Министерство образования, науки и молодежи Республики Крым
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

I Международный симпозиум

(8 – 12 июня 2017 г.)

Сборник научных статей

Симферополь
ИТ «АРИАЛ»
2017

УДК (81+82)=161.1:371.3
ББК 81.2Рус+83.3(2=Рус)
Р 89

Утверждено к печати Ученым советом
факультета славянской филологии и журналистики
Таврической академии (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского»
(протокол № 4 от 17 апреля 2017 г.)

Рецензенты:
А.Г. Шилина, *д-р филол. наук, профессор (КФУ им. В.И. Вернадского, Симферополь);*
Е.Н. Ремчукова, *д-р филол. наук, профессор (РУДН, Москва).*

Редакционная коллегия:
Е.Я. Титаренко, доктор филологических наук (*ответственный редактор*);
Г.Ю. Богданович, доктор филологических наук, профессор;
И.П. Зайцева, доктор филологических наук, профессор;
В.И. Теркулов, доктор филологических наук, профессор;
Е.М. Шахова, кандидат филологических наук, доцент;
Р.Н. Гусейнова (*технический редактор*)

Р 89 **Русский язык в поликультурном мире:** I Международный симпозиум (8-12 июня 2017 г.) / отв. ред. Е.Я. Титаренко : Сб. науч. статей. В 2-х т. Том 2. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2017. – 416 с.
ISBN 978-5-906962-15-7

В сборнике представлены статьи по докладам участников I Международного симпозиума «Русский язык в поликультурном мире», состоявшегося в рамках XI Международного фестиваля «Великое русское слово» (Республика Крым, г. Ялта). В статьях рассматриваются актуальные вопросы развития русского языка в эпоху глобализации, проблемы социолингвистики, политической, юридической и медиалингвистики, методики организации ассоциативного эксперимента в изучении языкового сознания, теории и практики преподавания русского языка как родного и как иностранного, функционально-коммуникативного описания русского языка, литературы и языковой картины мира.

Для научных работников, преподавателей, аспирантов, студентов филологических специальностей и журналистов.

Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание статей, достоверность цитат, имен, дат, названий, статистических данных ответственность несут авторы публикаций. Редколлегия не всегда разделяет взгляды авторов.

УДК (81+82)=161.1:371.3
ББК 81.2Рус+83.3(2=Рус)

© Авторы публикаций, 2017
© ИТ «АРИАЛ», 2017

ISBN 978-5-906962-15-7

СОДЕРЖАНИЕ

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ ОПИСАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Богданова Л.И. Проблемы неологии в современной русистике 9

Воркачев С.Г. Язык и этническая ментальность: Иван-дурак как лингвокультурный герой 14

Дмитриева О.И. Неологизация глагольной семантико-словообразовательной подсистемы русского языка как динамический процесс 20

Беляева А.Ю. Отражение гендерных особенностей разговорной речи в профессиональной коммуникации медика (на материале записей приема женщин-врачей) 24

Бекасова Е.Н. Трансформация современных реалий в русских прозвищах 30

Гранева И.Ю. Русское личное местоимение «ты»: коммуникативно-прагматический аспект исследования 35

Жуковская Л.И. Дискурсивное варьирование концепта «менталитет / ментальность» в современной русской речи 42

Климкова Л.А. Старое и новое в региональной онимической картине мира 48

Коренева Ю.В. Семантические отношения слов ум – разум в симфонии по творениям святителя Игнатия (Брянчанинова) .. 54

Крапотина Т.Г. Лингвокогнитивные основания изучения языковых единиц: роль фразеологизмов в объективации концептов 60

Магерамова Ю.Ю. Формирование фонологической системы русских старожильческих говоров на крайнем северо-востоке России 67

Майборода С.В. Лингвистические индикаторы авторитарной и коллегиальной модели профессиональной коммуникации (на материале записей диалогов врача и пациента) 70

Манаенко С.А. Дискурсивное употребление как функция вводно-модальных слов и модальных частиц..... 76

Мозговой В.И. Синтаксис речи и проблемы пунктуации 81

Недопекина Е.М. Понятия и термины для номинации русского языка немцев-переселенцев в Германии 89

Ольховская А.И. Проблема синонимии в аспекте идеографического описания лексики 96

Пименова М.В. Русский язык в период ментализации 103

Плотникова Л.И. Лексические новообразования в живой разговорной речи: функционально-коммуникативный аспект . 109

Прокофьева Л.П. Фоносемантика русского этикетного слова: к постановке проблемы..... 114

Сайгин В.В. Речевая реализация концепта «*искупление*» (по данным Национального корпуса русского языка) 119

Скачкова Е.В. К вопросу о статусе и особенностях функционирования заимствованных префиксоидов-интенсификаторов в современном русском языке 125

Солодухин Д.В. К вопросу об этимологии словопонятий «правда», «истина», «справедливость», «закон»..... 129

Табаченко Л.В. История мутационной внутриглагольной приставочной деривации и русская языковая картина мира..... 135

Теркулов В.И. Гнездо эквивалентности аббревиатуры в синхронном освещении..... 140

Томасик Петр Имена самолетов авиакомпании «Аэрофлот» ... 148

Акулич Е.А. Система дешифровальных стимулов в гнезде эквивалентности “вело” 153

Аламайрех Е.Ю. Формальная эквивалентность сложносокращенного слова в синхронии и диахронии 157

Блюмина О.В. Мутантный аббревиатурно-композитный ономасиологический класс процессуальности 162

Бровец А.И. Интерпретативный дешифровальный стимул аббревиатуры: источники, псевдоунивербализационная синекдоха, внутриранговая альтернация 166

Будник С.А. Атрибутивный дешифровальный стимул в гнезде эквивалентности аббревиатуры..... 173

Бондарева В.В. Фонетическая организация русского слова: роль вокализма и учёт современных орфоэпических норм в области вокализма 178

Ермекова Ж.Т. Лингвокреативный потенциал языковой системы билингва..... 182

Ким Д.А. Эпонимия как активный процесс в лексике современного русского языка 187

Лялюк А.А. Ономасиологические модели формирования сложносокращенных слов со значением «строение»..... 193

Рязанова В.А. Дешифровальный стимул и дешифровальная матрица мутантной группы: модель описания 198

Токарев Г.В. Лингвокультурная специфика разговорных жанров (на примере комплимента и тоста) 204

Томасик Самуэла Названия русских шоколадных изделий вчера и сегодня. Повторный анализ 207

Фатхутдинова В.Г. Этнокультурная семантика производных слов-хронофактов в русском языке..... 216

Хамуркопаран Д. Межъязыковое взаимодействие в топонимии Северного Причерноморья 224

Чодхари Манурадха. Фразеологизмы русского языка с компонентом ‘*бог*’ 229

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Архипова Е.В. Градуальность в лингвистике и лингвометодике как основа развивающего обучения русскому языку..... 236

Богданова Е.С. Обучение старших школьников интерпретации художественного текста на основе интеграции знаний 241

Вершинина Г.Б. Речь учителя русской словесности как поликультурный феномен (к проблеме типологии жанровых форм) 247

Грачев М.А. Учебник «Судебно-лингвистическая экспертиза»: материал и проблемы обучения 253

Лазуркин А.А. Лексикографическая работа как средство формирования компетенций учащихся на уроках русского языка: основные направления 258

Мандрикова Г.М. Филология и активное обучение: возможно или необходимо? 261

Милевская Т.Е. Преподаватель-русист – культуролог – культуртрегер..... 266

Моисеева-Пронь Н.В. Особенности методики преподавания орфографии в полиэтническом классе..... 270

Налимова Т.А. Развитие мотивационной сферы студентов при изучении русского языка и других языковых дисциплин 276

Николаенко С.В. На русском о белорусской культуре: социокультурная составляющая на уроках русского языка..... 282

Павлова Н.И. Исследование художественного произведения на уроках литературы как основа постижения его целостности (на примере анализа XIII части романа Б. Пастернака «Доктор Живаго»)..... 289

Пермякова Т.Н. Обучение орфографии ... в сотрудничестве? (К вопросу об активном обучении традиционным филологическим дисциплинам) 295

Полякова В.А. Инструменты геймификации как средство повышения мотивации к изучению русского языка 300

Тищенко Н.Г., Чекмарева Н.Н. Значение филологических дисциплин в системе вузовского образования 306

Федосеева Т.А. Коммуникативные задания на речевых уроках в поликультурном социуме: проблемы и перспективы внедрения 311

Хромов С.С. Филологизация и междисциплинарность как инновационные характеристики современных магистерских нефилологических программ (на примере магистерских программ политологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова) 317

Чеботникова Т.А. Культурно-речевая компетенция как фактор достижения вершин профессионализма 321

Черных И.А. Психологические условия преподавания дисциплины «Культура русской речи» студентам-медикам..... 324

Юсупова З.Ф. «Слова-названия» и «слова-указатели» в школьном курсе русского языка 329

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Бегенева Е.И. Крым в эстетике учебного экранного текста (к вопросу «белой пропаганды» России на уроке аудирования по материалам кино «Десять негритят» С.Говорухина) 333

Кулибина Н.В. Междисциплинарный онлайн проект «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой»..... 340

Лазарева Л.В. технология развития критического мышления на уроках русского языка в учебно-образовательном центре «Гармония» города Милана (Италия)..... 346

Николенко Е.Ю. Обучение видам речевой деятельности с использованием технологии веб-квест и медиа-текста..... 351

Большакова Н.Г., Ильина Л.А., Соколова Ш.Ш. Учебная экскурсия в обучении русскому языку как иностранному (на этапе предвузовской подготовки)..... 357

Волкова С.Н. К проблеме адаптации художественного текста в преподавании РКИ..... 362

Задонская Г.А. Медиадискурс в формировании языковой личности иностранного студента-архитектора..... 367

Зайцева С.Н. Обучение иностранных студентов культуре русской речи в медицинском вузе 372

Землякова С.Н. Особенности обучения иностранных студентов разновидностям вопросительных по форме предложений 377

Наймушина Т.А. Возможности мультимедийных технологий в преподавании РКИ на начальном этапе..... 381

Орлова Е.В. Лингвокультурологический подход при обучении русскому языку..... 385

Рачеева Т.В. Роль мировоззренческого фактора как аспекта межкультурной коммуникации при изучении русского языка как иностранного 391

Суетина А.И. Методика развития диалогической профессиональной речи при обучении русскому языку как иностранному 397

Федотова С.И., Чевела О.В. Использование компьютерных технологий в практике преподавания РКИ: к проблеме создания курсов дистанционного обучения..... 401

Чепкова Т.П., Позднякова А.А. Модуль «Фразеологизмы в языке современных СМИ» в системе обучения иностранных студентов-филологов русскому языку 405

Шульдишова А.А. Лингвокультурологический потенциал русского романса 412

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ ОПИСАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

ПРОБЛЕМЫ НЕОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКЕ

Л.И. Богданова
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
(Москва)

Новые слова с неизбежностью появляются в любом языке. Судьба неологизмов далеко не одинакова. Некоторые из них обретают долгую и счастливую жизнь в языке, другие уходят из языка, не успев в нём освоиться. История формирования русского литературного языка даёт нам много фактов обогащения словарного состава за счёт сознательной словотворческой деятельности ярких языковых личностей – писателей. Так, Н.М. Карамзин пополнил русский язык новыми словами, среди которых и всем известное слово *промышленность*, и лексические единицы, описывающие мир чувств и эмоций (*влюблённость, трогательный, впечатление*). Достоянием языка стал глагол *стушеваться*, введённый в обиход Ф.М. Достоевским. Хорошо известны *благоглупость* и *злопыхатель* М.Е. Салтыкова-Щедрина, *прозаседавшиеся* В.В. Маяковского и мн. др. На современном этапе, по-видимому, литература перестала быть тем значимым, авторитетным источником пополнения словарного запаса, каким была раньше.

Анализ новых слов, появляющихся и закрепляющихся в современном русском языке, как правило, показывает их связь с заимствованиями из английского языка. М. Эпштейн отмечает, что у русского языка есть «загадочная особенность»: ему легче усваивать чужое, чем выращивать своё, создавать новые слова на базе собственных корней [9]. Надо отметить, что в наше время количественно лидируют прямые заимствования из английского языка, а не словообразовательные и семантические кальки, как это было, например, в эпоху Н.М. Карамзина. Однако данный факт не свидетельствует об угасании творческих возможностей людей, говорящих на русском языке. Достаточно часто появляются но-

вые остроумные номинации, например, *хвастограм* – на базе популярного слова *инстаграм* (так говорят о стремлении выставить напоказ свою удачно сложившуюся жизнь с помощью фотографий, выложенных в инстаграм), *оподарить* (охватить всех подарками к празднику) и т.п. М. Эпштейн создаёт слова-произведения, его любимыми словами являются слова *солночь* (солнце и ночь), *люболь* (любовь как боль) [9]. Насколько полноценной будет жизнь этих и других новых слов, трудно предсказать. Остановимся на анализе тех проблем, которые непосредственно связаны с функционированием неологизмов в современном русском языке.

Появление новых слов и словосочетаний в результате заимствования, развитие новых значений у старых слов – это реакция языка на перемены общественно-политической и экономической жизни общества, обусловленные временем. Отвечая на вызовы времени, новые слова нередко используются для обозначения актуальных для современной жизни смыслов, среди которых особое место занимают такие, как «интерес к будущему, потребность в долгосрочном планировании и поиске его инструментов» [1, с. 41], успех, средства его достижения и др. Заимствованные слова и значения, обозначая актуальные смыслы, регулярно употребляются в русской речи, вступая во взаимодействие с другими способами номинации явлений объективного мира, что способствует развитию многозначности в русском языке.

Процессы развития полисемии и заимствования имеют несомненную общность: «как развитие многозначности, так и иноязычное заимствование основаны на вторичном использовании готовой, уже существующей языковой формы» [3, с. 115]. Наиболее убедительным примером проявления взаимодействия между процессами полисемии и иноязычного заимствования является семантическое калькирование, которое сейчас переживает новый этап своего развития. В настоящий момент наблюдается смена типов калек в современном русском языке. Если Н.М. Карамзин для образования новых слов использовал словообразовательное и семантическое калькирование с французского языка (*влияние, утончённый, образ, вкус*), то в XIX – начале XX века стали преобладать словообразовательные кальки с немецкого языка. В конце XX и в XXI веке стали шире распространяться семантиче-

ские и сочетаемостные кальки, главным источником которых является английский язык в его американском варианте. Основными сферами появления калек в современном русском языке стали сферы дипломатии, экономики, политики, общественной жизни, спорта, моды, а интенсификаторами их распространения и активизации становятся СМИ. Надо признать, что в наше время калькирование, в том числе и семантическое, является одним из способов обогащения словаря. Как отмечает И. Кечкеш, «ресурсы языка всегда ориентированы на ранее известную реальность, а новым знаниям всегда не хватает языка» [4, с. 11]. Развитие новых значений у старых слов – это нередко ответ языка на воздействие других языков и культур, на перемены в жизни общества. Тем самым язык отвечает на *вызовы* эпохи. Примечательно, что слово *вызов* расширило своё употребление именно по запросу времени. В своём новом, расширенном значении оно активно используется и в политическом, и в научном дискурсе: *Как справиться с новыми вызовами XXI века; Преодоление бедности: старый вызов нового времени, Славянские языки в условиях современных вызовов* (конференция, Томск, май 2017 г.). В словарях современного русского языка слово *вызов* определяется следующим образом: 1) побуждение к действию (от глагола *вызвать – вызов на соревнование*); 2) приглашение, требование явиться куда-л. (*вызов врача на дом, вызов в суд*); 3) желание вступить в спор, в борьбу (*в его словах прозвучал вызов*) [7]. Совершенно очевидно, что контексты типа *вызов времени, вызов эпохи, современные вызовы* не порождаются представленными словарными значениями. Новое значение слова *вызов* – это калька с английского *challenge*, которое описывает ситуацию, связанную с выполнением трудной задачи, непременно требующей своего решения. В последнее время слово *вызов* в значении '*challenge'* всё чаще оказывается востребованным, когда люди говорят о решении сложных жизненных, профессиональных или научных задач, стоящих перед ними, и таким образом русское слово *вызов* расширяет своё значение, пытаясь выразить новое актуальное содержание. Поэтому есть все основания считать, что появление нового значения у слова *вызов* – это семантическое обогащение русского языка в результате развития многозначности, однако складывающаяся полисемия данного слова может явиться и при-

чиной коммуникативных неудач. Так, например, заголовок «*МЧС не справляется с вызовами*» может быть понят и с опорой на старое значение слова *вызов* (реальных вызовов на объекты много, поэтому МЧС и не справляется), и с учётом нового значения (МЧС отстаёт от жизни, не соответствует времени).

Примерами семантических калек, углубляющих процессы многозначности, являются также различные обозначения из компьютерной сферы, например, *сеть* от английского *net*, *паутина* (всемирная паутина, интернет), *мышь* (компьютерная), *черви* (компьютерные) и т.п.

Эти и другие кальки развивают метафоризацию в русском языке, что подтверждает следующий пример: *Молодые люди путаются в сети точь-в-точь как мухи в паутине. И какой-то паук обязательно высосет их энергию. Вот почему глаза как спирохеты. Хозяева сетей – пауки!* [3, с. 119].

Поскольку успех для современной молодёжи постепенно становится главной жизненной задачей, активизируется семантическое поле «успешности / неуспешности», в которое входит достаточно большое количество лексико-фразеологических единиц, актуализирующих новые смыслы (*креативный класс, золотой парашют, лузер, хромая утка* и др.) [1]. С понятием «успех» семантически связаны и «обосновавшиеся» в языке слова *бренд*, *брендовый*. Так, И.Б. Левонтина считает, что эти слова необходимы для «описания нового устройства жизни» [6, с. 23], так как они, в отличие, например, от слова *фирменный*, которое не требует дальнейшей конкретизации, предоставляют человеку возможность выбирать «подходящие ему по установке и мироощущению *бренды*». Ключевыми словами для понимания единиц *бренд* и *брендовый* являются понятия «разнообразие» и «выбор». «Выбирая свои бренды, человек себя определённым образом позиционирует» [6, с. 22-23].

Одна из проблем современной неологии связана с понятием языкового вкуса, поскольку неологизмы далеко не всегда соответствуют правилам хорошего тона. В качестве примера можно привести достаточно известное интернет-выражение – *граммар-наци* (от англ. *grammar Nazi*, где англ. *grammar*— грамматика и нем. *Nazi* – нацист). О популярности этого наименования говорит факт его специального обсуждения в программе Александра Ар-

хангельского «Тем временем» на телеканале «Культура» (сентябрь 2016 года). В «Кратком словаре интернет-языка» находим, что *граммар-наци* – это «тот (те), кто занимает активную позицию в вопросе чистоты языка, поправляет собеседников в случае ошибок, занимается разъяснительной деятельностью в сфере грамотности» [8]. Очевидно, что такое определение никак не согласуется со столь негативным обозначением. В Википедии *граммар-наци* определяется как интернет-мем, ироническое название и самоназвание определённых интернет-сообществ, отличающихся крайне педантичным отношением к вопросам грамотности. М.А. Кронгауз отмечает другой аспект в этом новом явлении, подчёркивая, что наиболее радикальные борцы за грамотность – это люди, которые, пренебрегая интересами коммуникации, обсуждают не заявленную тему, а ошибки в письменной речи собеседника [5]. Именно таких людей в конце XX века стали называть по-английски grammar nazi. Позднее данное название было заимствовано русским языком, при этом *граммар-наци* по-русски может звучать ещё более устрашающе: «грамматический нацист», «национал-лингвист», «лингвофашист» и т.п. В.А. Ефремов отмечает довольно опасное явление, когда обозначение *граммар-наци* начинает использоваться с положительной оценкой даже образованными людьми, занимающимися просветительской деятельностью: «*Чтобы прослыть суперграмотным человеком, настоящим граммар-наци, времени понадобится немного больше. В этом деле главное – вера в себя и снобизм*» (из интервью с сотрудником «Грамоты.ру») [2, с. 80].

Таким образом, функционирование новых слов в современном русском языке заставляет задуматься над целым рядом проблем: с одной стороны, налицо изменение ценностной ориентации, отражающейся в языке, с другой стороны, рост многозначности на фоне заимствования, создание новых «ситуаций непонимания», нарушение языковых и этических норм.

Литература

1. Богданова Л. И. Новые слова в аспекте взаимодействия языков и культур // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Лингвистика. 2015. № 2. – С. 41-50.

2. Ефремов В. А. О новых формах наивной лингвистики в эпоху интернета // Антропологический форум. 2014. – Вып. 21. – С. 79-80.
3. Казкенова А. К. Онтология заимствованного слова. – М.: Флинта. Наука, 2014. – 248 с.
4. Кечкеш И. Слово, контекст и коммуникативное значение // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Лингвистика. 2014. № 1. – С. 7-18.
5. Кронгауз М. А. Самоучитель Олбанского. – М.: АСТ, 2013. – 416 с.
6. Левонтина И. Б. О чём речь. – М.: АСТ, 2016. – 512 с.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
8. Хайдарова В. Граммар-наци // Краткий словарь интернет-языка. LitRes, 2015. – С. 79-80.
9. Изобретая слова. Беседа А. Гениса и М. Эпштейна. [Электронный ресурс]: http: //snob.ru/profile/27356/print/105958 (дата обращения: 20.03.2017)

ЯЗЫК И ЭТНИЧЕСКАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ: ИВАН-ДУРАК КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ГЕРОЙ

С. Г. Воркачев
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет»
(Краснодар)

Народная сказка в целом, а тем более волшебная, не только и не столько средство развлечения и воспитания но, может быть, прежде всего, зеркало, отражающее чаяния, мечты и желания своего создателя – простого народа. Создаваемая в сказке своего рода «социальная утопия» воплощается в виде «иного царства» [8, с. 386, 394] – той желанной страны, где исчезает зло и господствует добро. В то же самое время это «иное царство» уподобляется «царству Божию», в котором «будут последние первыми, и первые последними» (Мф. 20: 16) и где торжествует «высшая справедливость» (см.: [6, с. 9]): «по заслугам» распределяются не только права и обязанности, но и все жизненные блага, духовные и физические, там слабый становится богатырем, нищий – богачом, урод – красавцем, неудачник – счастливчиком, а дурак – умным.

Глупость – качество психо-физическое, дураков много всегда и везде, их доля во все времена и в любой нации приблизи-

тельно равна, однако, наверное, лишь в России им придается статус одной из двух главных бед.

Типология глупости и классификация дураков осуществляется на нескольких частично пересекающихся основаниях (см.: [4, с. 208–209]), но из всех species stultorum наиболее значимым представляется выделение дураков социальных – нарушителей норм межличностного общения. Если критерий поведенческой нормы «обременить» здесь еще и степенью вреда, который наносит социально девиантное поведение, то выстроится своего рода «дурацкая триада»: чудак, поведение которого безвредно и лишь вызывает удивление и насмешку, собственно дурак, неадекватное поведение которого вредоносно лишь для него самого, и столь популярный в крепкой русской речи «чудак на букву “мэ”» (В.Шукшин), девиантные действия которого вредят не только ему самому, но и окружающим (см.: [3, с. 106]).

«Иван-дурак» в русской лингвокультуре – имя прецедентное, связанное с известными всем носителям этой лингвокультуры текстами – сказками, где-то с двумя десятками народных и одной авторской («Конек-горбунок» П. П. Ершова). Это имя представляет собой по сути гипостазированную прецедентно-образную составляющую концепта «глупость». В то же самое время оно открывает в качестве доминанты синонимический ряд имен собственных (см.: [1, с. 60–66]), наглядно конкретизирующих этот достаточно абстрактный концепт: **Иван-дурак**, Емеля-дурак, Фомка-дурак.

Фольклорный дурак в русских сказках выступает в нескольких ипостасях, основными из которых являются дурак-недотепа / простофиля, совершающий нелепые поступки и за это высмеиваемый и побиваемый, и дурак-(наивный)мудрец, движимый в своих поступках, противоречащих здравому смыслу и практицизму, добротой, честностью, бескорыстием, за что ему в конечном итоге воздается (см.: [8, с. 415; 5, с. 198–199]).

Дурак-недотепа из-за своей глупости совершает нелепые действия, противоречащие здравому смыслу, поступает невпопад, по-дурацки, не так, как все люди, несообразно обстоятельствам, либо превратно понимает обращенную к нему речь. Он безоглядно верит абсолютно всему, что ему говорят, обмануть его может любой. Если в действиях дурака-недотепы/простофили

злой умысел отсутствует, и он наносит вред себе и близким непреднамеренно, то «неразумные» поступки дурака-(наивного) мудреца продиктованы «добрым умыслом»: сочувствием и желанием помочь в беде – он искренне считает, что «кто зол, тот и глуп» («Сказка про Иванушку-дурачка»). В сказках дурак-(наивный)мудрец с социально-биологического низа (младший сын, некрасив, слаб, глуп, беден) поднимается к вершинам богатства, власти и физического совершенства благодаря своим добрым делам – и в этом его мудрость.

Дурак-(наивный)мудрец, прежде всего, отличается отсутствием практического ума, своекорыстного и обманного, житейского практицизма, «здравого смысла». Он бесхитростен, нерасчетлив и бескорыстен, практический ум и расчетливость («рассудочность»), очевидно, ему заменяет совесть, позволяющая отличать добро от зла.

В сказках «магическая мудрость» дурака противопоставляется «житейскому здравому смыслу» [8, с. 415], что дает повод говорить о скептическом отношении русского национального сознания к интеллекту вообще (см: [6, с. 19; 8, с. 417]. Однако, очевидно, дело здесь в ином: русское национальное сознание не верит в рассудочность, мелочный практицизм, оно убеждено в том, что тот, кто на первый взгляд кажется глупым и убогим, неприспособленным к жизни, в конечном итоге оказывается умным и успешным, и судьба дурака укрепляет в нем убежденность в том, что «хорошие люди должны жить хорошо». Дурак-(наивный) мудрец, движимый по жизни добротой и сочувствием, признается у нас «национальным положительным героем» [5, с. 199], что вызывает недоумение у носителей западной культуры и отчасти породило миф о загадочности русской души (см.: [7, с. 61]). Антиподом же доброго дурака выступают в сказке злые умники, живущие «по уму» – действующие расчетливо и подло, его кровные (старшие братья – «Сивка-Бурка», «Емеля-дурак») и сводные («умные зятья» – «Свинка золотая щетинка») родственники. И, видимо, неслучайна близость дурака-(наивного)мудреца литературному дураку – «идиоту» князю Мышкину Ф. М. Достоевского, столь же непрактичному, простодушному и бескорыстному.

Сказочный дурак выглядит «ироническим удачником» (Горький): благодаря «чудесным силам» ему удаются все его

предприятия и всей своей судьбой он подтверждает смысл русской пословицы «Дуракам везет».

Глупость – это всего лишь одна из черт сказочного дурака, и поэтому, как представляется, стоит обратить внимание на характер этого персонажа в целом как совокупность устойчивых индивидуальных особенностей его личности, проявляющейся в действиях и поведении: в его отношении в другим людям, в отношении к делу, в отношении к самому себе и в отношении к собственности. Наверное, прежде всего, характер сказочного дурака противоречив – в нем сочетаются взаимоисключающие психологические свойства: лень и трудолюбие, доброта и жестокость, хитрость и простота, нестяжательство и стремление к богатству…

Так, сказочный дурак почти всегда отмечен «безобидным» [6, с. 17] пороком – ленью («родной ленью, отвращением к труду» – [8, с. 393]): он не любит и не умеет работать, в то же самое время именно он безропотно идет в ночной дозор и на дежурство на могиле отца и за себя, и за своих братьев («Сивка-Бурка», «Конек-горбунок»), он же, хоть и за посулы, отправляется за водой на реку и за дровами в лес («Емеля-дурак»).

Сказочный дурак добр, однако доброта его носит достаточно избирательный характер: «душевное движение жалости» [8, с. 407] он проявляет исключительно к животным, и то к тем, которые могут стать его волшебными помощниками (журавлю, щуке, кобылице), а со всеми прочими расправляется вполне безжалостно. Что касается людей, то здесь наблюдается еще больший дефицит доброты: едучи на санях по деревне он «передавил множество народу» («Емеля-дурак»), заставил старших братьев отрезать с правой руки по мизинцу, с ноги по пальцу и вырезал у них по ремню из спины («Свинка золотая щетинка»), зарубил топором дьячка, покусившегося на найденное золото («Дурак и береза»), утопил в куле братьев («Иванушка-дурачок»).

Он, казалось бы, бессребреник – выполняет просьбы пойманных волшебных животных безвозмездно, но в то же самое время почему-то богатство («хрустальный дворец», «полцарства» и пр.) выступает конечным результатом его подвигов.

В сказке «Соль», где Иван-дурак – купеческий сын, он предстает как пьяница и гуляка: ходит по кабакам и трактирам, и поэтому отец ничего не доверяет ему по торговле.

Если проследить за делами и речами сказочного дурака, то на основании косвенных признаков уже можно заключить, что ему свойственны и другие психологические черты.

Так, Иван-дурак по жизни максималист – ему нужно все и желательно сразу: если уж жениться, то на царской дочери, если уж властвовать, то над целым царством (или на худой конец половиной). Он достаточно властолюбив: сам стремится к власти и не желает подчиняться властям – волшебная дубинка по его приказу избивает пришедших за ним «царевых слуг» («Емеля-дурак»).

В нем в полной мере присутствует такое очень русское свойство, как любовь к халяве, – достаточно взглянуть на те волшебные средства, с помощью которых он осуществляет свои мечты о богатой и сытой жизни: скатерть-самобранка, рожок и пр.

Он не доверяет уму, о чем уже говорилось, но полностью доверяет судьбе, которая всегда его спасает от гибели и наделяет удачей. И, наконец, ему присуща «неразумная пассивность» [6, с. 18]: вера в чудеса, надежда на «авось» и расчет на то, что придет кто-то со стороны и все за него сделает.

Если обратиться к образу русского народа (см.: [2, с. 27–30]), сформированому в трудах философов, этнопсихологов, социологов, лингвокультурологов и отраженному в эндо- и экзостереотипах русского национального характера, то сразу можно заметить поразительное совпадение большинства «дурацких» черт характера с чертами характера русского народа.

Здесь противоречивость и максимализм – доминантные и архетипные свойства русского национального характера, здесь и «инстинкт власти», здесь и желание получать все и сразу, и правдоискательство и стремление к высшей справедливости. Здесь и доверчивость, и мечтательность, и склонность верить в чудо, здесь и пассивность русского национального характера, и склонность русского человека к фатализму, и значимость для русской культуры понятия судьбы. И, наконец, здесь доброта, лень, пьянство, трудолюбие, доверчивость, простота, отзывчивость и сострадание.

Вот, очевидно, почему Иван-дурак для русской культуры – «народный любимец» (Евгений Трубецкой), «общерусский национальный герой» (Семен Франк), а «сознание себя Иваном-дураком – это самосознание народа» (Андрей Платонов).

Итак.

Фольклорный дурак в русских сказках выступает в нескольких ипостасях, основными из которых являются дурак-недотепа / простофиля, совершающий нелепые поступки, и дурак-(наивный) мудрец, движимый в своих «неразумных» поступках добротой, честностью и бескорыстием. Если в действиях дурака-недотепы / простофили злой умысел отсутствует и он наносит вред себе и близким непреднамеренно, то «неразумные» поступки дурака-(наивного)мудреца продиктованы сочувствием и желанием помочь в беде.

Характер сказочного дурака, прежде всего, противоречив – в нем сочетаются взаимоисключающие психологические свойства. Если обратиться к образу русского народа, сформированному в трудах философов, этнопсихологов, социологов, лингвокультурологов и отраженному в стереотипах русского национального характера, то можно заметить поразительное совпадение большинства «дурацких» черт характера с чертами характера русского народа.

Литература

1. Воркачев С. Г. Интертекстуальность, прецедентность и лингвокультурный концепт // Интертекстуальность и фигуры интертекста в дискурсах разных типов. – М.: Флинта-Наука, 2014. – С. 52–70.

2. Воркачев С. Г. Singularia tantum: идеологема «народ» в русской лингвокультуре. – Волгоград: Парадигма, 2013. – 254 с.

3. Воркачев С. Г. «Чудак на букву мэ»: штрихи к семантическому портрету // Язык. Текст. Дискурс. Вып. 14. – Ставрополь: СКФУ, 2016. – С. 105–117.

4. Воркачев С. Г. Lumen naturale: аксиология интеллекта в языке. – М.: Флинта-наука, 2017. – 296 с.

5. Захаренко И. В. Иван-дурак // Русское культурное пространство: лингвокультурологический словарь. – Вып. 1. – М.: Гнозис, 2004. – С. 198–200.

6. Синявский А. Д. Иван-дурак. – М.: Аграф, 2001. – 464 с.

7. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. Вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации. – М.: Слово / SLOVO, 2008. – 344 с.

8. Трубецкой Е. Н. «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке // Избранное. – М.: Канон, 1995. – С. 386–430.

НЕОЛОГИЗАЦИЯ ГЛАГОЛЬНОЙ СЕМАНТИКО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДСИСТЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ДИНАМИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

О.И. Дмитриева
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»
(Саратов)

Неологизация, то есть обновление языка, определяется как когнитивно-коммуникативными потребностями [6], так и внутренними закономерностями развития языка [1; 2; 3; 5; 8]. Процесс неологизации – это процесс постоянный, то есть динамический. Наиболее активно он обнаруживает себя в "напряженные" периоды жизни общества, когда усиливается внешнее влияние на язык различных экстралингвистических факторов: социокультурных, экономических, политических. Процесс быстрого пополнения языка новой лексикой, а также семантической неологизации уже имеющихся в лексической системе языка единиц происходит на наших глазах на рубеже тысячелетий [9; 11]. Диахронический анализ языкового материала [1; 2; 3] позволяет судить, что не менее активным процесс неологизации был, например, в период формирования единого русского национального языка в XVIII веке. Изучение языковой динамики базируется на представлении о ее непрерывности, поэтому нельзя недооценивать значимость диахронических исследований по вопросам неологии [3; 7].

Особый интерес представляет глагольная семантико-словообразовательная подсистема как менее активная и менее исследованная по сравнению с именной подсистемой [4; 5; 8] области неологизации языка. Выявлению динамических тенденций неологизации глагольной подсистемы способствует обращение к данным динамических словарей, отражающих состояние и динамику лексической системы русского языка на отдельных этапах его развития и фиксирующих новообразования [9; 10; 11].

Основные закономерности процесса неологизации глагольной семантико-словообразовательной подсистемы русского языка

оказываются общими как для периода формирования национального русского литературного языка, так и для рубежа тысячелетий.

Активизация процесса заимствования новых слов на каждом из обозначенных этапов определяется внешними факторами и приводит к активизации иноязычных морфем, как корневых, так и аффиксальных. Это обнаруживается не только в именных подсистемах, но и в глагольной.

В XVIII веке под влиянием немецких суффиксов *-iren*, *-izieren* в русском языке появились два составных варианта суффикса *-ова* -: *-изирова*(ть) и *-ирова*(ть). Первоначально суффикс *-ирова-* мог только вычленяться из заимствованных глаголов и не играл в русском словообразовании никакой самостоятельной роли. В дальнейшем русский язык пополняется значительным количеством глагольных слов на *–ирова-*. По лексикографическим сведениям, в XVIII веке это более 250 глаголов. Их появление в языке обусловлено причинами, отражающими культурно-исторические процессы эпохи: войны (неологизмы *маневрировать, экипировать, сапировать, командировать, патрулировать*), изменения в центральном и местном самоуправлении *(баллотировать, авансировать, визировать, реформировать),* развитие научно-технического прогресса (*градировать, моделировать, фильтрировать*) [10].

На рубеже XX - XXI вв. число глагольных неологизмов на *-ирова-*, зафиксированных Толковым словарем русского языка к. XX века [11], составляет около 50 слов, например, *квотировать, клонировать, мутировать*, *блокировать*. Суффикс *–ирова-* становится одним из наиболее продуктивных. Количество новых глагольных номинаций с этим формантом с общей семантикой деятельности лишь немногим уступает, например, номинациям лиц. Глаголы на *-ировать* мотивируются либо существительными, либо прилагательными.

Процесс неологизации сопровождается развитием словопроизводственных отношений, формированием неологических словообразовательных гнезд. Так, словообразовательный потенциал глаголов на *–ирова-, -изирова-* реализуется в XVIII веке большей частью за счет приставочных производных: *вальсировать→ повальсировать*, *завальсировать.* В современном русском языке гнезда слов глаголов на *-ирова*(ть) включают как префик-

сальную, так и именную словообразовательные парадигмы: *сканировать→отсканировать, просканироать, сканирование; архивировать →заархивировать, архивирование.*

Неологизация языка характеризуется усилением варьирования, то есть одновременного функционирования семантически равнозначных, но формально различающихся языковых единиц. Историческая судьба вариативных пар складывается по-разному, но, как правило, язык избавляется от дублетности, то есть собственно варьирования, что сопровождается развитием синонимических отношений в парах или утрате одного из вариантов. Примером вытеснения одного из вариантов являются отношения между глагольными новообразованиями XVIII века *адресовать* и *адрессировать*.

В современном русском языке рубежа тысячелетий сохраняется вариативность разных словообразовательных моделей. Это варьирование отаббревиатурных глагольных неологизмов *бомжевать* и *бомжировать* или уже закрепившихся в языке, но актуализировавшихся в последние десятилетия глаголов типа *легализовать* и *легализировать*.

Отношения стилистической синонимии складываются между такими вариативными парами, как *ксерокопировать* и *ксерить* (последний пока воспринимается как разговорно маркированный вариант). Стремление системы языка к устранению двувидовости обусловливает появление префиксальных новообразований, отчетливо реализующих результативную семантику совершенного вида: *заархивировать, заблокировать, забюрократизировать, закодировать, проиндексировать.*

Процесс неологизации глагольной лексики связан не только со словообразованием или заимствованием, но и с семантической деривацией, то есть с образованием семантических неологизмов за счет развития семантической структуры слова. В глагольной лексической подсистеме эта тенденция постоянно усиливается. Синхронно-диахронный анализ приставочных глаголов обнаруживает устойчивую историческую динамику появления новых глагольных модификаций на разных этапах развития языка. Так, количественно-ограничительное значение в семантической структуре префикса *по-* формируется в XVIII веке. Анализ показывает, что формирование модификаций меры и степени реали-

зации действия, ограниченной длительности действия способствовали появлению большого числа глагольных неологизмов с такой семантикой в русском языке XVIII в., например, *повоевать – `воевать некоторое время`* на фоне имеющегося лексико-семантического варианта *повоевать –`завоевать, захватить`*, *поговорить –`говорить некоторое время`* наряду с *поговорить – `рассказать, сказать`* [1]. В современном русском языке глаголы с приставкой *по-* с семантикой ограниченной длительности протекания действия составляют большую группу глагольных неологизмов. Многие из этих временных модификаций даже не фиксируются словарями, поскольку не производят впечатления новообразований: *постажироваться, поюморить, позаседать, попиарить.* Многие из них можно рассматривать как потенциальные дериваты, заполняющие пустые клетки словообразовательной системы.

Обозначенные динамические тенденции неологизации глагольной семантико-словообразовательной системы, такие как: заимствование с формированием новых словообразовательных моделей, варьирование, сопровождающее процесс образования новых слов, семантическая неологизация, то есть появление новых лексико-семантических вариантов у слов, уже имеющихся в языке, – не исчерпывают всех возможностей языковой системы [2]. Каждый этап развития языка отражает его состояние в определенную эпоху и фиксирует явления своего времени, а потому обнаруживает свой набор возможностей и средств пополнения лексической системы. Вместе с тем можно говорить об универсальных закономерностях неологизации, обнаружить которые можно в ходе синхронно-диахронного анализа отдельных подсистем языка (в нашем случае – глагольной). Они действуют в разные периоды языковой истории, и действие их определяется сочетанием как системно-языковых, так и экстралингвистических факторов.

Литература

1. Дмитриева О.И., Крючкова О.Ю. Динамика словообразовательных процессов: семантико-когнитивный, жанрово-стилистический, структурный аспекты. – Саратов: Изд-во "Научная книга", 2010. – 364 с.

2. Дмитриева О.И. Динамика неологизации русской глагольной лексики // Предложение и Слово. Сборник научных трудов / Отв. ред. С.В. Андреева. Саратов: Изд–во "Научная книга", 2013. С. 371–378.

3. Дмитриева О.И. Динамика глагольной семантико-словообразовательной подсистемы в русском языке XVIII века // Вестник ВолГУ. Серия 2. Языкознание. 2014, № 1. С. 6–14.

4. Ермакова О.П. Семантические процессы в лексике // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М.: Языки русской культуры, 1996. С. 32 – 89.

5. Земская Е.А. Активные процессы современного словопроизводства // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М.: Языки русской культуры, 1996. С. 90–141.

6. Касьянова Л.Ю. Когнитивно-дискурсивные механизмы неологизации. Астрахань: Изд-во "Астраханский университет", 2009. 320 с.

7. Мальцева И.М., Молотков А.И., Петрова З.М. Лексические новообразования в русском языке XVIII века. Л.: Наука,1975. 372 с.

8. Маринова Е.В. Иноязычные слова в русской речи конца XX–начала XXI в.: проблемы освоения и функционирования. М., 2008. 495 с.

9. Новые слова и значения: по материалам прессы и литературы 80-х гг. / Под. ред. Левашова Е.А. СПб, 1997. [НСЗ].

10. Словарь русского языка XVIII в. – Л./СПб.: Наука, 1984 – 2004. – Вып. 1 – 17. [Сл. XVIII в.]

11. Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения. / Под ред. Г.Н. Скляревской. – СПб., 1998. [Сл. Скл.]

ОТРАЖЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ МЕДИКА (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАПИСЕЙ ПРИЕМА ЖЕНЩИН-ВРАЧЕЙ)

А.Ю. Беляева
ФГБОУ ВО «Саратовский ГМУ им.В.И.Разумовского»
(Саратов)

Исследования разговорной речи и речевого поведения (далее РР и РП) человека давно доказали, что такие факторы, как возраст, образование, уровень общей культуры, психологический тип, профессия и др. существенно влияют и на РР и на РП говорящего. Самостоятельные исследования гендерных различий РР и РП мужчин и женщин, при котором учитываются и возраст, и образование, и профессия говорящих, позволяет доказать или

опровергнуть имеющиеся в гендерологии мнения, а также получить новые результаты. При существовании противоречивых данных о зависимости РР и РП человека от тех или иных факторов, правомерно предположить и сильное влияние профессии. Актуальность подобного исследования обусловлена, во-первых, экстралингвистическими факторами: современные экономические и политические условия «стирают» границы между так называемыми женскими и мужскими профессиями, оставляя, тем не менее, закрепившиеся за ними негласные правила поведения. Во-вторых, общение работников различных сфер услуг (к ним относится и медицинское обслуживание) строго регламентировано, что, несомненно, влияет на оформление РР и на само РП. Несомненна и прагматическая ценность для преподавателя русского языка как иностранного в медицинском вузе, которому необходимы все эти знания для того, чтобы помочь иностранным обучающимся овладеть навыками эффективной профессиональной коммуникации на русском языке, так как их обучение и первая практика проходит именно в российских клиниках.

Информация о материале исследования: 1) 14 расшифрованных диалогов/полилогов общим объемом 10937 слов (компьютерный подсчет); 2) главным респондентом 4 самых объемных записей является врач, совмещающая врачебную деятельность с педагогической; 3) пациенты – участники диалогов/полилогов – дети, только в двух записях пациенты – взрослые люди. Записи сделаны преподавателем кафедры русского языка МА им. С.И.Георгиевского КФУ им.В.И.Вернадского С.В. Майбородой в рамках зарегистрированной научной темы ЦИТиС (№ АААА-А17-117032210006-7).

Первое, что отмечается при анализе записей речи женщин-врачей, сделанных в ситуации профессионального общения (пациент – врач), короткие «сухие» фразы или краткие вопросы, обычно требующие от пациента (взрослого человека) таких же кратких или односложных ответов, например:

Врач: Ну что, как дела?

Больной: - Нормально.

Врач: Как твои? Хорошо?

Мальчик: Ага.

Врач: Рвоты не было больше?

Мать мальчика: Нет, вот в пятницу не было и на выходных тоже.
Врач: Горло болело?
Мать: Болело вот как приехали, а уже ночью не болело, и потом не болело.
Врач: Что с температурой?
Мать: Температура не поднималась.
Врач: На выходных?
Мать: Вот позавчера в субботу и вчера в воскресенье не поднималась.
Врач: Стул?
Мать: Сегодня еще не был, а вчера был один раз.

Употребление в речи коротких вопросов можно объяснить следующими факторами. Во-первых, врачу-терапевту и врачу-педиатру дается 15 минут на прием больного. За это время врачу необходимо получить максимум информации о состоянии пациента, определить лечение, оформить документы и т.п. Во-вторых, подобный способ ведения диалога заставляет пациента концентрироваться на важнейших событиях и не отвлекаться на детали, которые могут нарушить регламент.

Только в одном из диалогов врач позволяет больному (взрослому мужчине) подробно рассказать о развитии заболевания. Объясняется это тем, что при осмотре больного присутствовали студенты, так как проводился не только прием врача, но и занятие, в ходе которого учащимся демонстрировали методы сбора анамнеза. Позволяя больному рассказывать о себе ту информацию, которую он сам считает важной, врач продолжает поддерживать коммуникацию в основном короткими вопросами или фразами:

Врач: Давление очень высокое было...
Больной: Оно у меня всегда высокое было, я как в армию шел, у меня уже давление было.
Врач: От кого, от мамы от папы досталось?
Больной: Ну, видимо, от того и от другого, потому что мама умерла от давления, и тетушки тоже от давления, это самое, и отец тоже. Так что у меня наследственное, а с сердечком в порядке было.
Врач: А как вас в армию взяли?
Больной: Да там вообще интересно было: врач меряет - давление повышено, женщина меряет - давление нормальное. Он ме-

ряет - повышенное, она меряет - нормальное. Ну и так решили, что нормально.

Врач: Ну, вы чувствовали, что давление повышено?

Больной: Да нет, только, вот, в последние года стал чувствовать – как спазма вот тут схватит, значит, давление. Вот тогда я знал. Померяю – и дибазол. И ничего. Оно опускалось.

В общении с детьми-пациентами врач использует иную тактику (тактику сотрудничества или близкую к сотрудничеству): в речи появляются слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*лапушка, зайчик, маечка, животик* и др.), собственные фразы становятся распространенными, появляются отклонения от основной темы, призванные отвлечь ребенка от неприятных ощущений при осмотре и иных манипуляций, например:

Врач: <…> Давай-ка посмотрю твое горлышко. Открой ротик широко! Вот так, молодец! Да, горло еще рыхловато, но ничего особенного. А как ты кашляешь? Ну-ка покажи! Молодец. А теперь смотри, что у меня есть (показывает стетоскоп) Знаешь, кто там живёт?

Мальчик: Нет.

Врач: А там ёжик живёт. Давай постучим и его позовем! Как ребёнка зовут?

Мать: Сережа.

Врач: Ну, давай. Ты стучи сюда пальчиком, вот так *(показывает)****, а я буду звать: «Ежик, ежик, приходи и Сережу полечи! Ежик, ежик, приходи и Сережу полечи!» Давай теперь вместе. Ежик, ежик, приходи и Сережу полечи! Вот он сейчас и придет, Сереже спинку послушает.***

Если влияние профессии врача заставляет женщину-доктора формулировать свои вопросы и ответные реплики максимально кратко, то профессия преподавателя, наоборот, предрасполагает к появлению в речи частых, длинных монологов, в которых большая часть текста представляет собой объяснение клинической картины заболевания и связанного с этим теоретического (лекционного) материала, а вопросы, обращенные к пациенту, перемешиваются с вопросами, адресуемыми присутствующим на врачебном обходе студентам, например:

Врач *(обращается к студентам)****: Как надо вопрос задать правильно?***

Пациент (отвечает): Болеет ли кто-то в семье.

Врач: *Болеет ли кто-то в семье острой желтухой или хроническим гепатитом. Не болен ли кто-то в семье хроническим гепатитом, от кого она могла инфицироваться. Или острым гепатитом, потому что это может быть острый гепатит А. Пока вы не знаете, с чем вы столкнулись. Это семейный анамнез, это нужно спрашивать.*[обращается к студентам] ***Еще по поводу семьи какие вопросы мы должны задавать? Вспоминайте пропедевтику внутренних болезней, причины желтухи.*** *Есть такие заболевания, которые носят название наследственные семейные гепатозы. Семейная желтуха – слышали? По наследству передается. Синдром Жильбера. (???) Желтуха, которая появляется и через какое-то время проходит без лечения, без нарушения функций печени.* ***Значит, нужно спросить: первый раз у тебя желтуха или нет?*** *Хронические гепатиты могут протекать с периодическими обострениями: светлая кожа – пожелтел – нарушилась функция печени – есть лабораторные изменения – выздоровел – опять кожа светлая – опять пожелтел... Значит, бывают рецидивы гепатита.* ***Поэтому нужно обязательно спрашивать: какая желтуха по счету? Первый раз ты пожелтела или уже второй-третий?*** [обращается к пациенту] ***Какая по счету желтуха?***

Пациент: Первая.

В данном монологе из 150 слов 30 составляют вопросы (3 для студентов и 1 для пациента), т.е. 120 слов образуют текст, в котором описывается клиническая картина развития гепатита и методы сбора семейного и наследственного анамнеза. В процентном соотношении это представляется так: 20% монолога отводится профессиональному диалогу (с пациентом или студентами), а 80% – на мини-лекцию. Таким образом, данный пример показывает, что профессия педагога оказывает существенное влияние на РР и РП врача. При демонстрации студентам опроса больного данный респондент легко переходит на уже знакомый быстрый и «сухой» диалог:

Врач: Боли в животе?

Пациент: Не было.

Врач: Была рвота?

Пациент: не было.

Врач: Ни одного раза?

Пациент: Нет.
Врач: Зуд кожи? Чешется кожа? Сейчас или раньше?
Пациент: Нет.
Врач: Аллергии есть у тебя?
Пациент: Да.

Такой быстрый переход от одного типа общения к другому можно объяснить подтвержденным мнением о том, что женщины легче мужчин переключают внимание с одного объекта беседы на другой, а также активнее реагируют на происходящее вокруг них. Эта способность приводит также и к ассоциативному соскальзыванию с темы разговора, что очень заметно при изучении РР женщин в неформальном фатическом общении. Подобное ассоциативное отвлечение зафиксировано и в данных записях профессиональной коммуникации:

Врач (вопрос пациенту): <…>Как давно сделали пирсинг...
Пациент: Нет.
Врач (студентам): Ну нет, не делали. Хороший ребенок, чистая кожа. ***Это там индейцы в Америке любят наколки делать, это традиционно, они что-то обозначают, а когда наши современные девушки делают татуировку, это, честно говоря, непонятно, это шаг назад, правда? не шаг вперед, к прогрессу, а шаг назад к нашим предкам.*** *Так, не все мы спросили еще, думаем дальше...*

Интересным представляется результат, полученный при подсчете коммуникативов, которые свойственны РР и РП женщин, т.к. помогают им сохранять тактику сотрудничества в общении. Собственное исследование гендерных различий РР и РП мужчин и женщин выявило, что на каждую 1000 высказываний в речи женщин приходится 17 различных актуализаторов [1, с.11]. В записях РР, примеры которых представлены здесь, на 1319 высказываний приходится 54 актуализатора, причем большая их часть – 39 случаев (72%) – зафиксирована в речи женщины-врача, совмещающей врачебную деятельность с педагогической. В данных записях РР акутализаторы не отличаются разнообразием: актуализатор «правда» встретился однажды (1,8%), «хорошо» – 2 раза (3,7%), самым частотным является актуализатор «да» – 51 раз (94,5%). Несомненно, важным является подтверждение характерной для женской РР и женского РП тактики сотрудниче-

ства с использованием большого количества актуализаторов, которые помогают поддерживать общение и удерживать внимание собеседника.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что профессия оказывает существенное влияние на РР и РП врача в условиях профессиональной коммуникации, хотя гендерный фактор в некоторых случаях превалирует.

Литература

1. Беляева А.Ю. Особенности речевого поведения мужчин и женщин (на материале русской разговорной речи): Автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.01/А.Ю. Беляева – Саратов, 2002. – 19 с.

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЙ В РУССКИХ ПРОЗВИЩАХ

Е.Н. Бекасова
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
(Оренбург)

Неофициальные имена людей вполне можно рассматривать как феномен проявления расширяющейся социальной ёмкости языка. С процессами глобализации и эскалации средств масс-медиа мотивационная база дополнительных неофициальных имён человека, которые он обретает в определённом коллективе, начинает не только меняться, но и определённым образом трансформироваться. Однако специфика сопряжённости сигнификата и денотата обусловливает различную степень востребованности новых лексических единиц в реестре неофициальных имён различного типа, поскольку соотнесённость креативности и точности в номинации направлена не только на принятие, но и сохранение прозвища в определённом коллективе, вплоть до своеобразного «пашпорта на вечную носку», который пойдёт «в род и потомство», «и на службу, и в отставку, и в Петербург, и на край света», «и нечего прибавлять уже потом, какой у тебя нос или губы — одной чертой обрисован ты с ног до головы!» [6, с. 108–109].

Для выполнения такой функции названия новых реалий должны не только утвердиться в языковом сознании носителей и определённым образом встроиться в языковую картину мира, но

и стать «событием в области мысли» (В.А. Жуковский). Именно поэтому прозвища занимают особое положение в миросозерцании русского народа, который с полным правом можно определить как «прозывчивый, скорый, охочий на новые прозванья, прозвища, народ насмешливый» [7, с. 485].

Являясь динамичным пластом лексики, чутко реагирующим на изменения в области материальной и духовной культуры, современные прозвища предоставляют возможность наблюдать процесс «сгущения типического» (А.А. Потебня), отследить механизмы номинации в соответствии особенностями лингвокогнитивных параметров языковой личности, уровнем этимологической рефлексии и метаязыковыми способностями языкового коллектива, что позволяет выявить территориальную, социальную, национальную, возрастную и гендерную градацию общества, осмыслить сущность человека, его роль и место в мире, зависимость от изменений общественно-политической, экономической и культурной жизни общества [3; 4].

Однако анализ номенклатуры русских прозвищ, собранных на территории Оренбургской области в течение двадцати лет (более 14 тыс. единиц), показывает разную степень отражения современных реалий в прозвищах оренбуржцев.

В частности, достаточно устойчивыми является система так называемых уличных фамилий в сельской местности со стабильным населением, где наличие придаточного имени носит практическую задачу расслоения однофамильцев по именам основателей рода, их деятельности и профессии, особенностям речи, значимой ситуации и под. В этих прозвищах основной слой – старые, нередко диалектного происхождения лексические единицы. Например, в Городище, населённом пункте с двухсотлетней историей, имеется около 20 семей с фамилией Завалишины, которые различаются по 22 уличным прозвищам типа *Мелея* (по предку мельнику; в переносном значении – постомеля, болтун), *Корней* (дедичество, по имени основателя рода), *Битюг* (крепкий, здоровый), *Мусат* (устройство для заточки ножей – по роду деятельности), *Кашаша* (шепелявая) и др. В редких случаях наряду с устоявшимися прозвищами, которые при наличии тёзок вписываются карандашом в ведомости по начислению зарплаты, появляются новые, индивидуальные прозвища, вступающие в опреде-

лённую корреляцию типа фамилия (семейное прозвище) / имя (индивидуальное прозвище), например: *Чемер* получил прозвище *Поле Чудес*, когда в передаче появился похожий на него телеведущий Л. Якубович; ветврач сменил прозвище *Чунек* на *Кашпировского*, потому что безошибочно определял, какое животное надо лечить, а какое – усыпить и под.

Такие прозвища коллективом определяются как новые и функционируют как придаточные к устоявшимся прозвищам, при этом нередко в новой единице закрепляется прозвище какого-либо известного лица, с которым носитель имеет какие-либо пересечения – по сходству поведения, внешности, речи, официального именования и под., в результате чего возникает своеобразная прозвищная редупликация, например: *Чунек-Кашпир, Седыш-Назарбай* (по внешнему сходству с президентом Казахстана Н.А. Назарбаевым), *Чилик-Жирик* (по сходству с манерой поведения с В.В. Жириновским и рифмой с диалектным оренбургским словом *чилик* – воробей, прозвище дано за говорливость и маленький рост), *Турчиха-Меркель, Турецкая Ангель* (по семейному преданию, основатель рода привёз жену из Турции, этим объясняется смуглый цвет лица всех представителей семейства *Турок*, новое прозвище возникло по сходству с фигурой и манерой одеваться канцлера Германии) и под. Однако новые прозвища следует рассматривать как вариативные, менее востребованные и нередко несущие негативную коннотацию, в отличие от сложившихся семейных прозвищ, которые городищенцы, прожив долгое время в замкнутом пространстве единой казачьей семьёй, носят с гордостью как особый отличительный знак.

С другой стороны, в наиболее подвижном слое прозвищной системы – школьных и городских прозвищах – востребованным является отмеченный ещё В.В. Виноградовым «особый стилистический отпечаток новшества» [5, с. 68] особенно иностранного слова, вследствие чего появляются достаточно распространённые прозвища типа *Чупа-чупс* (худой с непропорционально большой головой), *Изабель Лорак* (за похожесть голоса), *Присеребрённый* (поклонник группы «Серебро), *Босс* (директор школы Борис Сергеевич), *Медведовая Маша* (хулиганистая школьница, по аналогии с героиней мультфильма «Маша и Медведь»), *Тарзанка* (грубая, невежественная), *Джокер* (за сходство с героем фильма «От-

ряд самоубийц»), *Надонышке* (спивающийся молодой человек или пьющая девушка лёгкого поведения, по фразе скандальной Дианы Шурыгиной) и др. При этом некая «поверхностность» характеристики человека объясняется краткосрочностью существования определённых коллективов, уходя из которых человек теряет своё прежнее прозвище, а в новых «обрастает» очередным прозвищем, мотивированным ярким отличительным признаком чаще всего внешнего порядка [1]. В устойчивых коллективах, как правило, устанавливается прозвище, мотивированное «глубинными» качествами личности, ср.: *Рыжий Ап* (рыжая, непричёсанная школьница или взбалмошная и лохматая учительница), *Ваниш* (по имени *Ваня* или едкий человек), *Симка* (от фамилии *Симонова* или знающая и рассудительная девушка, по героине мультфильма «Пиксики»), *Наггетс* (любитель наггетсов или вечно жующий), *Лунтик* (от фамилии *Лунёв* или основательный и надёжный, по герою одноимённого мультфильма), *Фруттис* (покупающий в школьной столовой такой сок или слащавый во всех отношениях молодой человек), *Псаки* (неадекватная девушка или непрофессионал в коллективе) и под.

Современные реалии практически не отражаются во внутрисемейных прозвищах, где сильны традиции уменьшительно-ласкательных или иронических наименований членов семьи, особенно детей. Как правило, такие прозвища представляют открытую цепочку номинаций, мотивированных различными ситуациями, в которых может появиться отражение современных реалий как одно из звеньев. Например, при наличии достаточно прозрачных номинаций полненькой девочки Сони (*ЗаСоня, Слонёнок, Лошадушка, Хомячок*) появляется *Селфарик* (от *селфи*, за позирование перед фотоаппаратом); мальчик Эльдар (*Масик* (мальчик), *Чебурашка*, *Пончик*) получил прозвище *Рейд**а**р* (от *рейдер*) за отбирание игрушек у детей в песочнице; девочка (*Лиса Патрикеевна, Хитрюшка, Актриса* – за умение манипулировать домашними) получила прозвище *Домбелос* за игру в уборку комнаты при помощи трансформированного ею с помощью ложной этимологии чистящего средства «доместос» и др. Подобные прозвища ограничены по употреблению – только в кругу близких родственников, и с потерей актуальности могут выпадать из системы номинаций или заменяться другими.

Анализ мотивационной динамики прозвищ оренбуржцев показывает, что завершился постперестроечный «взрыв» прозвищных инноваций, связанных с изменениями практически во всех областях жизни – от смены идеологических вех до бытовой сферы. Судя по реестру прозвищ последних 5 лет, можно отметить определённую деполитизацию и деиделогизацию общества. В частности, практически не используются в качестве прозвищ данные современных российских политических деятелей и чиновников, особенно областного уровня, что было достаточно востребованным в конце XX – начале XXI вв. [2;8, с. 55-57]. Существенно снизился интерес к современным медийным лицам, в том числе актёрам, героям телевизионной и кинематографической продукции, певцам и др. Немногочисленные исключения типа *Меркель в юбке* (директор школы, при сходстве с А. Меркель отличается только тем, что не носит брюки), *Джек Воробьёв* (Воробьёв с экстравагантными манерами), *Аватар* (по цвету лица от пьянства), *Аватарка* (женщина, по телосложению), *Псачка* («за вздорный характер и непроходимую тупость») лишь подчёркивают направление в использовании уже накопленных ресурсов русского языка в прозвищной номинации. Достаточно в этом плане привести прозвища типа *Сельфер, Сельфаш, Селфашка* (увлекается селфи)*, Сельфурёныш, Сельфурёнок, Сельфарик* (любит фотографироваться, позировать перед фотоаппаратом), *Селфач, Селфик, Селфарыч, Себяшка* («любит только себя»), где происходит не только семантическое переосмысление значения слова *селфи*, но и трансформация структуры слова, образующего производные по русским моделям, с использованием различного типа суффиксов, вплоть до своеобразного калькирования.

В целом анализ современных прозвищ, отражающих реалии последних лет, свидетельствует о том, что при определённой ригидности общества в насыщении новым, его реального лексического освоения и присвоения происходит стабилизация системы прозвищ и оттачивание тех механизмов их производства и накапливания смыслов, которыми человек наделяет своё общение с другими людьми, осмысливая и расширяя языковую картину мира.

Литература

1. Бекасова Е. Н. Лексикографический потенциал прозвищ как этнокультурного феномена // Проблемы истории, филологии, культуры. Научный

рецензируемый журнал. – № 3 (45). Международный симпозиум «Русская культура как объект лексикографии и фразеографии (Магнитогорск, 27-29 ноября 2014 г.). – Москва – Магнитогорск – Новосибирск, 2014. – С. 164-166.

2. Бекасова Е. Н. «Парабола власти» в современных русских прозвищах // Этнолингвистика. Ономастика. Этимология: материалы III Междунар. науч. конф. 7–11 сентября 2015 г. / [отв. ред. Е. Л. Березович]. – Екатеринбург : Изд-во Урал.ун-та. 2015. – С. 25–28.

3. Бекасова Е. Н. «Прозывчивый народ» // Уральские Бирюковские чтения: Культура и образование в регионах : история и современность: материалы всерос. науч.-практ. конф., 21–22 сентября 2010 г. – Челябинск, 2010. – С. 358–366.

4. Бекасова Е. Н. Русские прозвища как отражение ментальности // Концептосфера русского языка: константы и динамика изменений: X Конгресс Междунар. ассоциации преподавателей рус. языка и литературы (Санкт-Петербург, 30 июня – 5 июля 2003 г.). – СПб. : Изд-во «Политехника», 2003. – С. 293–303.

5. Виноградов В. В. Очерки по истории русского литературного языка XVII-XIX вв. : Учебник. – 3-е изд. – М.: Высшая школа, 1982. – 528 с.

6. Гоголь Н. В. Мертвые души. Том первый // Полное собрание сочинений: В 14 т. – Т. 6 / АН СССР; Ин-т рус.лит. (Пушкин.Дом). М.; Л. : Изд-во АН СССР, 1951. – 923 с.

7. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. (второе издание, 1880–1882 гг.). – Т. 3. П. – М. : Изд-во «Русский язык», 1998. – 555 с.

8. Мокиенко В. М., Вальтер Х. Русские прозвища как объект лексикографии // Вопросы ономастики. Научный журнал. – №2. – Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2005.

РУССКОЕ ЛИЧНОЕ МЕСТОИМЕНИЕ «ТЫ»: КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

И.Ю. Гранева
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
(Нижний Новгород)

В работе анализируются разные типы употребления русского личного местоимения *ты*, которые выделяются на основе коммуникативно-прагматического подхода, который обоснован нами в ряде предыдущих исследований, посвященных анализу местоимений *мы* и *вы* [5; 6]. Теоретической основой исследования яв-

ляются принципы референциального описания единиц языка, изложенные в трудах Е.В. Падучевой [7], идеи К. Бюлера в области «указательного поля» языка [3] и коммуникативно-когнитивные аспекты анализа внеязыковой отнесенности языкового знака, обоснованные в работах Т.Б. Радбиля [8; 9]. Семантика местоимения *ты* характеризуется с опорой на «лексикографическое портретирование» этого местоимения, осуществленное Ю.Д. Апресяном [1] и Т.В. Булыгиной [2].

Личные местоимения относятся к классу базовых дейктических единиц любого языка. Как пишет Е.В. Падучева, «это слова, в значение которых входит либо отсылка к акту речи, либо указание на тип соотнесенности высказывания с действительностью» [7, с. 10-11]. Семантика местоимений, в этой связи, представляется предельно абстрактной и трудной для описания, потому что она складывается в процессе сложного взаимодействия явлений разных уровней — непосредственного речевого контекста употребления, коммуникативной характеристики речевой ситуации в целом и статуса ее участников, а также механизмов его референции, которые, вслед за Е.В. Падучевой, понимаются нами как «механизмы, позволяющие связывать речевые сообщения и их компоненты с внеязыковыми объектами, ситуациями, событиями, фактами, положениями дел в реальном мире» [7, с. 7].

Таким образом, описание личных местоимений с необходимостью имеет комплексный, «интегральный» характер, т.е. включает в себя не только собственно семантические, но и референциальные, коммуникативные и прагматические особенности функционирования личных местоимений в том или ином типе употребления, с учетом разных типов речевых ситуаций и типов речи («видов дискурса»), разных статусов коммуникантов и разных коммуникативных задач говорящего.

На наш взгляд, необходимо разграничивать разные типы употребления личных местоимений именно в зависимости от их отношения к выполнению своей референтной функции. Условно говоря, можно выделить **«референтные»** ***мы, вы, ты*** и **«нереферентные»** ***мы, вы, ты***. Главным критерием разграничения «референтного» и «нереферентного» *употребления* является его употребление или по отношению к лицам, которые являются непосредственными участниками коммуникации (и тем самым могу-

щими стать объектами конкретной референции), или по отношению к неопределенному множеству лиц, не участвующим в акте коммуникации непосредственно.

Как указывает Е.В. Падучева: «Общность семантики слов, которые традиционно относят к местоимениям, состоит именно в том, что все местоимения служат в языке для целей референции» [7, с. 133]. При этом «личные местоимения» входят в группу слов, в значение которых входит отсылка к участникам акта речи или к речевой ситуации (т.е. слов, выполняющих собственно дейктическую функцию). Поэтому референтное употребление личных местоимений следует считать исходным. Однако, как мы покажем далее, можно говорить о личных местоимениях в **первичной** и во **вторичной** референтной функции.

Итак, в соответствии с принятыми в наших работах принципами референциального анализа личных местоимений в коммуникативном аспекте мы выделяем **первичные референтные**, **вторичные референтные** и **нереферентные употребления** личных местоимений [4].

К первичным референтным употреблениям личных местоимений следует отнести такие типы употреблений, где так или иначе присутствует отсылка к говорящему (для местоимений *я* и *мы*) или к адресату (для местоимений *ты* и *вы*) как непосредственным участникам акта коммуникации. Именно первичные референтные употребления стали основой для наименования этих местоимений как местоимений, соответственно, I или II лица.

К вторичным референтным употреблениям личных местоимений мы относим такие типы употреблений, которые связаны с особыми типами коммуникативных ситуаций или особым статусом участников коммуникации, при котором местоимение, в норме предназначенное для выражения одного лица / числа, выражает, в режиме косвенного речевого акта, значение другого лица / числа, например, *мы* трактуется как ‘ты’, ‘вы’, ‘он / она’ или ‘я’, *вы* трактуется как ‘ты’ или ‘он / она’, *ты* трактуется как ‘я’ и пр.

Нереферентные употребления личных местоимений связаны с отсутствием отсылки к непосредственному участнику речевой ситуации, когда они обозначают неопределенное множество людей, не подлежащее параметризации по объему — в этом случае можно говорить о своего рода вытеснении дейктической

функции номинативной функцией. Теоретическую возможность подобного «перехода» дейксиса в номинацию обосновал еще К. Бюлер, который, на примере местоимения *мы*, писал: «Но, кажется, оно [местоимение *мы — И.Г.*] изначально на шаг дальше, чем *я,* удалено от пограничной значимости чистого указательного знака. Ибо оно как-то требует формирования класса людей; инклюзивное *мы,* например, требует формирования иной группы, нежели эксклюзивное. А формирование класса — привилегия назывных слов, языковых понятийных знаков. Вполне возможно, что элемент единственного числа, который, наоборот, на нашей языковой ступени содержится в *я*, четче проявляется в оппозиции. А именно в оппозиции со специальным знаком, обозначающим двойственность или множественность адресата. И этот четко выраженный элемент единичности с логической точки зрения относится не к чистому указанию, а составляет первый шаг называния» [3, с. 129].

Е.В. Падучева выделяет следующие типы нереферентных употреблений (они в ее работах именуются «денотативными статусами»): экзистенциальные (в разновидностях: дистрибутивные, неконкретные, общеэкзистенциальные), универсальные, атрибутивные, родовые [7, с. 94].

Личные местоимения не могут по природе своей выступать в **атрибутивном** нереферентном употреблении, поскольку этот тип нереферентного употребления предполагает указание на характерный признак предмета. Редко они выступают в родовом употреблении, потому что для этого требуется четко заданный класс объектов, что присуще функциям чисто номинативных единиц. Однако они часто реализуются в других типах нереферентного употребления. Чаще всего это **экзистенциальные употребления**, актуализующие квантор существования, которые очерчивают некий нестрого определенный класс лиц, и **универсальные употребления**, актуализующие квантор всеобщности, которые характерны для так называемых «обобщенно-личных» употреблений, указывающих на множество всех лиц, включая говорящего.

Возвращаясь непосредственно к проблеме описания местоимения *ты,* отметим, что существующие словарные описания недостаточны, так как не учитывают всех возможных употреблений, и во многом некорректны, потому что описывают значения

местоимения чисто «списочным» образом, не учитывая разнопорядковости разных значений и семантической производности одних значений на базе других. Кроме того, они не учитывают разнообразие референциальных возможностей и коммуникативных функций личных местоимений.

Наиболее полный «реестр» семантики местоимения *ты* предложен Ю.Д. Апресяном. Ученый пытается в формулировках значений учесть как раз особенности референции и коммуникативную специфику местоимения *ты*. Ю.Д.Апресяном перечислены социальные статусы слушающего, отраженные в значениях местоимения *ты:* 1) *ты* близкое, 2) *ты* родственное, 3) *ты* детское (друг к другу и к старшим), 4) *ты* старшее, 5) *ты* хамское, 6) *ты* панибратское, 7) *ты* внедиалоговое (к Богу, объекту, субъекту мысли). Точкой отсчета в статусах слушающего явилось *я* говорящего и степень социальной, возрастной, интимной, родственной близости слушающего к говорящему [1, с. 33].

Взяв за основу предложенный Ю.Д. Апресяном синопсис, предложим свою интерпретацию семантики местоимения *ты* с учетом обоснованных выше разных типов референтного и нереферентного употребления.

Нетрудно видеть, что первые 6 значений в синопсисе Ю.Д. Апресяна достаточно тонко дифференцируют именно **первичные референтные употребления**:

1) *ты* близкое, интимное:

— *Я* ***тебя*** *люблю, как сына… и горжусь* ***тобой*** (А.П. Чехов);

2) *ты* родственное:

— *Ах, дорогой, ну* ***ты*** *сам решай, я всегда согласна;*

3) *ты* детское (друг к другу и к старшим):

— ***Ты****, мама, совсем меня не слушаешь!*

4) *ты* старшее (*ты* старшего по возрасту и / или положению по отношению к младшему):

[Ребенок — маме]: *Через минуту писк: «Не одену! !». «???». «Ну сто* ***ты*** *не понимаешь? Это же класное, а это — синее»* (НКРЯ);

5) *ты* хамское:

— ***Ты*** *у меня поговори!— пригрозил сторож и схватил его снова* (В. Вересаев).

6) *ты* панибратское:

*-– … мне пофиг, как **ты** создавал свой бизнес, **ты** мне обеспечь получку, а о работе и не говори и не требуй* (НКРЯ)*;*

В отдельный подтип выделим *ты*, обращенное к животному:

*Что **ты** ржешь, мой конь ретивый?..* (А.С. Пушкин).

В качестве **вторичного референтного употребления** укажем на не отмеченную Ю.Д. Апресяном возможность употребления *ты* вместо *я*. Удачный пример такого употребления из Ф.М. Достоевского встречаем в работе Т.В. Булыгиной. *Ты* здесь имеет референцию к самому говорящему, представляя во внутренней речи «взгляд изнутри»:

*Случалось, посмотришь сквозь щели забора на свет Божий: не увидишь ли хоть что-нибудь? — и только и увидишь, что краешек неба да высокий земляной вал...; и тут же подумаешь, что пройдут целые годы, а **ты** точно так же пойдешь смотреть сквозь щели забора и увидишь тот же вал…* [2, с. 121].

Ср. также: — ***Ты** хотел вторично изведать счастья в жизни, — говорил <u>он сам себе</u>* (И.С. Тургенев).

Как **нереферентное употребление** следует трактовать позицию 7 в синопсисе Ю.Д. Апресяна, в его трактовке — *«ты* внедиалоговое (к Богу, объекту, субъекту мысли)». В нашей концепции — здесь два типа нереферентных употребления.

1) *ты* метафорическое — к Богу, к объекту или субъекту мысли, в том числе неодушевленному предмету, которое трактуется как разновидность **экзистенциальных нереферентных употреблений**:

*Тяжела **ты**, право, ручная кладь, неподъемна вдруг* (М.Н. Айзенберг)*;*

*И **ты**, поэт, угрюм **ты** или весел, // И **ты** лежишь, о русский человек!* (Ю. Кузнецов).

В особый подтип в этом классе употреблений можно выделить *ты* риторическое:

*Благослови мой долгий труд, // О **ты**, эпическая муза!* (А.С. Пушкин).

2) *ты* «обобщенно-личное», которое рассматривается как **универсальное нереферентное употребление**, обращенное к множеству всех людей, включая говорящего:

*— Это все равно, как случается, иногда зайдешь в покои великого пана: все обступят **тебя** и пойдут дурачить* (Н.В. Гоголь).

Здесь говорящий как бы отождествляет себя в своих мыслях со всеми живущими на земле людьми.

И, наконец, особую группу употреблений представляет **автонимное**, или **автореферентное**, употребление *ты,* которое содержит отсылку не к реальному или мыслимому референту, а к слову, обозначая что-то вроде ‘слово *вы*’ или ‘употребление слова *вы*’ (чаще всего, но не всегда — такое употребление на письме маркируется кавычками). Подобные случаи иллюстрируются широко известным примером из А.С. Пушкина:

Пустое ***вы*** *сердечным* ***ты*** *// Она обмолвясь заменила...*

«Автореферентное» *ты* (как и «автореферентное» *вы*) ценностно окрашено и обладает повышенной экспрессивностью. Поэтому оно активно используется в разных типах дискурса и даже стало основой для фразеологических единиц *обращаться на ты / вы* и *быть на ты / вы.*

Литература

1. Апресян Ю.Д. Прагматическая информация для толкового словаря // Логический анализ языка. Прагматика и проблемы интенсиональности. М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1988. С. 7-44.

2. Булыгина Т.В. Я, ты и другие в русской грамматике // Res Philologica: Филологические исследования. Памяти академика Георгия Владимировича Степанова (1919—1986) / Под ред. Д.С.Лихачева. М.; Л.: Наука, 1990. С. 111–126.

3. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка / Пер. с нем.; общ. ред. и коммент. Т.В. Булыгиной, вступ. ст. Т.В. Булыгиной и А.А. Леонтьева. М.: «Прогресс»,1993. 528 с.

4. Гранева И.Ю. Местоимение *мы* в современном русском языке: коммуникативно-прагматический подход: Дис. … канд. филол. наук: 10.02.01 — русский язык / Вятский государственный гуманитарный университет. Нижний Новгород, 2010. 197 с.

5. Гранева И.Ю. О референтном и нереферентном употреблении местоимения *мы* // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2008. № 4. С. 206-209.

6. Гранева И.Ю. Русское личное местоимение «вы» в рамках коммуникативно-прагматического подхода // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 6-2. С. 136-139.

7. Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений). М.: Наука, 1985. 272 с.

8. Радбиль Т.Б. Герой Андрея Платонова как языковая личность (образ Фомы Пухова в «Сокровенном человеке») // Русистика сегодня. №3–4. 1999. С. 66-83.

9. Радбиль Т.Б. Прагматические аномалии в среде языковых аномалий русской речи // Русский язык в научном освещении. 2006. №12 (2). С. 56–79.

ДИСКУРСИВНОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА «МЕНТАЛИТЕТ / МЕНТАЛЬНОСТЬ» В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ

Л.И. Жуковская
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
(Нижний Новгород)

В работе освещаются особенности дискурсивной реализации лексем *менталитет* и *ментальность* как основных репрезентантов концепта «менталитет / ментальность» в речевой практике носителей русского языка. Работа представляет собой очередной этап комплексного лингвокогнитивного описания концептуального содержания и языковой объективации концепта, который состоит в анализе особенностей его речевой и текстовой реализации в современной русской речи — образец подобного подхода см. в работе [10].

На предыдущем этапе, отраженном в наших работах [2; 3; 4], были проанализированы данные энциклопедических и лексикографических источников, в результате чего мы выявили 20 когнитивных признаков концепта «менталитет / ментальность», составляющих его ядро и базовый слой. Теоретической основой исследования стали работы Т.Б. Радбиля, посвященные обоснованию принципов языковой концептуализации [5; 6; 7]. Анализ концептуального содержания и смыслового объема концепта *менталитет / ментальность* осуществлялся на базе методики концептуального анализа, разработанной учеными ННГУ им. Н.И. Лобачевского [1; 8; 9; 11].

На следующем этапе анализа, представленном в настоящей работе, осуществляется верификация выявленных когнитивных признаков концепта *менталитет / ментальность* по данным его

речевой и текстовой реализации. Для этого были использованы текстовые данные Национального корпуса русского языка и другие, собранные нами посредством Интернет-мониторинга материалы. Ниже мы продемонстрируем, что все выявленные ранее 20 когнитивных признаков концепта (далее — КП) актуализуются в современной русской речи в разных типах употребления лексем *менталитет* и *ментальность* как репрезентантов соответствующего концепта.

Отметим, что слова *менталитет* и *ментальность* используются в разных типах дискурса: помимо ожидаемой частотности употребления этих слов в научной, учебной и справочной литературе, они активны также в политических и медийных текстах, в рекламе, в художественной литературе, в неформальной Интернет-коммуникации (чаты, блоги, форумы, конференции, твиты, социальные сети и пр.).

Проведенный анализ показал, что все 20 когнитивных признаков имеют языковую объективацию в речевой практике современных носителей языка.

(1) ʻдуховная деятельность’: *Он, очевидно, представляет в спектакле как бы воплощение <u>русского духа</u>* (*он же* ***менталитет***), *который, как его ни топчи, ни унижай и ни обирай, все равно когда-нибудь возьмет да и воспрянет*;

(2) ʻобраз мыслей, образ мышления (склад ума)’: *Их объединяет консерватизм в другом, куда более фундаментальном, нежели привязанность к определенным общественным моделям, смысле — как <u>образ мыслей</u>, психотип,* ***ментальность***;

(3) ʻспособ видения мира (мировидение)’: ***Менталитет*** *— <u>видение мира</u>, <u>видение его строения</u> и связей, которые в нём действуют...*;

(4) ʻмировоззрение’: *Правовой* ***менталитет*** *— устойчивое <u>мировоззрение</u> определенной социальной группы, слоя, класса, нации, народа, иной общности в отношении права, характера его действия и роли в обществе*;

(5) ʻмироощущение’: ʻ*Миропонимание и <u>мироощущение</u> личности, её* ***менталитет*** *формируются под воздействием структурных особенностей культуры*;

(6) ʻмировосприятие’: *...* ***менталитет*** **—** *модное теперь слово (французское от латинского* **—** *умственный, духовный),*

которое сейчас вроде бы трактуется как способ мышления общественной группы или личности, мировосприятие;

(7) ‘миросозерцание’: *Говоря о строительных материалах, нам не избежать повторения мысли о том, как иногда неблагоприятно влияет* ***менталитет****, миросозерцание россиян на результаты строительства*;

(8) ‘миропонимание’: *Что обычно понимают под* ***ментальностью****? Мы знаем: реагирование, миропонимание;*

(9) ‘умонастроение’: *Кантор понимает под* ***ментальностью*** *умонастроения масс*;

(10) ‘единый нерасчлененный комплекс видения мира, системы ценностей и моделей поведения, образ жизни’: ***Менталитет*** *— совокупность представлений, переживаний, жизненных установок людей, которая определяет их общее видение мира;*

(11) ‘особенности психической жизни, национальный характер’: *Говоря о русской* ***ментальности****, он часто имеет в виду (неосознанно) черты русского характера, правильно подмечая многие черты этого характера, а по его словам — ментальности*;

(12) ‘регулятор нормативного отношения к миру и поведения’: *Под воздействием этих потоков формируется и* ***менталитет*** *израильтян, в котором причудливо сочетаются «кусочки» восточного и западного отношения к миру, к жизни в этом мире и к самим себе*;

(13) ‘образный, неверифицируемый, в известном смысле иррациональный тип интеллектуальной / психической реакции на действительность’: *Если рациональная выступает принадлежностью “совокупного общественного интеллекта” (рационализируемая часть мировоззрения), то иррациональная —* ***менталитета*** *(иррациональная составляющая мировоззрения, мировосприятие, мироощущение, мироотношение и т.п.)*;

(14) ‘неосознанный, спонтанный, имплицитный характер бытования’: *Человек не мыслит свою* ***ментальность*** *как целое, не осознает ее содержания и оснований, он не может осознать сам свои ментальные установки, так как и о них тоже, как и обо всем прочем, мыслит только в их же рамках*;

(15) ʻкартина мира (образ мира, модель мира)ʼ: ***Менталитет*** *— мировоззренческая матрица, картина мира в сознании человека и его вписанность в эту картину*;

(16) ʻпроявление в культуреʼ: *Полагают, что религия, культура — это раз и навсегда написанная пьеса, сценарий (часто употребляют еще слова «**менталитет**», «архетип», «институциональная матрица», «культурный генотип»)…*;

(17) ʻзнаковый (семиотический) способ функционированияʼ: *Язык — это путь, по которому мы проникаем как в современную **ментальность**, так и в древние воззрения на мир, общество и самих себя, которые сохранились в пословицах, устойчивых оборотах (фразеологизмах), символах культуры*;

(18) ʻпринадлежность определенного объединения, общности людей по национальному признакуʼ: *Создать империю старого образца (с некоторыми нюансами) могут только китайцы, чей **менталитет** мало изменился*;

(19) ʻпринадлежность определенного объединения, общности людей по социальному признакуʼ:

- ***социально-политический признак***: *Формирование сталинизма и **менталитет** сибирского крестьянства*;

- ***профессиональный признак***: *Мой инженерный **менталитет** не может примириться с расширительным толкованием понятия «ум», которого Вы придерживаетесь*;

- ***территориально-групповой признак***: *Наверное, такой уж это московский **менталитет***;

- ***гендерный признак***: *Не понимают и, видимо, никогда не поймут. Женский **менталитет** отличается от мужского*;

- ***возрастной признак***: *Детский **менталитет**. Вызов редактора. Сотрудники журнала «Столица», как правило, отличаются умом и сообразительностью*;

(20) ʻпринадлежность индивидуумаʼ:

- ***конкретного известного человека, исторического лица, политического деятеля и пр.***: *Вероятно, коммунистический **менталитет** Ельцина тормозил давно назревшее решение о предании земле основателя советского государства*;

— ***обычного человека***: *Она лучше образована. Ее **менталитет** исключительно гибок, изворотлив, приспособителен*;

— ***вымышленного персонажа***: ***Менталитет*** *фэнтезийного героя*;

— индивидуума как представителя какого-либо класса людей: ***Менталитет*** *терапевта у нас часто таков, что у меня возникает вопрос: учился ли вообще этот человек в институте?; «**Менталитет** оперработника отличается от общечеловеческого, что естественно для нас — чуждо большинству людей»*; ***Ментальность*** *уголовницы! — оказывается, в ней скрыт мутный источник какой-то душной радости.*

Анализ дискурсной реализации когнитивных признаков концепта «менталитет / ментальность» показал, что основной массив примеров связан с выражением национальной принадлежности менталитета: *русский менталитет, кавказский менталитет, чеченский, тюркский* и пр., а также его социально-группового характера — в последнем случае современные употребления *менталитет / ментальность* существенно расширяют свою сочетаемость, в результате чего слово может быть применимо по отношению к любым общностям людей, выделенным по любому значимому признаку, иногда весьма произвольному: *менталитет вдов, менталитет холостяков, менталитет стариков, менталитет футболистов* и пр.

Отмечаются крайне широкие и разнообразные сферы использования слов — репрезентантов концепта «менталитет / ментальность». Прежде всего это касается тематических областей: о *менталитете / ментальности* говорят философы, историки, психологи, правоведы, социологи, экономисты, политологи, культурологи, религиеведы, археологи, этнографы, антропологи, искусствоведы, лингвисты, литературоведы, т.е. представители всех научных дисциплин гуманитарного знания, специалисты в области естественных и точных наук — математики, физики, биологи, физиологи, а также политики, общественные деятели, педагоги, медики, журналисты, писатели, работники сферы бизнеса и финансов, менеджеры, маркетологи, рекламисты, косметологи, тренеры, спортсмены и т д.

В целом полученные данные подтвердили все выявленные ранее когнитивные признаки данного концепта, а также еще раз продемонстрировали функциональную нераспределенность понятий *менталитет* и *ментальность* в языковом сознании носите-

лей языка, их семантическую диффузность и неопределенный объем понятий.

Литература

1. Горшкова Т.М., Ручина Л.И. Концептосфера русской народной сказки и практика преподавания русского языка как иностранного // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Филология. 2004. № 1. С. 152–157.
2. Жуковская Л.И. Семантическое наполнение концепта «менталитет / ментальность» и его языковое воплощение в современном русском языке: Дисс. … канд. филол. наук: 10.02.01 / ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2015. 199 с.
3. Жуковская Л.И. Концепт «менталитет / ментальность» в ряду других соотносимых понятий концептуального поля «духовность, духовная деятельность» // Научное наследие Б.Н. Головина в свете актуальных проблем современного языкознания (к 100-летию со дня рождения Б.Н. Головина): Сборник статей по материалам Международной научной конференции. Нижний Новгород: ДЕКОМ, 2016. С. 406–410.
4. Жуковская Л.И. Языковое воплощение концепта «менталитет / ментальность» в современном русском языковом сознании (по данным свободного ненаправленного ассоциативного эксперимента) // Мир науки, культуры, образования. — 2015. — №5 (54). — С. 329-333.
5. Радбиль Т.Б. Герой Андрея Платонова как языковая личность (образ Фомы Пухова в «Сокровенном человеке») // Русистика сегодня. №3–4. 1999. С. 66-83.
6. Радбиль Т.Б. Прагматические аномалии в среде языковых аномалий русской речи // Русский язык в научном освещении. 2006a. №12 (2). С. 56–79.
7. Радбиль Т.Б., Сайгин В.В. Особенности парадигматической и синтагматической реализации концептуального поля «грех» в современном русском языке // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5; URL: www.science-education.ru/119-15195 (дата обращения: 27.11.2014).
8. Ручина Л.И. Когнитивный анализ концепта и семантизация лексики // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: Сб. трудов IV конгресса РОПРЯЛ (г. Сочи, 01-02 ноября 2014 г.). СПб.: Общество преподавателей русского языка и литературы, 2014. С. 168–172.
9. Сайгин В.В. Когнитивные признаки и языковая экспликация концепта «грех» в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Киров, 2013a. 196 с.
10. Сайгин В.В. Концептуальное поле «грех» в пространстве русской культуры: опыт комплексного лингвокогнитивного описания: Монография. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2015. 258 с.
11. Сайгин В.В. Языковая экспликация концепта «грех» в современном русском языке // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013b. № 2. С. 112–116.

СТАРОЕ И НОВОЕ В РЕГИОНАЛЬНОЙ ОНИМИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

Л.А. Климкова
Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
(Арзамас)

Известно, что в теории имен собственных (ИС) как разряда субстантивов (лексико-грамматического или, по другим мнениям, лексического) споры ведутся в основном вокруг вопроса о наличии/отсутствии лексического значения, при признании наличия – о его структуре, прежде всего – о наличии/отсутствии сигнификата, при наличии – о его характере. Однако даже при отрицании сигнификативного значения у ИС (онимов) – а ученые в большинстве своем склоняются к этому (достаточно изучить обзор точек зрения о значении ИС в работах А.В. Суперанской, В.Д. Бондалетова и других ономатологов) – следует разграничивать в этом плане разряды ИС, признав тем самым неуниверсальность этого признака у онимов или, во всяком случае, своеобразие его проявления в зависимости от объектной сущности. К таким относятся, в частности, те, что входят в категорию *микро,* объединяющую микротопонимы; топонимы-историзмы, в том числе ойконимы, функционирующие в речи представителей старшего или старшего и среднего поколения пользователей микросистем(ы); микроантропонимы и некоторые другие. Сосредоточимся пока на микротопонимах, причем одного регионального пространства – Нижегородского Окско-Волжско-Сурского междуречья (развернутую дефиницию термина *микротопоним* и представление региона см. в [1, с. 6-10, 75-80; 5-10, 78-82]).

Некоторые ономатологи склонны видеть в значении микротопонимов понятийность [см.: 6, с. 165-170]. Однако и они в заявленном плане неоднородны, и эта неоднородность определяется отношением к внутренней форме (ВФ) единицы, ее мотивированностью/немотивированностью. Немотивированные микротопонимы не имеют в своем значении понятийного компонента, они только называют объект, ничего не сообщая о нем.

Уже само качество немотивированности единицы свидетельствует об акте номинации, свершившемся в прошлом (какой сте-

пени давности – вопрос особый), то есть об утрате мотивированности (о демотивации), которой предшествовала более или менее длительная жизнь языковой единицы. И только этимологический анализ (взгляд на единицу извне микросистемы) способен с той или иной степенью вероятности восстановить акт номинации, ее причину, способ, тип. Это обстоятельство имеет непосредственное отношение к заявленной нами теме, проблеме старого – нового в региональной онимической картине мира, в микротопонимии, проявляет связь языковой единицы с временным параметром *старый*, в смысле «прежний», «предшествовавший».

Мотивированные микротопонимические единицы сохраняют связь с понятием, выраженным мотивантом-апеллятивом, более того – это понятие целиком входит в микротопоним, определяя и его понятийность.

В составных единицах с зависимым отонимическим компонентом его понятийное содержание сводится к семантическому комплексу «имеющий отношение к лицу (объекту), названному именем собственным».

Микротопонимы в региональном пространстве появлялись в разное время, поэтому своей ВФ отражают разновременные, темпорально окрашенные обозначения явлений, реалий. Об этом свидетельствуют задействованные в миротопонимии апеллятивы. Так, этнонимы прямо или опосредованно (в виде отэтнонимных образований) говорят о былой этнической и демографической картине края, о времени его освоения славянами, русскими (начиная с VIII-X вв.) [см.: 1, с. 7-8]. Например: ***Мордóва гора.*** Холм. *А это мардва есь – нация такая. Ана кагда-то здесь жила. Преабладала ана раньше-то, патом их уж русски вытеснили. А названье-то так и асталось.* (Архангельское Шатк[1].). Этническими индикаторами являются и многочисленные микротопонимы, включающие иноязычные, неотэтнонимные основы, а также топоформанты – финно-угорские (мордовские, марийские и др.), тюркские (татарские, чувашские), типа: ***Капилéй.*** Холм. *На Паску, бывало, вся маладёжь шла на Капилéи, аттуда всё кругом*

[1] Сокращения названий районов Нижегородской области здесь и далее: Арз. – Арзамасский, Воз. – Вознесенский, Перв. – Первомайский, Пильн. – Пильнинский, Шатк. – Шатковский.

было видно. Капилей – эт гара. (Худошино Перв.) – морд. *капа* «стог», *лей* «река», «овраг»; и мн. др. единицы [см.: 4].

Темпоративами являются и социолексемы, их дериваты как в статическом, номенклатурном компоненте микротопонимических комплексов, так и в динамическом, дискурсном. Социолексемы в целом – это обозначения лиц того или иного социального статуса, а также предметов, явлений, связанных с социальным, экономическим состоянием, хозяйственным укладом в стране, отражающих государственное устройство.

Производящая база социального характера в микротопонимии нашего региона отчетливо проявляется в диапазоне трех обобщенных вех-периодов: 1) до начала XX века (временная детализация по группам слов и отдельным единицам в них в самой региональной системе не просматривается); 2) 20-80-е годы XX века (советский период); 3) конец (90-е гг.) XX – начало (первые десятилетия) XXI вв. (постсоветский период).

Первый период отмечен такими производящими единицами-историзмами, как: *барин, барыня, барщина, барский* (единицы с *-бар-* имеют большую территориальную представленность в регионе, о чем мы уже говорили в своих работах), *князь, граф, барон, царь, помещик, помещица, приказчик, смотритель, крепостной, гусар, улан, стрельцы, поп* (единицы с этим корнем также отличаются значительной распространенностью в региональном пространстве), *монах, монастырь, часовня, церковь, дьяк, дьякон, святой, земский, богатый, казенный, удельный, удельщина, мир* («община»), *мирской, душа, душевой* (земля выделялась на душу), *кузнец, кузница, мельник, мельница, квасник, ямщик, ямской, батрак, кустарь, бобыль, разбойник, хутор, отруб, овин, рига, гумно, лачужка, келья* («маленький, бедный, старый, полуразвалившийся дом») и др. Это самый объемный компонент регионального онимического пространства.

Для второго выделенного периода показательны единицы: *большевик, комиссар, комсомол(ец), пионер, труженик, бедняк, коммуна, кулак, колхоз, совхоз, лесхоз, председатель, кооператив, совет, сельсовет, сельпо, радио, радиоузел, комбинат, завод, фабрика, полигон, химсклад, нефтепровод, лагерь* (детский, пионерский), *высоковольтный, ясли, детсад, школа, БАМ, ГЭС, РТС,*

МТС, КПЗ, ферма (фирма), футбол, электрик, энергетик и др. производящие и производные единицы.

Часть этих единиц в последующий период превратилась в историзмы. Однако производные от них микротопонимы продолжают активно функционировать. Задействованность названных апеллятивов и их дериватов в окско-волжско-сурской микротопонимии высокая. Соответствующие единицы во множестве приведены в: [4].

Третий период представлен небольшим количеством единиц, как производящих, так и производных. В их числе: *миллионер, арендатор, фермер, бедный* (с контрастным значением, ироническом окраской), типа: ***улица Миллионеров.*** *На этой улицы одны богаты живут. Понастроили дома огромны. Вот все и стали называть её улица Миллионеров. А так-ту она Се́верна.* (Бебяево Арз.). ***Бедный посёлок.*** Ирон. Часть п. Пильна. *Беднай пасёлок – эт нова часть Пильны-ти, там харо́ши дама-ти, стрась, катэ́джи, что ль, называют их. Там в них зажиточны живут, багаты, начальники. Канешно, в насмешку назвали.* (Пильна).

Очевидно, что первая веха из трех приведенных – это время функционирования единиц, время же состоявшегося акта номинации для многих единиц в микросистеме не фиксируется за давностью. В этом случае дискурсно-текстовый компонент микротопонимических комплексов включает обобщенные временные сигналы, относящиеся к далекому, значительно отдаленному прошлому, в том числе и развернутые: *когда-то; коли-то; сы-стари; давным-давно; давно-предавно; сроду так (зовут); сродышно название; не знай коли (назвали); старики еще назвали; в старину (назвали); давнишно названье-то не знай како; старинно-престаринно имя-то этому месту; старики сказывали; уж не помнит некто, что так стали звать; вот старики-ти, можа, и знали, что зовут так, сказали ба; прадеды назвали и всё ведется так оно; от дедов-прадедов пошло имя-то месту; отцы-матеря так звали и мы зовём; ой, эта старина-то не знай кака́!; баушка рассказывала, а ей ще иё баушка, с тех пор и ведётся всё; этому названью-то, чай, лет не знай сколь, можа, лет триста ай больше;* и под.

Микротопонимические комплексы, связанные с апеллятивами-историзмами и неологизмами, отражают историческое время,

демонстрируют темпоральную линию (шкалу), на которой апеллятивные социолексемы-неологизмы со временем утрачивают актуальность, общеупотребительность, превращаясь в историзмы. Сами же микротопонимы сохраняются в онимическом пространстве, продолжают функционировать, выполняя свое предназначение, прежде всего в речи представителей старшего и среднего поколения.

Темпоральными показателями, продолжающими жить в микросистемах, являются и отантропонимные единицы, от имен исторических личностей, связанных с названным регионом, таких, как: Иван Грозный, Пугачёв, Разин, Пушкин, Карамзин и др.

В речи молодежи появляются новые единицы, в том числе трансформации исконных, типа: ***Костá-Рика.*** Насмешл. Шутл. *Эт сё молодёжь у нас надсмехатся, насмешничают. Костылиха – сёло-то, а оне вон как обозвали. Вон и на вывеске, как в сёло-то въезжашь, написали друго, это слово.* (Костылиха Арз.).

Движение во времени со всей очевидностью, акцентированно передается в (микро)топонимическом пространстве единицами с компонентами *старый – новый* или с их корнями (основами). В таких микротопонимах оказываются спроецированными отдельные ЛСВ названных адъективов-полисемантов [ср.: 5, IV; 1, с. 201-208; 4].

В целом в микротопонимии единиц с *-нов-, новый* больше, нежели со *-стар-, старый*. Первые доминируют и в собственно топонимии, ойконимии, в нижегородской их свыше ста, вторых же (со *-стар-, старый*) чуть больше трех десятков. Преобладание ойконимов с *-нов-* свидетельствует о движении жизни, сельского бытия вперед в плане времени появления объектов (и их названий) и применительно к освоению пространства. В единицах, таким образом, происходит совмещение семантики времени и пространства – семантический синкретизм, и ими выполняется единая хронотопическая функция.

В сельской микротопонимии сохраняются, особенно при востребованности, эксплуатации самого объекта, функционируют исконные названия, в том числе прожившие долгую жизнь, переходя из поколения в поколение, тексты к ним и с ними часто превращаются в предания и легенды. Примеры многообразны.

Сохраняются исконные названия и в виконимии, особенно в речи сельчан старшего и среднего поколений. Официальные же названия, присвоенные улицам администрацией, часто остаются невостребованными, используются лишь как адресная составляющая для почтовых отправлений (и то если населенные пункт большой, значительный по числу жителей), а в повседневной жизни бытуют исконные наименования. См. пример: ***Жу́лики.*** Улица. *Так-ту эт улица Калинина, а мы сё па-старому: Жулики. – Жулики – ет улица-то но́ва, совхозна, там нацальники живут.* (Бахтызино Воз.).

В урбанонимии же, кстати, при наличии двух пластов – официальных и неофициальных названий – ситуация обратная: первые активны, вторые же образуются от официальных с заменой генитивной модели, а прежние, исконные, не возвращенные документально, не функционируют даже в речи самых пожилых жителей, ушли из системы, превратившись в достояние прошлого, будучи зафиксированными в архивных материалах, в исторической и художественной литературе. Так, в урбанонимии г. Арзамаса: официальное *улица Калинина* – неофициальные *Калининская, Калинка;* соответственно: *улица Кирова – Кировская; улица Карла Маркса – Карлуха; улица Мира – Мируха; улица Кольцова – Кольцуха* и др. При этом неофициальные урбанонимы-дериваты появляются в речи молодежи и функционируют преимущественно в ней.

Общеупотребительны же в речи горожан годонимы (названия линейных объектов) в форме адъектива с эллипсом географического термина как результат трансформации генитивной модели: *живу на Пушкинской* (на улице Пушкина), *на Кировской* (на улице Кирова) и под., а также: *на Космонавтов, на Победе, на Мира, на Чехова* и т.д., *на Проспекте* (вместо на проспекте Ленина). Так в пространстве города создается полионимия, в том числе с параллелизмом единиц в речи жителей разных поколений.

Таким образом, в региональное онимическое пространство входят различные (микро)топонимические пласты, в которых единицы своим появлением и функционированием демонстрируют при помощи разнообразных дискурсных, мотивационно-деривационных средств (этнических, социальных, темпоральных, пространственных) параметры *давно – недавно – сейчас, старый – новый,* тем самым – стабильность микротопонимии при всей ее

динамике [см.: 2; 3]; выполняя единую этносоциохронотопическую функцию, они представляют концепт «время».

Литература

1. Климкова Л.А. Нижегородская микротопонимия в языковой картине мира: монография. – Арзамас: АГПИ, 2007. – 394 с.; Lap Lambert Academic Publishing, 2012. – 410 с.

2. Климкова Л.А. Концепт «время» в региональной топонимии: средства вербализации // Проблемы языковой картины мира на современном этапе: сб. статей по материалам Всероссийской научной конференции молодых ученых. Вып. 5. – Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 2006. – С. 136-142.

3. Климкова Л.А. Микротопоним как историческое свидетельство // Русская речь. – 2007. - № 2. – С. 101-106.

4. Климкова Л.А. Микротопонимический словарь Нижегородской области (Окско-Волжско-Сурское междуречье): в 3-х ч. – Арзамас: АГПИ, 2006. – Ч. 1. А-И. – 403 с.; Ч. 2. К-О. – 336 с.; Ч. 3. П-Я. – 406 с.

5. Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981-1984.

6. Суперанская А.В. Общая теория имен собственных. – М.: Наука, 1973. – 366 с.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ СЛОВ *УМ – РАЗУМ* В СИМФОНИИ ПО ТВОРЕНИЯМ СВЯТИТЕЛЯ ИГНАТИЯ (БРЯНЧАНИНОВА)

Ю.В.Коренева
Московский государственный областной университет
(Москва)

Рост научного интереса к религиозной сфере и религиозным текстам – применительно к русской лингвокультуре речь идёт о православном христианстве – с учётом современных когнитивного и культурологического направлений исследований даёт право говорить об актуализации религиозной тематики. В контексте соотношений русского и церковнославянского языков научную важность приобретает проблема религиозных смыслов слова, точнее, того семантического объёма, который приобретает слово в определённой концептосфере (подробнее о религиозном языке и религиозных смыслах: [2; 3; 5; 8; 10; 14 и др.]). Изучение религиозного дискурса, его концептуализации, смыслового состава с

лингвистических позиций только начинается. Связано это прежде всего с пониманием важнейшей роли церковнославянского языка в формировании русской языковой и религиозной картин мира, необходимости научного осмысления репрезентирующих текстов. Таким образом, заявленная тема статьи актуальна и органично вписана в контекст современной научной парадигмы. Цель нашего рассуждения связана с установлением семантической разницы между лексемами *ум* и *разум* в одном из жанров религиозных текстов – симфонии по трудам святителя Игнатия Брянчанинова.

С позиций православного учения о человеке *ум* и *разум* связаны между собой не так, как они связаны в узуальном употреблении: в языковом сознании ум связан скорее с разумом и рассудком, о чём свидетельствует парадигматика соответствующих лексем. Лексема *ум* синонимизируется с *рассудком, разумом, смыслом*, а *разум* – с *мудростью, умом, рассудком, интеллектом* [12, URL]. Антонимические отношения данных лексем в русском языке также близки: *ум – безумие, глупость, сердце, чувство; разум – безумие, глупость, чувство, сердце, инстинкт, дурь* [11, URL]. Примечательно и толкование данных слов: *ум* толкуется в том числе и как *сознание, рассудок* [1, URL], а *разум* – как *ум, интеллект* [1, URL].

Современное состояние русского языкового сознания, отражаемое частично в различных текстах и в том числе в толковых словарях показывает теснейшую близость семантики данных лексем, вплоть до взаимозамены. В текстах разных типов и жанров слова *ум* и *разум* обычно соседствуют в ближайших контекстах, либо одно подразумевается из-за употребления другого:

∗ *Три на пять правильно умножат – уже победа. Разума над этим… как его.. Короче, там, конечно, одним умом не обойтись… хватка нужна, чутьё.. дороже ума стоит* [7, URL].

∗ *Существует определённый риск, что Земля превратится в огромное радиоактивное кладбище. Но мы верим в разум человека. – И что же, по-вашему, оправдывает этот риск?* [7, URL].

∗ *Они за то, чтобы не было произвола человека над человеком, а было бы царство разума* [7, URL].

Близость слов очевидна из-за внутренней формы лексемы *разум*, образованной от слова *ум*, и связь эта сохраняется в совре-

менном языке, о чем свидетельствуют данные словообразования [13, с. 519-520]. В Национальном корпусе русского языка по запросу на слово *ум* большинство словоупотреблений связано с фразеологически связанным использованием *ума* в художественной и публицистической литературе (*учить уму-разуму, выжить из ума* и проч.), а свободное употребление слова *ум* показано, в основном, через философско-терминологические или религиозно-проповеднические контексты.

∗ *Единственный пример, который приходит на ум – сериал «Братья по оружию»* [7, URL].

∗ *Мы тут чуть с ума не сошли, вы же больше трех часов там препирались!* [7, URL].

∗ *Я вполне допускаю возможность такого удачного буквального перевода, скажем, буддхи и манаса, который бы передавал те же оттенки значения, что и оригинальные термины, но, боюсь, что ни «ум», ни «интеллект» не являются таковыми* [7, URL].

В русской православной концептосфере *ум* и *разум* различаются онтологически: «в святоотеческой традиции широко распространено чёткое различение духовно-созерцательной и интеллектуально-рассудочной способности человека, что выразилось в употреблении слов «ум» <…>, «разум» <…> и «рассудок» <…>» [6, URL].

Среди жанрового многообразия текстов православной концептосферы своё место занимает симфония – сборник высказываний и поучений святых отцов по вопросам духовной жизни православного христианина. Святитель Игнатий (Брянчанинов) – выдающийся православный мыслитель и автор религиозных сочинений, симфония по его творениям представляет высказывания на темы материальной и духовной жизни, греха и добродетели, веры и неверия.

В симфонии святителя Игнатия лексемы *ум* и *разум*, с одной стороны, семантически близки, что очевидно, с другой стороны, – несомненно, различаются, что обусловлено их различной концептуализацией. *Ум* и *разум* представляются в своей концептуализации как единицы с определённым набором семантико-когнитивных признаков. Святитель Игнатий различает разум духовный и плотский, что свидетельствует о различии в понимании источников разума. Духовный разум и плотский разум антони-

мичны по своей сути, что и даёт возможности по-разному оценивать семантическое наполнение данных слов.

Разум духовный:

∗ *Духовный разум состоит в познании Истины верой. Сперва приобретается познание веры, вера, усвоившись христианину, изменяет его разум откровением ему Истины, которая – Христос* [9, с. 537];

∗ *Только при свете духовного разума может непогрешительно совершиться невидимое шествие ума и сердца к Богу! Только при свете духовного разума мы можем избежать заблуждения, дебрей и пропастей погибельных* [9, с. 537-538];

∗ *Пока действует вера, пока человек руководствуется евангельскими заповедями, до тех пор сияет в нем духовный разум* [9, с. 538].

Как показывает иллюстративный материал, *разум духовный* семантизируется как *путь к Богу, путь познания Истины* и имеет свойства *света, сияния.*

Разум плотский (лжеименный):

∗ *Лжеименный разум* (1Тим. 6,20 [в синодальном переводе: *лжеименное знание*]) *есть образ мыслей и суждений, усвоившихся уму по падении человека. <…> Все сведения доставляются ему чувствами телесными, которые повреждены падением. <…> Он содержит в себе начало безбожия, которое составляет всю сущностью каждого заблуждения, раскрываясь в нем более или менее* [9, с. 540];

Разум плотский, как видно из примера, есть *путь безбожия, путь заблуждения*, т.е. *путь в темноте и к мраку*.

Таким образом, *разум духовный* и *разум плотский* – это два противоположные пути внутренней жизни человека. В такое противопоставление в качестве исходного словообразовательного элемента встраивается лексема *ум*, которая у святителя Игнатия семантизируется прежде всего как человеческая способность познания, что полностью соответствует денотативному компоненту значения лексемы в русском языке, единственным добавлением, имеющим религиозную направленность, является семантический признак, который показывает, что ум не просто связан со знанием, но должен быть подчинён разуму.

Ум:

* *Оградим смирением ум, не позволяя ему стремиться неразборчиво и опрометчиво к приобретению знаний, как бы новость их и важность их заглавий ни приманивала нашей любознательности. Охраним его от испытания лжеучений, прикрытых именем и личиной христианского учения* [9, с. 701];

* *Прискорбен сначала для ума тесный путь послушания Церкви, но он выводит на широту и свободу разума духовного, перед которым исчезают все мнимые несообразности, находимые плотским и душевным разумом в точном повиновении Церкви* [9, с. 701-702].

Примечательно, что в своей недавней работе мы выявили 3 основных признака особой концептуализации *ума* и *разума* в житийных текстах: 1) разум как духовный дар; 2) свойство молитвы; 3) связь с волей человека [4]. Думается, что если исследовать семантические свойства лексем *ум* и *разум* в других симфониях и других религиозных текстах, то найдутся ещё семантические показатели, которые помогут сделать предварительные выводы о наполненности концептов *Ум* и *Разум* в православной концептосфере.

В симфонии нет явных показателей семантических соответствий/несоответствий *ума – разума – рассудка*, хотя данная триада напрямую связана с антропологической триадой *дух – душа – тело*. Семантическое соотношение слов в обеих триадах – задача будущих исследований. Скажем лишь, что семантические признаки слов будут указывать на пути концептуализации этих понятий, и в данную систему отношений будут входить и другие лингвоконцепты православной концептосферы: *Молитва, Сердце, Молчание*.

При анализе текста симфонии по творениям святителя Игнатия (Брянчанинова) можно констатировать, что ум семантически связан с самим человеком, его душой и познавательными способностями; *разум плотский*, скорее, соотносим с *рассудком*: «Помраченный ум опирается не на созерцание, но на чувственный опыт и рассудительность разумной силы души, т.е. рассудок» [6, URL]. *Разум духовный* соотносим с даром духовным, который возможен только в том человеке, который стоит на пути богоугодной жизни, что с точки зрения православной антропологии

есть путь к святости, т.е. основная задача воспитания христианина.

Анализ семантического объёма лексем *ум* и *разум*, *плотский и духовный*, в симфонии по творениям святителя Игнатия показывает, во-первых, принципиальную разницу между словами и, во-вторых, позволяет говорить о религиозном наполнении семантики этих слов в процессе концептуализации соответствующих понятий в православной концептосфере.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка. Гл. ред. С. А. Кузнецов. Первое издание: СПб.: Норинт, 1998. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gramota.ru/slovari, свободный. Дата посещения: 19.12.2016.

2. Бугаева И.В. Религиозная коммуникация // Образовательный портал «Слово» [Сайт]. URL: www.portal-slovo.ru, свободный. Дата посещения: 28.12.2016.

3. Карасик В.И. Религиозный дискурс// Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: Сб. науч. тр./ ВГПУ. Волгоград: Перемена, 1999. – С. 5-19.

4. Коренева Ю.В. Лингвоконцепты Ум и Разум в преподобническом житии // Семантика и функционирование языковых единиц в разных типах речи : сборник статей по материалам международной научной конференции. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. С. 170-176.

5. Коренева Ю.В. Религиозные смыслы слова: о семантике сердца и ума в житиях святых// Русский язык в славянской межкультурной коммуникации: история и современность: сборник научных трудов. Вып. IV. Итоги Международной научной конференции, посвященной памяти д.ф.н профессора Войловой К.А. (г. Москва, 25 февраля 2016 г.) / отв.ред. О.В. Шаталова; ред. колл.: В.В. Леденёва, Т.М. Фадеева, Е.Д. Звукова. – Москва: ИИУ МГОУ, 2016. С. 135-140.

6. Леонов Вадим, протоиерей. Понятия «Ум», «Разум», «Рассудок» в святоотеческой традиции. [Электронный ресурс]. URL: http://azbyka.ru/ponyatiya-um-razum-rassudok-v-svyatootecheskoj-tradicii, свободный. Дата посещения: 24.12.2016.

7. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: http://ruscorpora.ru, свободный. Дата посещения: 25.12.2016.

8. Петухова М.Е. Функциональные особенности церковной лексики с предметным значением в русском языке. Автореферат … кандидата филологических наук: 10.02.01. Казань, 2003. – 24 с.

9. Симфония по творениям святителя Игнатия (Брянчанинова). М.: ДАРЪ, 2008. – 776 с.

10. Слаутина М.В. Особенности репрезентации христианской картины мира в лексике русского языка. Диссертация … кандидата филологиче-

ских наук: 10.02.01. Екатеринбург, 2006. – 253 с.
11. Словарь антонимов русского языка: около 3200 антонимических пар. Автор М. Р. Львов. © Электронная версия, «ГРАМОТА.РУ», 2002. URL: http://www.gramota.ru/slovari, свободный. Дата посещения 23.12.2016
12. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. Автор Н. Абрамов. Печатное издание М.: Русские словари, 1999. © Электронная версия, «ГРАМОТА.РУ», 2002. URL: http://www.gramota.ru/slovari, свободный. Дата посещения 23.12.2016.
13. Тихонов А.Н. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным / А.Н. Тихонов. Москва: АСТ, 2014. 639, [1] с.
14. Чернобров А.А. Специфика религиозного дискурса в лингвистике. [Электронный ресурс]. URL: http://www.philology.ru, свободный. Дата посещения: 30.12.2016.

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ: РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ОБЪЕКТИВАЦИИ КОНЦЕПТОВ

Т.Г. Крапотина
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»
(Москва)

Одно из направлений когнитивной лингвистики – изучение принципов построения концептуальных сущностей посредством языковых знаков (лексем, фразем и т.д.). Если говорить о потенциальных возможностях фразеологии, то нельзя не отметить следующее: фразеологические единицы (ФЕ) способны выполнять, наряду с другими функциями, функцию знаков «языка» культуры, а следовательно, отражения человеческого опыта того или другого народа. В аспекте лингвокогнитивного описания концептуальных сущностей посредством фразеологии важным является характеристика строения концептов как составляющих компонентов языковой картины мира с точки зрения прежде всего отражения национально-культурного, исторического, социального опыта. В этом отношении можно говорить об особой роли ФЕ в объективации (репрезентации, вербализации и т.п.) концептов, представляющих собою отражение картины мира того или иного народа.

В данной статье анализируются возможности лингвокогнитивного моделирования концептов, репрезентирующих основные представления русского человека о мире, о его сущности. Задача нашего исследования – изучение возможностей фразеологизмов русского языка в объективации концептов как моделей ментальных, национально-культурных, социальных явлений, обусловленных жизнью человека. В частности, на материале концепта «жизнь» осуществляется попытка установить место концепта в языковой (фразеологической) картине мира и национальном языковом сознании, сопоставить результаты взаимодействия ядерно-периферийных связей фразем в структуре концепта, проанализировать богатство ассоциативно-образных коннотаций и способов их выражения в русской фразеологии; также на материале концептов «мир» и «война» мы пытаемся показать роль фразеологизмов в отражении исторической самобытности (исторического «следа») русского народа.

Итак, в аспекте лингвокогнитивного подхода к изучению ФЕ необходим анализ особенностей фразеологических средств, способствующих «наполнению» основополагающих концептов русской языковой (фразеологической) картины мира. При этом фразеологические единицы интерпретируются нами, вслед за Л.Ю. Буяновой, Е.Г. Коваленко как «ментально-когнитивные знаки, формирующие фразеологическую картину мира посредством специфических мыслительных процедур – категоризации, объективации, структурации, языковой концептуализации» [1, с.3].

Лингвокогнитивный подход к изучению языковых единиц ориентирован на отражение глубинных мыслительных процессов, при этом определение структур знания, стоящих за языковыми единицами (в нашем случае речь идет о фразеологизмах) приобретает особую значимость и актуальность в объективации концептов.

Центральной проблемой в когнитивной лингвистике является категоризация человеческого опыта, мировидения и мировосприятия того или иного народа, которые отражаются в концептах. При этом фразеологизмы, как известно, являются приоритетным средством объективации концептов, когда концепт воплощается в обобщенно-образном значении. Через языковые воплощения смыслов, хранящихся в сознании, исследователи получают доступ к концептуальной картине мира.

Можно назвать ключевые, базовые, наиболее важные ментальные концепты, включенные в общий когнитивный механизм в качестве основной формы представления знаний о мире у русского человека: ***жизнь/смерть, мир/война, ум/сердце, добро/зло, правда/ложь, любовь/ненависть, сила/бессилие***, ***труд/безделье***, а также ***судьба, время, пространство, совесть, душа, воля***[1].

В нашем исследовании применялся принцип пóлевого подхода, на основании которого охарактеризован состав концепта «жизнь», то есть его фреймовая организация. Изучение системного характера данного концепта позволило выявить иерархические отношения, существующие между его микросистемами, а также установить связи между отдельными фреймами.

Концепт ***жизнь*** играет особую роль в русской лингвокультуре, поскольку, по данным некоторых исследователей, в русском языковом сознании стоит на третьем месте после концептов «человек» и «дом». Жизнь в сознании носителей русского языка определяется как нечто противоположное смерти, центральным концептуальным признаком которой является «прекращение существования, жизнедеятельности». Несмотря на это, концепты ***жизнь*** и ***смерть*** часто дополняют друг друга, означая нечто важное, существенное. По нашим наблюдениям, имя ***жизнь*** в значении «физиологическое существование человека и животного» чрезвычайно богато ассоциативными связями, причем имя ***жизнь*** включается, например, в функционально-семантическое поле (ФСП) «время» (ср.: сема темпоральности в структуре значения таких ФЕ, как: ***большая жизнь, короткая жизнь, истоки жизни, река жизни*** и т.п.). Семы ‘движение’ и ‘перемещение в пространстве’ репрезентируют ассоциативные связи с ФСП «пространство» (ср.: ***жизнь проходит, жизнь идет*** и т.п.). Сема бытийности актуализируется в следующих ФЕ: ***жизнь есть жизнь, нет жизни*** и др. Сема качества актуализируется в ФЕ: ***сладкая жизнь, горькая жизнь, бурная жизнь, полосатая жизнь*** и т.п.

Имплицитные семы ‘жизнь–опыт’, ‘жизнь–ценность’, ‘жизнь–театр’, ‘жизнь–игра’ актуализируются в следующих ФЕ: ***вопрос жизни и смерти, жизнь учит; не на жизнь, а на***

[1] Список концептов не закрыт; в настоящее время в научной литературе идет обсуждение вопроса о возможности разработки такого списка.

смерть; подарить жизнь; уйти со сцены жизни, песенка спета, играть жизнью и смертью и т.п.

Образ ***жизни – нити*** выявляется во фразеологизмах, обозначающих «процесс биологического существования» с общим значением «жить». ФЕ ***нить жизни*** имеет имплицитную сему ‘длина’: ***жизнь тянется, жизнь длинная*** (как нить). Образ жизни как «вещи на нити определенной протяженности (то есть длины)» мотивирует глагольный фразеологизм ***жизнь оборвалась*** со значением «конец жизни». Ср, например, ФЕ ***жизнь оборвалась*** – «конец жизни» [5, с.158]: ***Жизнь*** *его в тот момент* ***оборвалась*** (В.Г. Распутин. Прощание с Матерой); *А как не чувствуй себя уверенно, она* ***[жизнь] оборваться может*** (А. И. Солженицын. Матренин двор). В ассоциативные связи с фразеологизмом ***нить жизни*** вступают ФЕ ***пребывать на белом свете, смотреть на белый свет, век вековать.*** Ср., напр., ФЕ ***пребывать на белом свете, смотреть на белый свет – белый свет*** – «окружающий мир, жизнь во всех ее проявлениях» [5, с.44]: *На первый взгляд он производил впечатление честного, несколько самоуверенного малого, каких довольно много бывает* ***на белом свете*** (И. С. Тургенев. Дым); *Солоницына красавица была писаная, теперь, думать надо, изойти весь* ***белый свет****, такой не найдешь* (П.И. Мельников-Андрей Печерский. Старые годы); ФЕ ***век вековать*** – «долго жить, жизнь до глубокой старости» [5, с.53]: *Нам тут* ***век вековать*** *придется* (В. Г. Распутин. Прощание с Матерой); *Болею, плоть немощна, ну, да ведь сам посуди, пожил! Восьмой десяток! Не* ***век*** *же* ***вековать****, надо и честь знать* (А. П. Чехов. Степь). В значении ФЕ ***век вековать*** и ***пребывать на белом свете*** прослеживается дифференциальный временной признак: если в семантике ФЕ ***век вековать*** эта сема служит для обозначения долголетней жизни, то в значении ФЕ ***пребывать на белом свете*** подчеркивается тот сравнительно недолгий временной отрезок, в течение которого человек живет как биологическое существо.

Жизнь сама может быть источником жизни (***жизнь–вода***): ***из жизни*** можно ***взять, почерпнуть***; она ***кипит, бурлит, бьет ключом***. Ср., например, ФЕ ***жизнь кипит, жизнь бьет ключом*** – «бурно протекает, бурно проявляется» [5, с.36]: *Даже в наших захолустьях по временам неотразимо чувствовалось, что скоро*

жизнь закипит *и* ***забьет ключом*** *отовсюду* (Г. И. Успенский. Разоренье).

У жизни можно учиться (***жизнь–учитель***), жизнь указывает направление (***жизнь–путеводитель***): ***жизнь учит, жизнь показывает*** и т.п.

Микрополя (микроконцепты) ***жизнь – гора, жизнь – склон*** репрезентируются в ФЕ ***на склоне жизни*** через имплицитные семы ‘время’ и ‘пространство’. Через лексему ***склон*** в значении «наклонная поверхность» раскрывается внутренняя форма фразеологизма: образ жизни как горы, с которой человек спускается на протяжении всего своего существования, соотносится с противопоставлением верха/низа. Убедительным кажется именно такое видение импликатуры в соотношении с фразеологическими оборотами ***дела идут в гору, идти в гору*** в значении «делать карьеру» и с синонимами ***на склоне лет, с вершины прожитых лет.*** Ср., напр., ФЕ ***идти в гору*** – «приобретать вес, значение, делать карьеру» [5, с.181]: *Я не знаю причины, почему он не* ***пошел в гору****, не составил себе карьеру, как его товарищи* (И. С. Тургенев. Литературные и житейские воспоминания); *Эта школьная квартира была нанята его женою всего лишь год тому назад, по его настоянию, когда дела шибко* ***пошли в гору*** (А. И. Куприн. Искушение); ФЕ ***на склоне лет*** – «в глубокой старости» [5, с. 324]: *О, как* ***на склоне*** *наших* ***лет*** *Нежней мы любим и суеверней* (Ф. И. Тютчев. Последняя любовь); *А* ***на склоне лет*** *нам краше жизнь кажется* (А. И. Куприн. Суламифь). Итак, в образе ***жизнь–гора*** жизнь мыслится как определенная форма пространства, имя ***склон*** также обозначает конкретную форму жизни, где есть верх – начало, а низ – конец. Так определяется вектор движения: сверху (от рождения) вниз (к смерти). Существуют ФЕ-синонимы ***отойти в горний мир*** и ***земная обитель***, где лексемы ***мир*** и ***обитель*** выступают в значении «жизнь», то есть отражают идею вечной жизни и поэтому не противоречат уже описанным преставлениям о ***жизни – горé.***

Таким образом, концептуальный анализ позволил обнаружить узуальные представления, стоящие за именем ***жизнь*** и очерчивающие его семантические границы. Концепт ***жизнь*** имеет богатое и сложное содержание. Его фреймовая структура может быть раскрыта через понятия: «существовать» («быть» и

«иметь» в их единстве), «движение», «время» и т.д. Проведенный анализ лексикографического материала позволил извлечь общие знания и представления о концепте ***жизнь***, на основании которых мы пришли к следующим выводам: на наш взгляд, жизнь доступна наблюдению изнутри только человеку с рефлектирующим типом сознания. Это означает, что человек, осмысляя себя как биологическую, психологическую, социальную индивидуальность, имеет языковую возможность обобщить свои отдельные поступки, ситуации, в которые он попадает; отношения, которые у него складываются с другими людьми; свои собственные психические состояния; словом, жизнь.

Как известно, языковые факты могут быть спроецированы на исторические события, это означает, что фразеологизмы с национально-культурной коннотацией могут содержать некий исторический «след». Например, в концептах ***мир*** и ***война*** можно выделить фреймы “мирный” и “военный”, отражающие факты исторического пути русского народа. Так, по нашим наблюдениям, как отражено в «Словаре русского языка XI–XVII вв.», в русском языке функционировали ФЕ с компонентом ***мечь***, большинство из которых обладает семантикой «вести военные действия», «обречь кого-л. на войну», «уничтожить военной силой», «об угрозе кому-л. войной, смертью от военной силы» и т.п.; незначительное количество единиц с семантикой «мирного» существования: «заставить отказаться от войн, завоеваний, борьбы с врагами». По нашим подсчетам, 8 ФЕ имеют значения «обречь кого-л. на войну», «уничтожить» и т.п.: ***мечь и огнь ввергнути; мечу и огню предавати; огнем и мечем убити (смерти предати); мечь изострити, острити(ся); мечемъ крамолу ковати; предати(ся) мечу, въмечь, на мечь, под мечь; взяти (поимати) мечемъ; мечем поклонити, подклонити*** [3, с.137], лишь 2 ФЕ являются отражением фрейма «мирный» (со значением «отказаться от войн, завоеваний, борьбы с врагами»): ***опустити мечь*** [3, с.55], ***перекуем мечи на орала*** [3, с.172]. Очевидно, неслучайно господствовали ФЕ с компонентом ***мечь*** с преобладанием семы «война», так как Россия бóльшую часть своей истории воевала с захватчиками.

Таким образом, как видим, история и культура, опыт народа «вербализуются в языке, именно язык аккумулирует ключевые

концепты культуры, транслируя их в знаковом воплощении – словах» [2, с.67], в том числе, как мы уже говорили, и во фразеологических единицах. Концепты, по словам Ю.С. Степанова [4, с.45], это «ячейки культуры», то есть ее своеобразные сгустки. В процессе вербального кодирования мира языковая личность прежде всего отражает человеческий опыт и культуру своего народа. И в этом отношении первостепенную роль играет такая знаковая система, как язык. У фразеологии в этом отношении своя, особая роль. Через систему кодов, заложенных именно во фразеологии (как и в языке в целом), можно постичь тот мир, который существует в восприятии народа, ведь именно во фразеологии наиболее ярко проявляются его человеческий опыт, история и культура, находят свое отражение обычаи и традиции.

Таким образом, фразеология представляет богатейший материал для объективации концептов, для знакомства с историей, реалиями, бытом и образом жизни и мысли народа, выступает хранительницей тех самобытных черт и того опыта, которые присущи истории, культуре, менталитету русского народа.

Литература

1. Буянова Л.Ю., Коваленко Е. Г. Русский фразеологизм как ментально-когнитивное средство языковой концептуализации сферы моральных качеств личности: монография. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 184 с.

2. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 294 с.

3. Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып.9. – М.: Наука, 1983. – 356 с.

4. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Изд-во «Академический проект», 2004. – 992 с.

5. Фразеологический словарь русского языка. – 4-е изд., стереотип. / Сост. Л. А. Войнова, В. П. Жуков и др. // Под ред. А. И. Молоткова. – М., 1986. – 543 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РУССКИХ СТАРОЖИЛЬЧЕСКИХ ГОВОРОВ НА КРАЙНЕМ СЕВЕРО-ВОСТОКЕ РОССИИ[1]

Ю.Ю. Магерамова
ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет»
(Магадан)

Русские старожильческие говоры, функционирующие на Крайнем Северо-Востоке России, – это говоры, носителями которых являются представители особой этнической общности, которая сложилась в результате взаимовлияния первых русских переселенцев и туземного населения на территории современных Магаданской области, Чукотского автономного округа, Камчатского края, северо-восточной части республики Саха (Якутия). Исторически эти территории относились к Якутскому воеводству, которое было образовано в середине XVII в. (1638 г.), а позже, при Петре I, присоединено к Сибирской губернии.

Несмотря на то, что Крайний Северо-Восток России является частью Сибири, в языковом отношении формирование русских говоров на данных территориях, хотя и имеет много общих черт, принципиально различается. Исследователи старожильческих говоров Сибири обычно имеют «отправную точку» анализа – материнский говор, то есть конкретный говор европейской части России, фонетические, грамматические и лексические черты которого послужили основой для формирования соответствующих признаков того или иного сибирского говора, которые и обнаруживаются в нем в исконном или трансформированном виде. Подобный подход неприменим по отношению к старожильческим говорам Крайнего Северо-Востока, и причиной этому является невозможность установить, какие именно русские говоры легли в их основу. Само использование термина «материнский говор» не принято при изучении «колымского наречия» в связи с отсутствием достоверной, четко задокументированной информации о местах первоначального проживания переселенцев. К сожалению, после работы А.М. Селищева «Диалектологический очерк Сибири» (1921), тоже не дающей исчерпывающей картины, мы

[1]Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ. Проект «Многоуровневая фонология русского языка», № 15-04-00338.

не имеем масштабного описания переселения русских на территорию Крайнего Северо-Востока России. Тем не менее, очевидным является севернорусское происхождение старожильческих говоров: «… первые купцы, земледельцы, посадские, ямщики, казаки, даже духовенство, все это приливало в Сибирь с севера» [1, с. 66]. Это утверждение, высказанное В.И. Далем, полностью согласуется и с мнением А.М. Селищева, который считал, что «в основу сибирских говоров легли говоры северной полосы Европейской России – говоры Новгородской, Олонецкой, Вологодской, Архангельской, Вятской и Пермской губерний. <…> Всеми главными явлениями – звуковыми, формальными, синтаксическими и лексическими – сибирские говоры находятся в ближайшей родственной связи с этой севернорусской диалектной областью» [2, с. 226]. Однако вышеприведенные цитаты следует отнести к собственно сибирским старожильческим говорам. Часть переселенцев-сибиряков, во многом утративших связи с русским Севером, с течением времени стала продвигаться далее на северо-восток, представляя собой уже не столько носителей определенного севернорусского говора, сколько весьма разнородную в этническом и языковом планах группу. В результате ее взаимодействия с автохтонным населением (эвенами, чукчами, коряками, юкагирами, ительменами и др.) в XVIII веке образовались достаточно стабильные группы русского старожильческого населения, которые именовали себя по месту поселения индигирцами (на берегу Индигирки), колымчанами (на берегу реки Колымы), анадырцами (на берегу реки Анадырь) и т.п. Говоры, носителями которых стали представители этих групп, уже не могут быть связаны с какими-либо конкретными севернорусскими источниками. Современный исследователь имеет возможность судить о диалектной основе старожильческих говоров Крайнего Северо-Востока лишь по тем результатам, которые фиксируются сегодня в «колымском наречии».

Исследователями фонетической организации данных говоров, в частности, А.А. Соколянским [3, с. 11-38], отмечаются следующие признаки, безусловно, роднящие говоры Крайнего Северо-Востока с севернорусскими источниками. В системе вокализма это, к примеру, их пятифонемный состав (отметим, что зафиксированные случаи произнесения некоторых слов типа *onêm',*

хоз'ейка, вз'ел'и и т.п. Соколянский относит к явлениям лексикализованного характера); оканье, которое зачастую определяют как «приглушённое» в связи с его неявно выраженным характером (возможно произнесение типа *бол'шóй, бо^{ъ}л'шóй, бъ^{о}л'шóй*) – аналогичная ситуация наблюдается, например, в Вологодских и Архангельских говорах, где воспринимаемая на слух разница между [о] и [а] также незначительна. Для консонантной системы старожильческих говоров Крайнего Северо-Востока характерны такие севернорусские черты, как произнесение [г] взрывного, последовательно чередующегося в позиции конца слова с [к] (*мнóго, фс'игдá, нок* (ног)), цоканье (наиболее распространенным является мягкое цоканье: *в'ец'óрк'и,н'иц'ó* (ничего), *ц'евó,* вплоть до так называемого палатального (шепелявого) цоканья: *ц''áсто, ц''áй* и т.п.).

Однако в анализируемых говорах встречаются и явления, которые довольно сложно объяснить родством с севернорусскими говорами, в частности, такое распространенное как для сибирских говоров вообще, так и для говоров Крайнего Северо-Востока явление в области согласных фонем, как соканье – последовательное смешение шипящих и свистящих звуков и реализация их в свистящих: *сол* (шёл), *сáпка* (шапка), *з'енá* (жена) и т.п. В данном случае не исключается влияние, в частности, псковско-новгородского диалекта, в котором в памятниках XVв. исследователями (в частности, Н.М. Каринским) отмечались аналогичные, но единичные случаи. В то же время в современных говорах этого ареала подобные явления встречаются крайне редко. В таком случае более правдоподобной выглядит версия о субстратном влиянии, например, корякского языка, в котором, как правило, не различаются ряды шипящих и свистящих.

Таким образом, современное состояние фонологической системы русских старожильческих говоров Крайнего Северо-Востока России сформировалось под влиянием ряда факторов, ведущими из которых является, с одной стороны, развитие диалектных черт, характерных для фонологических систем говоров первых русских поселенцев, с другой стороны, – это следствие перехода на русский язык коренного населения данной территории. Результатом воздействия этих и других факторов стало возникновение особого «колымского наречия».

Литература

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М.: Рус. яз., 1978. – Т. 1. – 699 с.

2. Селищев А.М. Избранные труды. – М.: Просвещение, 1968. – 640 с.

3. Соколянский А.А. Фонетическая система русских старожильческих говоров Крайнего Северо-Востока России // Региональная лингвистика (Крайний Северо-Восток России): учеб.пособие / под ред. А.А. Соколянского. – Магадан: СВГУ, 2016. – 219 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИНДИКАТОРЫ АВТОРИТАРНОЙ И КОЛЛЕГИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАПИСЕЙ ДИАЛОГОВ ВРАЧА И ПАЦИЕНТА)

С. В. Майборода

Медицинская академия им. С.И.Георгиевского (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И.Вернадского»
(Симферополь)

Система взаимодействия врача и пациента в различных странах и культурах складывалась по-разному под влиянием экономических, социальных, культурных и других факторов. Американский биоэтик Роберт Витч выделил ряд моделей взаимоотношений доктора и пациента, характерных для современной культуры: 1) технократическую, при которой пациент воспринимается как безличный механизм, а смысл лечения сводится к манипулированию с телом; 2) патерналистскую, в которой врач выступает как наставник; 3) коллегиальную, предполагающую социальное равенство участников общения; 4) контрактную модель, базирующуюся на принципах общественного договора [1].

Другие классификации, существующие в деонтологии, так или иначе пересекаются с базовыми понятиями типологии Витча. Так, например, существует дихотомическая типология, противопоставляющая патерналистскую и автономную модель, а нечто среднее представляется как модель «ослабленного патернализма» [2, с. 65]. Однако данная проблема в отечественной медицине ещё изучена недостаточно, поэтому сложно делать выводы относительно эффективности той или иной модели в условиях медицин-

ского дискурса, пока не будет собрана и изучена отечественная эмпирическая база.

Целью данной работы является выделение комплекса дифференциальных дискурсивных и лингвистических индикаторов авторитарной или коллегиальной моделей взаимодействия в медицинском дискурсе.

В результате анализа значительного материала расшифрованных записей реальных коммуникаций «доктор – пациент», нами были выявлены примеры взаимоотношений, которые нельзя отнести строго к одному из компонентов перечисленных выше классификаций. На наш взгляд, институциональное общение вообще, и медицинский дискурс в частности, более уместно рассматривать в рамках типологии моделей организационного поведения неравностатусных субъектов, включающую 4 компонента: авторитарную, модель опеки (патернализма), поддерживающую и коллегиальную [3, с.40-49]. Эта классификация базируется на градации степени проявления властных полномочий в общении индивидуумов. В соответствии с этим принципом, шкала проявления властных полномочий выглядит следующим образом: авторитарная модель (наивысшая степень) → модель опеки→ поддерживающая модель → коллегиальная модель (низкая степень). Для того, чтобы отнести дискурс к тому или иному звену классификации, следует определить базовые характеристики компонентов типологии, а также обозначить специфические дифференцирующие признаки моделей. Рассмотрим базовые характеристики полярных моделей [2; 3].

Авторитарная модель характеризуется высокой степенью проявления власти одного из участников общения, которая обеспечивается жесткой социальной (профессиональной) стратификацией. Реализуется по вертикальному типу «начальник – подчиненный» путем социального давления. «Властный дифференциал» поддерживается статусными полномочиями, институциональными символами власти.

Коллегиальная модель характеризуется равноправием в общении, которое поддерживается на социально-общественном уровне. Реализуется по горизонтальному типу: «партнёр – партнёр» и предполагает высокую степень автономии участников общения. Ответственность распределяется между равноправными

субъектами. Пациент имеет право на свободный выбор и уважительное отношение к этому выбору со стороны врача.

Специфическими дифференцирующими признаками моделей взаимоотношений, на наш взгляд, являются дискурсивные и коммуникативные признаки проявления власти в дискурсе. Дискурсивной характеристикой выступает монополия на речь и информацию, коммуникативными – специфические языковые и речевые индикаторы. Мы предполагаем, что более высокая концентрация дискурсивных и лингвистических показателей внешнего влияния в дискурсе является отличительной характеристикой авторитарной модели взаимоотношений, следовательно, более низкие показатели внешнего влияния и приёмы скрытого воздействия свидетельствуют о реализации коллегиальной модели.

Ярким дискурсивным средством выражения власти является контроль над темой и коммуникативной инициативой: обладающие властным статусом коммуниканты контролируют и ограничивают коммуникативный вклад нижестоящего участника [4]. В медицинском дискурсе реализацию данной процедуры можно проследить на примере организующей стратегии в речи врача. С позиций социальной психологии по превосходству энциклопедических знаний лидером в тандеме «доктор – пациент» считается доктор. Эта установка является общей для всех моделей коммуникации доктора и пациента, но различия проявляются в приёмах реализации данного принципа. Так, для авторитарного типа характерным признаком является монологизация дискурса (преобладает речевая партия доктора), управление и контроль над темой осуществляется эксплицитно путём прерывания речи собеседника, включением в ход дискурса высказываний, тематически не связанных с предшествующей репликой, провокационных вопросов (*Что за возмущение? Вы что думаете, приём пять минут длится?*). Приёмами внешнего влияния на речевое поведение собеседника могут также выступать манипуляция информацией, например, молчание в ответ на вопрос, пренебрежение к инициирующим речевым действиям пациента.

При реализации коллегиальной модели управление темой дискурса производится имплицитно, доктор занимает позицию активного слушателя и всячески поощряет коммуникативную активность пациента. В результате создается впечатление беседы

равных по статусу индивидуумов, в которой именно пациент владеет коммуникативной инициативой, то есть предопределяет ход коммуникации, ее тему, структуру обменов и т. п. Но на самом деле это возможно только в той мере, в какой это позволяется доктором: он фактически в любой момент может изменить ход интеракции и взять инициативу в свои руки. Для этого используются различные манипулятивные приёмы, то есть «искусное использование определенных ресурсов языка с целью скрытого влияния на когнитивную и поведенческую деятельность адресата» [5 с. 24]. Примерами подобных приёмов могут выступать уточняющие и наводящие вопросы, вопросы-ретроспекторы. Последние позволяют не только вернуться к интересующей доктора теме, но и демонстрируют внимание к словам пациента. Например: ***Вы говорили****, что у вас был кашель? А какой, сухой или с мокротой?* Другим манипулятивным средством выступает подхват, завершающий чужой коммуникативный ход, и последующая смена локальной темы. Результатом скрытого управления дискурсом является успешная реализация стратегии поддержания контакта, поддержание имиджа внимательного собеседника. Равноправие в общении дает больному ощущение собственной значимости, ценности, он реализует свое право на автономность поведения и свободу выбора.

Далее рассмотрим коммуникативные и лингвистические индикаторы, типичные для авторитарной модели, и сравним их с индикаторами коллегиального типа взаимодействия.

Особый индикатор авторитарного дискурса врача – монополия на использование определенных языковых средств: *ты*-обращение к молодому, но взрослому пациенту; обращение по имени без отчества; корпоративный язык. Коммуникативными действиями проявления власти являются директивные речевые акты: приказ, требование, команда и пр. Часто встречаются императивные высказывания в виде конструкций с глаголами в повелительном наклонении и инфинитивных конструкций *(Диету соблюдать!*). «Традиционными» формами требования или команды выступают высказывания во 2 л. мн. ч., в которых заложена идея совместного действия (*Закрываем левый глаз, читаем!*), считается, что подобная форма психологически сглаживает авторитарность речи.

Социально одобряемыми и коммуникативно оправданными лингвистическими индикаторами авторитарной модели являются: 1) вопросы-стимулы, поощряющие пациента к выражению собственного мнения; 2) императивные конструкции при осмотре пациента 3) конструкции с модальностью долженствования на этапе рекомендаций. Положительные эффекты авторитарной модели обеспечиваются чёткостью, структурной завершенностью речи и рациональным использованием языковых средств.

С другой стороны, излишняя авторитарность в речевом поведении врача может стать причиной коммуникативных неудач. Например, конфликтогенным приемом является перебивание речи пациента и монополия на выражение собственного мнения. Следует отметить такие негативные стороны авторитарной модели, как: 1) неоправданная монологичность речи на этапе расспроса; 2) приёмы излишнего давления для того, чтобы навязать необходимое действие; 3) монополия на выражение эмоций. Ярким коммуникативным индикатором авторитарной модели выступают провокационные вопросы вместо просьбы или требования: *Женщина, а куда это вы идёте? Халат не нужно надевать?* вместо: *Наденьте халат, пожалуйста.* По мнению О.С. Иссерс, «речевая провокация – это коммуникативный сбой, сознательно организованный говорящим», который является приемом разрушения имиджа оппонента [6]. Целью провокационных вопросов часто является демонстрация статусного превосходства, однако использование данного приема речевого воздействия «побуждает партнера к таким речевым реакциям, которые могут повлечь за собой нежелательные для него последствия» [6]. Слабой стороной авторитарной модели является конфликтогенность, игнорирование больного как личности, отказ от принципов автономности пациента, дистанцирование и холодность в общении.

При реализации коллегиальной модели акцент в выражении власти смещается от статусного превосходства врача к профессиональному и диктует особый стиль речевого поведения. Так, нами отмечены следующие языковые индикаторы выражения социального равноправия: большое количество конструкций «совместного действия», например: давай (-те) + глагол в 1 л. мн.ч. *(Давайте дождемся результатов);* запрос разрешения пациента на совершение совместных действий (*Сделаем ФГДС?);* наличие

обиходно-бытовой лексики и конструкций разговорной речи, максимально приближенных к речи пациента. Ср.: ***Можете,*** *например,* ***когда покушали,*** *сразу же принять после еды* вместо нейтрально-императивного – *Принимайте после еды* или директивного – *Принимать строго после еды!* Индикаторами коллегиальной модели являются взаимные комплименты, ослабление формальности общения, проявление интереса к личной жизни собеседника, акцент на моментах общности взаимоотношений, взаимно одобряемое сокращение дистанции (общение в формате «задушевной беседы»). Уважение мнения пациента и его права на свободу выбора выражается в приёмах убеждения, например, апелляция к благу пациента подкрепленное логической аргументацией: *Для вас это будет лучше, потому что…*, с другой стороны, равноправие сторон коллегиальной модели несколько иллюзорно, так как сохраняется фундаментальное неравенство между врачом и пациентом; врач владеет большей информацией и специальной подготовкой, следовательно, экспертная точка зрения доктора перевесит субъективные ощущения пациента. Риском злоупотребления сокращения дистанции может стать установление панибратских отношений, а бóльшая свобода действий сторон может повлечь взаимное перекладывание ответственности за результат лечения.

Проведенный анализ позволил сделать ряд выводов. Дискурсивным проявлением власти во всех моделях взаимоотношения доктора и пациента является право на речь. Коммуникативным лидером, устанавливающим правила протекания дискурса, является доктор. Гармоничным способом управления дискурсом на этапе расспроса является имплицитная регуляция дискурса с помощью приемов речевого манипулирования. К преимуществам авторитарной модели можно отнести четкость и структурную завершенность высказываний, а к недостаткам – монологизацию дискурса, коммуникативное дистанцирование, низкую фасцинативность. Данные недостатки могут быть компенсированы приемами коллегиальной модели: тактиками сближения, эмпатии, поощрения речевой активности пациента. В свою очередь, недостатками коллегиальной модели является большое количество манипулятивных приемов, создающих иллюзию равноправия неравностатусных субъектов. Рассмотренные модели могут существовать параллельно и применяться в соответствии с ситуационными условиями их реализации.

Авторитарная модель эффективна на этапе осмотра пациента, а также в кризисных ситуациях, когда нельзя обойтись без жесткого контроля специалиста. Приемы коллегиальной модели успешны на этапе расспроса, в случаях общения с тревожными пациентами и больными с хроническими заболеваниями. Таким образом, оправданное ситуационное совмещение эффективных приёмов полярных моделей, является основой гипотетической успешной модели взаимодействия диады.

Литература

1. Витч Р. Модели моральной медицины в эпоху революционных изменений // Вопросы философии.–1994.–№ 3.–С. 67-72.

2. Биомедицинская этика: словарь-справочник / Т.В. Мишаткина, Я.С. Яскевич, С.Д. Денисов[и др.]; под ред. Т.В. Мишаткиной. –Минск: БГЭУ, 2007. –90 с.

3. Ньюстром Дж. В., Дэвис К. Организационное поведение.– СПб., –2000. – 447 с.

4. Fairclough N. Language and Power. – London: Longman, 1989. – 259 p.

5. Копнина Г.А. Речевое манипулирование [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Г.А. Копнина. – 4-е изд., испр. – М.: ФЛИНТА, 2012. – 170 с.

6. Иссерс О. С. Стратегия речевой провокации в публичном диалоге // Русский язык в научном освещении. – М., 2009. – № 2 (18). – С. 92-104. URL: http://philology.ru/linguistics2/issers-09.htm

ДИСКУРСИВНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ КАК ФУНКЦИЯ ВВОДНО-МОДАЛЬНЫХ СЛОВ И МОДАЛЬНЫХ ЧАСТИЦ

С.А. Манаенко

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

(Ставрополь)

В различных классификациях неполнозначных слов, в частности модальных частиц и вводно-модальных слов, встречаются характеристики, соотносительные прежде всего с коммуникативным уровнем (сообщение, высказывание, эмоциональная окрашенность речи и т.п.), а также есть замечания исследователей о текстовой ориентированности данных классов лексических единиц, т.е. подчеркивается их дискурсивная природа. Поэтому целесообразно в начало анализа специфики тех или иных классов и разрядов указанных единиц положить их отнесенность к тому

или иному классу дискурсивной лексики, выделенных в монографии «Дискурсивные слова русского языка» [1]. Поскольку сами авторы данной работы отмечают, что у многих слов такого типа существуют, наряду с дискурсивными, недискурсивные употребления, термины «дискурсивные слова» и «дискурсивное употребление слов» используются как синонимы. Тем более, синонимичное употребление этих терминов объясняет появление термина «вводно-модальные слова», который объединяет как собственно модальные слова, так и другие лексические единицы, в своем дискурсивном употреблении совпадающие с ними по функционально-семантическим критериям. В понимании дискурса и дискурсивного употребления языковых средств мы опираемся на концепцию дискурса, предложенную в работах Г.Н. Манаенко [см.: 2; 3; 4; 5].

Существенно то, что «дискурсивные слова не образуют «естественный» класс единиц. Этот класс, во-первых, не имеет четких границ и, во-вторых, объединяет единицы, которые традиционные классификации относят к различным частям речи (частицам, наречиям и др.). Попытки задать подобные слова списком оказываются весьма спорными, а принадлежность слова к классу дискурсивных слов определяется главным образом на основании функциональных критериев» [1, с. 9]. При этом специфика плана содержания лексических единиц в дискурсивном употреблении интерпретируется либо как отсутствие у этих единиц лексического значения, либо как десемантизация слова в данном употреблении, в случаях же многозначности дискурсивных элементов определение каждого значения является в определенной степени субъективным, поскольку зависит от конкретной семантической теории.

Авторы монографии «Дискурсивные слова русского языка» указывают, что проведение границы между значением дискурсивных слов и значением контекста оказывается значительно более сложной процедурой, чем в случаях конкретной лексики: «Многие дискурсивные слова, особенно частицы, могут полностью «сливаться» с контекстом, дублируя семантику его отдельных фрагментов. «Амальгамированию» семантики дискурсивных слов и семантики контекста способствует также их формальное строение: значительная часть этих единиц представляет собой

одно-двухсложные выражения, прозрачные для интонации» [1, с. 9 – 10]. Так как частицы, как и другие лексические единицы в дискурсивном употреблении, относятся не к отдельному слову, а к некоторой части высказывания, определение специфики дискурсивных слов требует рассмотрения значительно более протяженных контекстов. Помимо этого, в таких последовательностях надо учитывать некоторые специфические параметры, связанные с отношениями между «действующими лицами» дискурса. Следовательно, можно утверждать, что дискурсивное употребление лексических единиц во многом определяется коммуникативными потребностями говорящего, который в зависимости от своих интенций может актуализировать тот или иной компонент плана содержания дискурсивных слов, варьируя его. Однако подобное варьирование может зависеть от контекста, особенности которого могут усиливать или ослаблять тот или иной компонент семантики дискурсивных слов.

Исследования, проведенные и обобщенные авторами монографии «Дискурсивные слова русского языка», показывают, что план содержания дискурсивного употребления слова предопределяет условия его взаимодействия с контекстом, так как имеет внутренние потенции к варьированию. В соответствии с общими особенностями функционирования выделяются 4 класса дискурсивных слов: 1) дискурсивные слова, сопоставляющие элемент и множество (класс элементов); 2) дискурсивные слова, вводящие в рассмотрение несколько реализаций одного положения вещей; 3) дискурсивные слова, связанные с понятием установочной базы и 4) дискурсивные слова, связанные с понятием гаранта.

По мнению авторов монографии, есть две линии развертывания дискурса: «В высказываниях с гарантом говорящий берет на себя ответственность за выделение **P** как высказывания в том смысле, что это высказывание «говорит» о некотором положении вещей в мире; развитие дискурса связано именно с тем, что говорящий выделяет некоторое (новое) **P**. В высказываниях с установочной базой поступательное развитие дискурса состоит в том, что новое **P**, вводимое как УБ, оказывается «вписано» в уже заданное положение вещей **q**; иными словами, дискурсивное / нарративное развитие состоит во введении таких новых элементов, которые являются установочными базами для заданных ранее по-

ложений вещей. Таким образом, предшествующее положение вещей **q** переосмысляется за счет введения в рассмотрение **P**; это обогащение приводит к более или менее радикальному изменению исходного представления о **q**» [1, с. 31].

В данной концепции первые два класса дискурсивного употребления слов противопоставлены двум другим как дискурсивные слова, характеризующие семантические отношения между двумя фрагментами дискурса, указывающим на способ построения дискурса. Дискурсивные слова, входящие в первую группу, сопоставляют элемент и множество: некоторый выделенный элемент осмысляется через его соотношение с множеством (классом) элементов, частью которого он является. При этом возникают два основных соотношения: ограничение, обусловленное противопоставлением в пользу выделяемого элемента, и предельность, когда в связи с положением вещей **P** элемент **X** (на основе противопоставления **P / не P**) определяется как предельный элемент множества, для которого выполняется **P**. Для второго класса дискурсивных слов характерно установление отношений между двумя реализациями некоторого положения вещей: это может быть либо повтор реализации, либо качественное противопоставление реализаций. Третий класс дискурсивных слов указывает на самые различные соотношения между установочной базой **P** и положения вещей **q**, исходно независимого от **P**. Дискурсивные слова четвертого класса, характеризующие некоторое положение вещей в отношении наличия / отсутствия у него гаранта, отличаются друг от друга как типом гаранта, так и тем, каким образом опосредованное гарантом **P** соотносится с **не P**.

Все модальные частицы и вводно-модальные слова, используемые в различных дискурсах, соответствуют тому или иному способу дискурсивного употребления: либо комментируют выбор возможных альтернатив (первые два класса), либо комментируют речевое действие и ситуацию общения (третий и четвертый классы). При этом варьирование содержания дискурсивного употребления слов обусловлено наличием инвариантного компонента смысла у каждого дискурсивного слова и своеобразным достраиванием смысла и его конкретизации за счет заполнения содержания контекстными дискурсивными смыслами, определенного условия функционирования дискурсивных слов. В результате тот

или иной класс дискурсивных слов образуют лексические единицы, традиционно определяемые не только в качестве различных подразрядов одной части речи, но и как разные части речи.

В отличие от авторов предлагаемой типологии дискурсивных слов, выделивших по два класса на разных основаниях (семантическом и дискурсивной стратегии), мы считаем, что данные классы – это *способы применения* говорящим лексических единиц дискурсивной природы. Именно поэтому первый критерий таксономии дискурсивных слов и их образований – **что** актуализирует и развивает (комментирует) говорящий при построении дискурса: а) уже заданную предшествующим контекстом область содержания или б) новую область содержания.

Соответственно, первые два класса представляют использование дискурсивного слова для актуализации ранее заданной области содержания, третий и четвертый – для актуализации новой области. Второй критерий в таком случае – **как** происходит актуализация, т.е. способ организации содержания в заданной ранее области или в новой области в ее соотношениях с уже заданной: а' – на основе соотношения *элемент – множество*; а'' – на основе соотношения разных реализаций одного положения вещей; б' – на основе соотношения новой области как установочной базы с заданной областью; б'' – на основе соотношения новой области с гарантом. Внутри каждого подкласса проявляется типовой набор значений, совокупность которых охватывает весь спектр значений, зафиксированных для модальных частиц и вводно-модальных слов.

Данный подход к распределению дискурсивной лексики в зависимости от целей и способов ее применения не только соответствует и не противоречит разработанным ранее классификациям таких неполнозначных слов, как частицы и вводно-модальные слова, но и представляет интегрально их функционирование в различных текстах при развертывании того или иного типа дискурса, раскрывает полифункциональность модальных частиц и вводно-модальных слов, используемых говорящим в тексте, позволяет четко разграничить особенности применения дискурсивных слов данных типов, в частности, семантическими и синтаксическими факторами.

Литература

1. Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания / Под ред. К. Киселевой и Д. Пайара. – М.: Метатекст, 1998. – 447 с.
2. Манаенко Г.Н. Дискурс в его отношении к речи, тексту и языку // Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Е.А. Баженовой; Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2008. – Вып. 12. С. 48 – 61.
3. Манаенко Г.Н. Лингвистические координаты понятия «дискурс» // Вопросы когнитивной лингвистики. 2011. № 4. С. 83 – 92.
4. Манаенко Г.Н. Онтология мира дискурса (к проблеме соотношения сознания и идеального) // Язык. Текст. Дискурс. 2004. № 2. С. 14 – 38.
5. Манаенко Г.Н. Функционирование осложненного предложения в публицистическом тексте: информационно-дискурсивный подход: Автореф. дисс. … д. филол. н. / Ростовский государственный педагогический университет. – Ростов-на-Дону, 2004. – 42 с.

СИНТАКСИС РЕЧИ И ПРОБЛЕМЫ ПУНКТУАЦИИ

В.И. Мозговой
Донецкий национальный технический университет
(Донецк)

В современном диалоге, ограниченном дефицитом времени и «зависимостью» говорящего от технических средств, отличительной чертой передачи информации становятся точечные реплики со свертыванием языковых компонентов и их заменой невербальными способами коммуникации – жестами, мимикой, паузами, интонацией. Технизация, таким образом, объективно повышает роль знаков препинания, хотя на практике все происходит наоборот: она приводит в лучшем случае к фрагментарной фиксации на письме полученных в школе правил [5], а в худшем – к «вольному» отношению к ним вообще. Многие, тем не менее, видят в этом некий прогресс, полагая, что конкуренция между стихийными вариантами графических символов связана «…с отражением норм ситуативных, не столь жестких, характеризующих гибкость, вариативность современной пунктуации, ее способность повышать информационные и выразительные качества письменного текста» [4, с. 206)].

Заметим, однако, что повышение качества информации может быть реализовано только в случае, если оно сопряжено с одинаковым пониманием знаков препинания в любом ситуатив-

ном контексте, тогда как неоднозначный взгляд на пунктуацию допускает искажение смысла, как у того, кто его презентует, так и у того, кто его воспринимает. Сравните, например, два предложения (*Я пойду: мне некогда.* и *Я пойду – мне некогда!*), где в первом случае объясняется причина ухода, а во втором идет речь о разрыве отношений с коллективом. Причина «двойственности» шифровки и дешифровки отчасти связана со школой, которая, прививая ученикам пунктуационные нормы, не заботится об адекватном восприятии кода, заложенного в знаках препинания.

Данная статья, не претендуя на оригинальность, позволит, на наш взгляд, привести в систему имманентные «предчувствия» смысла у любого автора текста, если он привяжет знания пунктуационных норм не к жестким правилам школьной программы (в каких случаях ставится тот или иной знак), а к логике устного высказывания в его невербальной форме, т.е. к информации, которую передают графические символы, и функциям, которые они выполняют.

Такой взгляд на пунктуацию предполагает прочтение синтаксиса как категории речи, где все средства языка подчинены информации, а не форме изложения. Так, говорящий при вступлении в диалог не думает (а иногда и не подозревает) о частях речи, спряжении или склонении. Но перед ним обязательно возникают вопросы, на которые он вынужден отвечать при построении собственного высказывания (о чем я буду говорить, что скажу) и при восприятии чужой речи, в которой контекст формируют ее общий смысл.

Иными словами, каждый участник диалога обеспокоен прежде всего семантико-синтаксической проблемой, которая максимально обострена в практике письменной речи, где нужно оперировать не только словами, но и знаками препинания. Умение выбрать и расставить их согласно функциям и значениям должно опираться здесь не на авторскую трактовку пунктуации, а на однозначно понимаемые всеми синтаксические категории:

1. Что такое подлежащее и сказуемое?

К великому сожалению, большинство «послешкольных» коммуникантов путают главные члены предложения с именем существительным (нечто, отвечающее на вопросы *кто?* или *что?*) и глаголом (то, что отвечает на вопросы *что делать?* или

что сделать?). Для такого большинства в предложении *Сейчас первый час на исходе…* нет сказуемого, в предложении *Двигаться – значит, жить!* – подлежащего, а сложные предложения при смешении главных и второстепенных членов превращаются в простые.

Сравните, например, сложносочиненное предложение с запятой между его частями (*Душно, и мы пошли на озеро купаться.*), где логично выделяется два сказуемых (*душно, пошли купаться*), с неправильно понятой информацией о том, что *душно* – обстоятельство образа действия, *пошли* – сказуемое, а *купаться* – обстоятельство цели. «Языковое» прочтение предложения исключает адекватное вычленение грамматических центров (среди них осмысливается только подлежащее *мы* и сказуемое *пошли*), что приводит к ошибке в пунктуации – отсутствии запятой (*Душно и мы пошли на озеро купаться.*).

Итак, простота речевого синтаксиса заключается в понимании его смысла. Не случайно в нем прекрасно разбирается ребенок, не отягощенный знаниями о существительном, глаголе, наречии или категории состояния. Он не будет неизвестно от чего и для чего задавать вопросы к подлежащему и сказуемому, но точно вычленит главную информацию предложения: о ком идет речь – *мы* («тема») и что узнал – *душно, пошли купаться* («рема», «идея»). В то же время потребность в ознакомлении с второстепенной информацией мотивирует у него постановку вопроса «куда?» *на озеро* (а не «на что?») – дошкольник в отличие от ученика никогда не спутает обстоятельство места с дополнением.

Таким образом, синтаксис устной речи, опирающийся на многообразие форм ее материализации (звуки, жесты, мимику, паузы, интонацию), при его правильной шифровке обязательно приведет любого конструктора диалога к следующим выводам:

1) В отличие от второстепенных членов предложения грамматический (предикативный) центр, оперирующий смыслом (подлежащим и сказуемым), а не формой (частями речи), по причине своей «главности» ни на какие вопросы не отвечает.

2) Предложений без предикативного центра не существует даже при отсутствии соответствующих лексических единиц, поскольку в устной речи они могут быть представлены невербально, например:

– *Зима***!..** *Крестьянин торжествуя…* (А. Пушкин), *Ночь***,** *улица***,** *фонарь***,** *аптека***...** (А. Блок), *1941 год***…** Сказуемые в этих предложениях (в отличие от слов *зима, фонарь, год*) домысливаются каждым коммуникантом по-разному и передаются в устной речи интонацией законченного высказывания, восклицанием, перечислением, недосказанностью или послетекстовым рассуждением читателя, а в письменной – восклицательным знаком, точкой, запятыми, многоточием.

– *Смеркается, тревожно и грустно…* – несмотря на то, что здесь нет и не может быть слов, презентующих действователя, подлежащие, тем не менее, ощущаются за пределами языкового пространства как предмет разговора о состоянии природы и чувствах человека.

3) Деление предложений на номинативные, безличные, одно- и двусоставные условно, т.к. оно базируется исключительно на лексических элементах языковой системы. Однако в ткани письменного текста может не быть главных членов, но в устной речи они незримо присутствуют, поскольку информация здесь продуцируется не только словами, но и интонацией, жестами и т.п. Вот почему подлежащие и сказуемые на письме могут передаваться как любыми частями речи (словами, словосочетаниями), так и текстом (например, для названия «Война и мир», т.е. подлежащего, сказуемым является весь роман Л. Толстого) или невербальными способами коммуникации.

Такая «широкая» трактовка грамматического центра, включающего, кроме слов, интонационные возможности устной речи, в письменной речи фиксируется разнообразными знаками препинания:

а) *Я пойду***:** *мне некогда* (информация о причине ухода передается в устной речи интонацией, а в письменной – двоеточием); *Я пойду – мне некогда* (информация о раздражении от общения и разрыве отношений передается в устной речи интонацией, мимикой, жестами, а в письменной – тире);

б) – *И где я этим летом только ни побывал!*

– ***«?»*** – *собеседник недовольно сморщил лицо.*

– *Да приеду я в твой Урюпинск!* (из разговора).

Диалог состоит из высказываний одного говорящего, хотя второй участвует в нем, реагируя на реплики первого мимикой (в письменной речи она представлена знаком вопроса);

в) *Дедушка Лодыжкин с хитрым видом вытащил из-за спины тонкий кизилевый хлыстик. «Так я и знал!» – с досадой пролаял в последний раз Арто и лениво, непокорно поднялся на задние ноги, не сводя моргающих глаз с хозяина.*

– Служить, Арто! Так, так, так… – проговорил старик, держа над головой пуделя хлыст. – Перевернись. Так. Перевернись… Еще, еще… Танцуй, собачка, танцуй!.. Садись! Что? Не хочешь? Садись, тебе говорят. А-а… то-то! Смотри! Теперь поздоровайся с почтеннейшей публикой. Ну! Арто! – грозно возвысил голос Лодыжкин.

«Гав!» – брехнул с отвращением пудель. Потом поглядел, жалобно моргая глазами, на хозяина и добавил еще два раза: «Гав, гав!»

«Нет, не понимает меня мой старик!» – слышалось в этом недовольном лае.

– Вот это – другое дело. Вежливость прежде всего. Ну, а теперь немножко попрыгаем, – продолжал старик, протягивая над землею хлыст. – Алле! Нечего, брат, язык-то высовывать. Алле! Гоп! Прекрасно!..» (А. Куприн).

Диалог старика с пуделем построен на интонации, мимике и жестах, обуславливающих соответствующую реакцию собаки, что подчеркивается на письме многочисленными запятыми, тире, восклицательными, вопросительными знаками и многоточиями;

г) *Язык кризиса. Общество и личность* [3] – точка между частями акцентирует внимание на двух проблемах: кризиса и роли личности в обществе;

Власть Советам – иллюзия или реальность? [2] – тире между подлежащим и составным именным сказуемым указывает на двусоставное предложение с пропущенным глаголом *есть*;

Переименования топонимических объектов Донбасса: объективная необходимость или орудие экспансии? [4] (двоеточие объясняет причину переименований) и т.п.

2. Что такое неполное предложение?

Под неполными обычно понимают предложения, типа *Холодно. Слякоть. Знобит..,* в которых пропущен какой-либо из его членов. Но в названных случаях, несмотря на то, что высказывания состоят из одного слова, все понятно без каких-либо пояснений (а значит, информация полная), тогда как в предложении

Неуклюжий, подслеповатый, иногда даже горбатый, но родной, до боли родной... неясно, о ком или о чем идет речь (а значит, оно неполное). Правильное понимание текста во втором случае возможно только при наличии названия, т.е. подлежащего (*Отчий дом*) и сведений об однородных сказуемых, но никак не подлежащих: *неуклюжий, подслеповатый, горбатый, родной*.

При общении никто не думает о количестве или наличии / отсутствии синтаксических компонентов, но каждый озабочен уровнем понимания высказывания. В этой связи полнота языковой конструкции отнюдь не способствует речевому контакту. Сравните два ответа на один и тот же вопрос *Ты пойдешь на концерт?*: 1) *Да!* и 2) *Я пойду на концерт.* «Неполный» ответ создает условия для контекстуально-психологической связи с собеседником («Да!» подчеркивает, что это не слово, а неполное, двусоставное, распространенное предложение), а полный – перечеркивает желание осуществлять дальнейший разговор с оппонентом.

В речи усеченные конструкции являются основой диалога, хотя их часто путают с назывными или безличными предложениями, частицами и междометиями. Между тем, явный или скрытый его характер предполагает зависимость от контекста или ситуации, а значит, наличие разнообразных видов неполных предложений:

а) контекстуальных, когда только контекст способен прояснить информацию реплик диалога:

– Скажи мне красавица, – спросил я, – ты что делала сегодня на кровле?

– А смотрела, откуда ветер дует. – «Сегодня на кровле я смотрела, откуда ветер дует».

– Зачем тебе? – «Зачем тебе смотреть, откуда ветер дует?»

– Откуда ветер, оттуда и счастье. – «Откуда ветер дует, оттуда и приходит счастье» (М.Ю. Лермонтов);

б) ситуативных, где информация «неполных» реплик диалога дополняется ситуацией:

Нахмурив седые брови и поглаживая бакены, фельдшер стал оглядывать старуху: «М-да…. Так…» – медленно проговорил фельдшер и вздохнул. – «Инфлуэнца, а может быть, и горячка». – «Вот такие дела. Плохо. У вас наблюдается инфлюэнца, а может быть, и горячка» (А. Чехов);

в) эллиптических, когда в предложении нет полной вербализованной конструкции, но она понятна без контекста;

В котором часу собрание? («В котором часу начнется собрание?»);

г) ситуативно-эллиптических, когда диалог в его эллиптической форме не поддается осмыслению без представления или описания ситуации, в которой он происходит. Сравните:

1-й вариант.

– Товарищ, где тут…

– Сочетаться!

– Рождение? Смерть?

– Сочетаться.

2-й вариант.

Люди в городе N умирали редко, и Ипполит Матвеевич знал это лучше кого бы то ни было, потому что служил в загсе, где ведал столом регистрации смертей и браков…

Девица в длинном жакете, обшитом блестящей черной тесьмой, пошепталась с мужчиной и, теплея от стыда, стала медленно подвигаться к Ипполиту Матвеевичу.

– Товарищ, – сказала она, – где тут…

Мужчина в пиджаке радостно вздохнул и неожиданно для самого себя гаркнул:

– Сочетаться!

Ипполит Матвеевич внимательно поглядел на перильца, за которыми стояла чета.

– Рождение? Смерть?

– Сочетаться, – повторил мужчина в пиджаке и растерянно оглянулся по сторонам.

Девица прыснула. Дело было на мази, Ипполит Матвеевич с ловкостью фокусника принялся за работу» (И.Ильф, Е.Петров).

Таким образом, неполное – это предложение, в котором нет полной информации без контекста или оценки ситуации и, следовательно, к нему нужно относиться соответствующим образом при расстановке знаков препинания (см. об этом: [1, с.194-205]).

3. Какие типы связей существуют в сложном предложении?

Традиционно в синтаксисе выделяют три типа сложных предложений: сложносочиненные, сложноподчиненные и бессоюзные [1], хотя для постижения пунктуационных норм эта классификация вряд ли будет востребована [7]. Дело в том, что нали-

чие или отсутствии союзов никак не затрагивает синтаксические связи, базирующиеся исключительно на сочинении или подчинении. Этот вывод демонстрируют следующие примеры:

1) Сложносочиненное предложение *Пришла весна,* ***и*** *прилетели птицы*, где нет паузы между частями, при добавлении еще одного однородного сказуемого (***Пришла*** *весна,* ***прилетели*** *птицы,* ***распустились*** *деревья…*) «игнорирует» союзом «и», но при этом не разрушает «сочинительный» характер высказывания и его смысл, выраженный интонацией перечисления;

2) Сложноподчиненные предложения *Пришла весна,* ***поэтому*** *прилетели птицы* и *Прилетели птицы,* ***потому что*** *пришла весна* при замене союзов интонацией, подчеркнутой на письме тире – знаком следствия (*Пришла весна – прилетели птицы*) или двоеточием – знаком причины (*Прилетели птицы****:*** *пришла весна*), не меняют свой статус. Это те же сложноподчиненные (но теперь бессоюзные) предложения.

Следует, однако, заметить, что в авторской интерпретации событий, подчеркнутой соответствующей интонацией (а не словом *поэтому*), возможна и другая трактовка (*Прилетели птицы – пришла весна*), хотя она абсолютно неприемлема при полной вербализации текста. Сравните: *Прилетели птицы,* ***поэтому*** *пришла весна*, где отсутствует логика.

Вывод. Взгляд на синтаксис с точки зрения коммуникации (речевой специфики главной и второстепенной информации, полных и неполных, односоставных и двусоставных, союзных и бессоюзных предложений) унифицирует шифровку и дешифровку письменного текста при помощи пунктуации. Пунктуация в этом контексте понимается как средство передачи функционально-синтаксических связей и значений, изложенных в предложении невербально (жестами, интонацией, паузами, мимикой), графическими символами, т.е. знаками препинания.

Литература

1. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка: Учебник для вузов. – М.: Высшая школа, 1973. – 423 с.

2. Мозговой, В.И. Власть Советам – иллюзия или реальность? // Соц. Донбасс. – 1991. – №27.

3. Мозговой, В.И. Язык кризиса. Общество и личность // Континуальность и дискретность в языке и речи: материалы IV Междунар. науч. конф.

/ Кубанский гос. ун-т. – Краснодар, 2013. – С. 24-26.

4. Мозговой В.И. Переименования топонимических объектов Донбасса: объективная необходимость или орудие экспансии? // Наука и мир в языковом пространстве: сб. науч. трудов Республиканской очно-заочной научной конференции (20 ноября 2015 г.). – Макеевка, 2015. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://donnasa.ru/inform.php?lng=r&pid=2468&art=2469. – С. 271–275.

5. Пермякова Т.Н. Двоеточие и тире: к вопросу о конкуренции // Русский язык в поликультурном мире: X Международная научно-практическая конференция (8-11 июня 2016 г.): сб. науч. статей. В 2-х т. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. – Т.1. – 518 с.

6. Свинцов В.В. От школы остаются не правила, а фрагменты правил // 17.06.2013. URL: http://www/mn.ru>society/edu/.

7. Шубина Н.Л. Пунктуация современного русского языка: учебник для студ. высш. учеб. завед. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.

ПОНЯТИЯ И ТЕРМИНЫ ДЛЯ НОМИНАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА НЕМЦЕВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ В ГЕРМАНИИ

Е.М. Недопекина
Российский университет дружбы народов
(Москва)

Этнические немцы, эмигрировавшие начиная с 1980-х годов со всей территории СССР в Германию, в языковом отношении представляли собой довольно пеструю картину. Среди них были, с одной стороны, пожилые люди, носители южных диалектов немецкого языка. С другой стороны, люди среднего возраста, для которых немецкий язык являлся, скорее, иностранным, потому что они едва изъяснялись на нем, помня отдельные слова и фразы, усвоенные из сказок, поговорок и песен, услышанных от родителей и бабушек-дедушек или заученные на немногочисленных школьных уроках. С третьей стороны, дети, которые начали говорить на русском языке как на родном, и потому знающие немецкий язык в еще меньшей степени. Практически никто из представителей перечисленных возрастных групп не владел на момент эмиграции стандартным вариантом немецкого языка.

Вместе с тем русский язык этих людей также отличался рядом особенностей, которые проявлялись, прежде всего, в их диалектном характере. Большинство русскоязычных немцев жили в Поволжье и в Прибалтийских республиках, а после Великой отечественной войны были выселены за пределы Европейской части страны: в Казахскую ССР, Киргизскую ССР, Узбекскую ССР и т.д. Языки, используемые на данных территориях, значительно повлияли на русскую речь исследуемого этноса.

Взаимодействие многообразия экстралингвистических факторов (широкая география расселения в СССР, средний уровень образования, основная профессиональная сфера – аграрная) на русскую речь этнических немцев привело к появлению специфического идиома, который сложно идентифицировать однозначно. Этот факт породил необходимость разграничить понятия, потенциально применимые для номинации этого идиома. К ним относятся такие термины, как «родной язык», «первый язык» и «второй язык» и некоторые другие, смежные с ними, для многих из которых необходимо указать на такую важную особенность, как наличие у них синонимов.

Итак, **«первый язык»** – это тот язык, «на котором ребенок начинает говорить; как правило, это бывает язык матери. Обычно на этом языке ребенок учится читать и продолжает считать его своим первым языком в течение всей жизни» [3, с.238]. Однако относительно ситуации языка этнических немцев трудно сказать, какой язык является первым: русский или немецкий, потому что в разных семьях ситуация разнится. Она также специфична для каждой возрастной группы, среди перечисленных выше.

«Вторым языком» называют любой язык, который был освоен после первого (или родного языка [5, с.187]). Это может быть специально изученный иностранный язык или еще один язык, усвоение которого происходит в многоязычной среде без специального обучения. Соответственно, в каждом отдельном случае этнических немцев первым и вторым языком могут быть попеременно оба: русский и немецкий. Возможны случаи, когда первый освоенный язык может более не

являться языком, доминирующим в общении или предпочитаемым. На территории СССР таким языком для этнических немцев был немецкий (язык нации-агрессора), а в Германии в этом положении оказался их русский язык.

В работе «Биологические основания языка» Э. Леннеберг утверждает, что определяющее различие между первым и вторым языками наблюдается в возрасте, когда язык осваивался [11, с.218]. Исследователь использует термин «второй язык» для обозначения языка, сознательно изученного и используемого взрослым носителем. В большинстве случаев трудно достичь того же уровня владения вторым языком, что и первого. К. Хилтенстам [10, с.156] находит, что возраст между 6 и 7 годами является пороговым для билингва для того, чтобы достичь владения языком на уровне родного; при этом, несмотря на немногочисленность собственно грамматических ошибок, уровень владения вторым языком этого билингва все равно будет отличаться от первого. Большинство представителей изученной нами этнической общности не могут, таким образом, считаться билингвами, так как старшее поколение изучало русский язык как иностранный в немецких школах в Немецкой АССР, среднее поколение – наоборот, изучало немецкий язык как иностранный в школах и вузах, а дети, которые успели усвоить русский язык до эмиграции, слабо поддерживают его (часто по настоянию старших родственников), так как в условиях их уже взрослой жизни в Германии он не является приоритетным для построения карьеры, обучения и т.д.

Понятие «**родного языка»** обычно получает такое определение: «язык, на котором говорят с раннего детства (обычно язык той национальности, к которой принадлежит говорящий)» [4, с.684]. «Понятие «родной язык» часто совпадает с понятиями «первый язык» и **«материнский язык»**, но тогда термин «родной язык» играет роль ненужного и не вполне точного дублета. Родной язык не всегда бывает один (если родители говорят на разных языках), не всегда бывает первым (если ребенок усваивает речь не от родителей, а от лица/лиц другой национальности, например, воспитателей, которые за ним ухаживают в раннем детстве). Он не всегда

бывает основным, если человек живет в стране, язык которой не совпадает с его родным, если он получает образование не на родном языке, что широко распространено в эмигрантской среде. Поэтому далеко не у всех эмигрантов, у которых русский язык является родным, он основной» [3, с.241]. В нашем исследовании понятие «родной язык» часто вызывало недоумение у респондентов при заполнении ими анкет, так как они не знали, как его интерпретировать: как язык, усвоенный в детстве от родителей, как язык немецких предков, как язык общения. Тогда в каждом из случаев им надо было бы указывать разные языки: то русский, то немецкий.

«Материнский язык» может отличаться от отцовского, так как в имигрантских семьях нередко языки матери и отца отличаются, и ребенок с каждым из родителей говорит на его языке» [8, с.127]. Однако в нашем исследовании не имеет принципиального значения, для кого из родителей немецкий язык являлся родным, так как разрешение на жительство Германии могли получить как мужчины, так и женщины, чтобы потом всей семьей туда эмигрировать. А языком «престижа» в обоих случаях для молодого поколения этнических немцев, безусловно, становится именно немецкий язык.

«**Домашний язык»**, или **«обиходный язык»** – это язык, на котором говорят дома. Нередко в иммигрантских семьях имеется не один домашний язык, а два или более [9, с.114]. В большинстве семей, которые удалось опросить в ходе данного исследования «домашним» языком является русский, при условии, что старшее поколение – это люди допенсионного возраста. В тех домах, где одновременно сожительствуют три поколения близких родственников, происходит относительно одинаковое в процентном соотношении переключение русского и немецкого языковых кодов.

Еще одно важное понятие **«язык эмигрантов»**, или **«эмигрантский язык»**, находит определение у М. Я. Гловинской в исследовании «Язык эмиграции как свидетельство о неустойчивых участках языка метрополии… высвобождение стихийного, неуправляемого начала в языке, которое берет верх над нормативным, консервативным, контролируемым началом» [1, с.47]. В случае эмигрантов из СССР речь

идет о людях, которые, покинув страну, не всегда были готовы полностью отказаться от русских языка, культуры и образа жизни. Но, как показывает практика, даже настойчивые попытки сохранить чистую русскую речь вдали от метрополии обречены на провал. Опыт русскоязычных эмигрантов доказал, что язык чувствует себя комфортно только в стихии народной жизни, за границей в речи их потомков он оскудевает.

Что касается термина **«русский язык зарубежья»**, то он, прежде всего, рассматривается как синоним языка (русскоязычных) эмигрантов, однако в то же время представляет собой более емкое понятие, и потому применим не только к рассматриваемой нами общности, но ко всем говорящим на русском языке эмигрантам.

Необходимо также привести здесь понятие **«язык диаспоры»,** или **«диаспорический язык».** А.А. Нозимов в монографии «Язык диаспор в Таджикистане» так определял это понятие: «Язык диаспоры – это язык части народа/этнической общности, проживающей вне страны исторического происхождения и представленный меньшим числом носителей по отношению к титульному языку, сосуществующему с ним на территории данного локализованного во времени и пространстве государства» [6, с.73]. В нашем исследовании мы не отождествляем язык этнических немцев и «язык диаспоры», так как «язык диаспоры» обслуживает коммуникацию внутри диаспоры, и все его внутренние особенности могут быть систематизированы на различных уровнях языка, так как они характерны для всех представителей данной диаспоры и сохраняются из поколения в поколение. Члены изученного нами социолингвистического пространства по ряду причин не образуют диаспору.

После восстановления в 1991 году независимости новых государств статус функционирующих на территории этих новых стран языков стал принципиально иным. Заметно изменилось и положение русского языка в новых государствах. Национальный язык объявлен государственным, а русский – **«языком национального меньшинства»** [7]. На территории страны иммиграции (Германии) русский язык этнических

немцев в определенном смысле занял положение языка национального меньшинства. Но лишь отчасти, потому что многие представители этой общности считают своим родным языком немецкий и не ассоциируют русский язык со своей национальной принадлежностью.

Термин **«язык (национального) меньшинства»** даже на постсоветском пространстве имел негативную коннотацию, поэтому в результате ратификации «Европейской хартии региональных или миноритарных языков» [2, с.2] и ее последующего перевода на русский язык появилось множество переводов понятия «языка меньшинств». Так, русская терминологическая система пополнилась понятием «**миноритарные языки**». На сегодняшний день данный термин не имеет официального статуса в лингвистической литературе (он пока не включен в словари социолингвистических терминов) но употребляется в научных лингвистических статьях, посвященных теме языка национальных меньшинств.

Результаты, полученные в ходе анкетирования русскоязычных немцев на изученном социолингвистическом пространстве, позволяют нам сделать вывод о том, что неоднозначность терминов «родной язык», «первый язык», «основной язык» затрудняют определение русского языка самими этническими немцами. Наибольший процент респондентов (это люди среднего, то есть работоспособного возраста) заявили, что «родным» для них является русский язык. Он же «первый» и «домашний». Однако они колебались в применении к нему термина «основной», так как эта характеристика для них определялась коммуникативной ситуацией: дома основной язык – русский; на работе, в городской администрации, в больнице и магазине, то есть за пределами русскоязычного социолингвистического пространства – немецкий. «Материнским» русский язык как язык матери определялся ими тогда, когда мать действительно была русской и разговаривала с ними в семье по-русски.

Для людей старшего поколения и подростков «родным», «основным», «доминирующим» языком является немецкий, однако «обиходным» языком они также называют русский.

Русский язык этнических немцев может трактоваться и как «язык иммигрантов», так как он используется в иммигрантской среде (автохтонные немцы не признают русскоязычных немцев за «своих»), поэтому и в языковой политике Германии в целом, и в немецкой школьной программе в частности ему отводится место «эмигрантского идиома».

Литература

1. Гловинская М.Я. Язык эмиграции как свидетельство о неустойчивых участках языка метрополии (на материале русского языка) /М.Я. Гловинская // Жизнь языка. К 80-летию М.В. Панова. – М.: Языки славянской культуры 2001. – С. 42 – 59.

2. Европейская хартия о региональных языках и языках меньшинств // Международные акты о правах человека. Сборник документов. – М.: Издательская группа «НОРМА-ИНФРА», 1998. – С. 624 – 633.

3. Земская Е. А. Язык русского зарубежья: два полюса. Язык. Культура. Гуманитарное знание. К столетию Г. О. Винокура. – М: Научный мир, 1999. – С. 236 – 257.

4. Малый академический словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. – М.: Изд-во «Русский язык», 1999.Т. 3. П – Р. – 750 с.

5. Михальченко В.Ю. Проблемы функционирования и взаимодействия литовского и русского языков. – Вильнюс, 1984. – 224 с.

6. Нозимов А.А. Языковая ситуация в современном Таджикистане: состояние, особенности и перспективы развития: Монография. – М.: РУДН, 2010. – 124 с

7. Справка Комитета Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации по делам СНГ и связям с соотечественниками «О состоянии русского языка, культуры и образования в странах СНГ и Балтии и мерах по их поддержке со стороны государственных органов и общественности Российской Федерации» от 12.04.1999 г. [http://kro-krim.narod.ru/ZAKON/spravrus.htm].

8. Толковый словарь русского языка: В 4 т./ Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935-1940. – 198 с.

9. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1957. – 188 с.

10. Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2000): Who can become native-like in a second language? All, some or none? in *Studia Linguistica*, Amsterdam: Elsevier. P.150 – 166.

11. Lenneberg E. (1967): Biological foundations of language. John Wiley&Sons. N.Y. 489 p.

ПРОБЛЕМА СИНОНИМИИ В АСПЕКТЕ ИДЕОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ЛЕКСИКИ

А.И. Ольховская
ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»
(Москва)

Лингвистическая работа идеографического характера в значительной мере способствует умозаключениям относительно синонимических сближений в языке. Исходной точкой в этом случае служит не вырванная из системного окружения единица, а весь массив близких по значению слов, которые лексикограф волен квалифицировать как синонимы, аналоги или когипонимы.

В ходе работы над «Русским тематическим словарём» стало очевидно, что именно этот аспект характеристики заголовочных единиц отличается максимальным количеством проблемных зон. В настоящей статье предпринята попытка рассмотреть четыре из них: 1) поиск формализованного метода разграничения синонимов и аналогов, 2) определение приёма градуального предъявления синонимов, 3) решение вопроса о частеречной и грамматико-модификационной соотносимости синонимов, 4) выработку способов их предельно глубокой дифференциации.

Проблема формализованного распознавания синонимов, равно как и разграничения синонимов и не-синонимов, как известно, не решена в лингвистике по сей день. Об этом, в частности, свидетельствуют существенные расхождения в материалах синонимических словарей, ср. синонимы слова *авторитет* по данным разных словарей (в порядке увеличения синонимического ряда): *престиж* [5], *вес*, *престиж* [11], *вес*, *влияние*, *престиж* [9], *авторитетность*, *вес*, *влияние*, *положение*, *престиж*; *царь* [10], *авторитетность*, *влияние*, *вес*, *престиж*, *кредит* (*устар.*); *высшая инстанция* [3], *значение*, *сила*, *вес*, *компетентность*, *компетенция*, *престиж*; *знаток* [2].

Предпринятая Ю.Д. Апресяном в [4] попытка формализации критерия близости значений сводится к сопоставлению аналитических толкований. Разница между лексемами, однако, нередко ясна и без специального семантического анализа. Так, в ряду *очертания, линии, контур, абрис, силуэт* последнее слово очевидным образом отличается от остальных тем, что обозначает не столько обрамляющие предмет линии, сколько само пространство, обрамлённое линиями (*В проёме двери мелькнул мужской силуэт*). В рамках парадигмы *ряд, линия, цепь, цепочка, шеренга, вереница* слово *вереница* противопоставлено остальным компонентом ‘движение’ (*В небе летела вереница журавлей*), который, впрочем, может нейтрализоваться, ср.: «Вот опять этот сумрак тяжёлый Облепил вереницы домов» (В.В. Гофман. Туман).

Следовательно, проблема часто состоит не в обнаружении смысловых различий между синонимами (их, пусть и не вполне системно, предъявлял уже Д.И. Фонвизин в «Опыте Российского сословника»), а в определении демаркационной линии между синонимами и не-синонимами. Предложенные Ю.Д. Апресяном качественные параметры оценки синонимии («семантическая содержательность» и «семантическая ценность» несходных смысловых компонентов) весьма логичны, однако их измерение – вещь очень сложная на данном этапе развития лингвистики. Сомнительно и их практическое использование в ходе подготовки «НОСС» [9], иначе чем можно объяснить предельную широту одних рядов (напр., *аккуратный – опрятный – чистоплотный*, при всей разнице аккуратности и чистоплотности) и узость других (напр., *блестеть – сверкать*, за пределами ряда: *сиять*, *большой – крупный*, за пределами ряда: *немаленький*, *порядочный*, *значительный*, *огромный* и др., *бомж – бродяга*, за пределами ряда: *бездомный*, *бич* и проч.).

Непрекращающиеся споры относительно способов установления синонимичности слов, судя по всему, беспредметны до тех пор, пока рассуждения исследователя не ограничены рамками вполне определённой системы отсчёта. Принимая во внимание принципы господствующей ныне антропоцентрической парадигмы, в качестве такой системы отсчёта целесообразно избрать речевую деятельность языковой личности. С этих позиций первостепенную значимость приобретает такой признак синонимов,

как их взаимозаменяемость во всех или в части возможных контекстов. Несмотря на то что указанный подход многократно провозглашался различными учёными – наиболее решительно, пожалуй, В.А. Звегинцевым [6], – он, насколько нам известно, не был практически реализован.

В некоторых случаях разница в сочетаемости единиц фиксируется достаточно легко. Например, в группе «Симметрия – асимметрия» одна из подгрупп включает десять опорных прилагательных. После небольшого обобщения их дистрибутивных возможностей становится понятно, что слова *кривой, косой, кособокий* могут сочетаться с названиями построек и их частей, предметов мебели и почерка (~ *домишко, кресло, буквы*), единица *кривобокий*, кроме того, может характеризовать фигуру человека и в редких случаях форму мелких предметов (~ *карлик, помидор*). Слова *покосившийся* и *перекошенный* характеризуют исключительно форму построек и их частей (~ *изба, крыльцо, забор*). Единица *скособоченный* может относиться как к постройкам, так и к обуви (~ *дверь, туфли*), наконец, слова *стоптанный, сбитый* – только к обуви (~ *каблук, сапоги*).

На основании этого можно заключить, что рассмотренные единицы образуют три синонимических ряда: 1) *кривой, кривобокий, косой, кособокий,* 2) *покосившийся, перекошенный* и 3) *стоптанный, сбитый*. Члены первого и второго рядов находятся между собой в аналогических отношениях. Единицы *покосившийся* и *перекошенный* имеют, кроме того, аналог *скособоченный*. Последний, в свою очередь, вступает в аналогические отношения с единицами *стоптанный* и *сбитый.*

Иногда сочетаемостная дифференциация лексем требует существенно бóльших усилий. Так, дистрибутивный анализ ряда *секундный, минутный, мгновенный, короткий, краткий, непродолжительный* (с оттенком книжн.), *недолгий, быстрый* (зд. разг.), *небольшой, маленький* (зд. с оттенком разг.), *невеликий, незначительный, кратковременный* (с оттенком книжн.), *недолговременный* (с оттенком книжн.), *краткосрочный* (с оттенком офиц.), *мимолётный* осуществлялся в несколько этапов.

С опорой на материалы двух корпусов – «Национального корпуса русского языка» и «SketchEngine» – были отобраны типичные контексты употребления для каждого члена ряда. Полу-

ченные контексты – всего 71 – были разделены на гомогенные в содержательном отношении серии и легли в основу матрицы, с помощью которой осуществлялся анализ совместимости каждого члена ряда с тем или иным распространителем. В результате исследования было установлено, что синонимическими могут считаться единицы 1) *короткий*, *краткий*, *недолгий*, *непродолжительный*, *кратковременный*, 2) *секундный*, *минутный* и 3) *небольшой*, *маленький*.

Аналогом членов первого синонимического ряда является прилагательное *мимолётный*. Его специфика состоит в том, что, во-первых, его основная сочетаемость сосредоточена в сфере чувств и межчеловеческих отношений, во-вторых, в нём сильна идея недостаточного вхождения в личную сферу говорящего. Так, *мимолётная встреча* – это не просто короткая встреча, а встреча, в течение которой говорящий не успел сложить определенного мнения о человеке. Члены второго ряда состоят в аналогических отношениях с единицей *мгновенный*. Её сочетаемость существенно у́же за счёт центральной для неё идеи предельной краткости, которая часто констатируется субъективно или гиперболически (*Моя жизнь не более чем мгновенное сновидение*).

Аналогами последнего ряда можно считать лексемы *незначительный*, *невеликий* и *быстрый*. Сочетаемость слов *незначительный* и *невеликий* практически полностью ограничена словами со значением временно́го промежутка (~ *период*, *срок*, *интервал*). Последнее при этом чаще всего выступает в краткой форме и находится в постпозиции, ср.: *Срок договора невелик – до 5–7 лет*. На временны́е употребления единицы *быстрый* накладывает отпечаток первичное значение, в результате чего в большинстве контекстов наблюдается смысловой синкретизм. Например, *быстрый период восстановления* – это и короткий период восстановления, и период быстрого восстановления.

На основании дистрибутивного анализа, помимо всего прочего, может быть реализована весьма перспективная идея построения градуированного синонимического ряда с учётом количества сочетаемостных пересечений. При таком подходе деление единиц на синонимы, аналоги и когипонимы становится неактуальным, благодаря чему пользователь получает доступ ко всему массиву близких по значению слов. Например, синонимы и ана-

логи слова *короткий* образуют цепочку *краткий* (53 пересечения) – *недолгий* (47) – *непродолжительный* (42) – *кратковременный* (41) – *мимолётный* (31) – *небольшой* (31) – *минутный* (23), *краткосрочный* (23) – *маленький* (21) – *мгновенный* (16) – *незначительный* (13), *быстрый* (13) – *секундный* (10) – *невеликий* (4), *недолговременный* (4).

Далее. Согласно наиболее распространённой точке зрения, синонимами являются единицы тождественной частеречной принадлежности. Меж тем в языке существует небольшое количество взаимозаменяемых в речи слов, относящихся к разным частям речи. Вот некоторые из зафиксированных нами примеров: *много* (числ.) – *множество*, *масса*, *уйма*, *куча* и под.(сущ.) – *полно* (нареч.); *мороз*, *холод*, *минус* (сущ.) – *ниже нуля* (нареч.); *тепло*, *плюс* (сущ.) – *выше нуля* (нареч.); *чистоплотный* (прил.) – *чистюля* (сущ.), *аккуратный* (прил.) – *аккуратист* (сущ.); *только* (нареч.) – *один* (числ.) – *единственный* (прил.). Мы намеренно не обращаемся к идиоматическим единицам, поскольку их частеречная принадлежность часто трудноопределима (напр., *обеспеченный – при деньгах*).

Впервые отказ от частеречного подхода к синонимии наметился при обсуждении её синтаксической разновидности, ср.: «Синтаксическими синонимами должны считаться и слова, которые … различаются только своей принадлежностью к определенной лексико-грамматической категории, например, глагол *доверять* и имя *доверие*, прилагательное *красивый* и имя *красота*» [7]. Лексикологический подход, разумеется, не совместим с такого рода умозаключениями, однако ряд синтаксических коррелятов могут быть включены в словарь уже сейчас. Я имею в виду, в частности, такие соответствия, как *кривоватый – немного кривой*, *по-медвежьи – как медведь*, *быстрый*-[*пре*]*быстрый – очень быстрый*.

Отдельного обсуждения заслуживает синонимия слов, относящихся к различным грамматическим разрядам внутри одной части речи. В ходе работы над тематическим словарём было обнаружено три наиболее частотных случая таких соответствий: 1) синонимия формы мн. числа существительного и его собирательной модификации вроде *листья – листва*, 2) синонимия относительных и притяжательных прилагательных типа *лисиный – лисий*

и 3) синонимия первичного и вторичного имперфекта наподобие *гореть – сгорать*.

Несмотря на то что практически ни один словарь синонимов не фиксирует подобное тождество, опора на критерий взаимозаменяемости позволяет считать такие единицы достаточно точными синонимами. Ср.: *Я всегда с удовольствием возилась с малышнёй / с малышами*; *В саду зреют/ созревают золотые плоды лимона*; *На тощих мальчишеских / мальчишечьих фигурках костюмы смотрелись довольно нелепо.* Не следует, однако, забывать о том, что в ряде случаев относительные и притяжательные прилагательные демонстрируют смысловую или идиоматическую специализацию, напр., *пёсий лай, псиный запах, псовая охота*; *слоновьи бивни (уши), слоновая кость.*

В заключении обратимся к обсуждению способов дифференциации синонимических единиц в идеографическом словаре. Поскольку тематический словарь по определению относится к словарям демонстрирующего типа, различия между синонимами могут быть продемонстрированы какими угодно средствами, кроме толкований. Словарная статья «Русского тематического словаря» устроена так, что в ней фиксируется абсолютное большинство синонимических отличий, в частности: а) стилистические (стилистические пометы; знак поднятой над строкой галочки, указывающий на то, что синоним относится к иному по сравнению с заголовочной единицей стилистическому регистру), б) статистические (соотносительные пометы *употр. чаще* и *употр. реже*), в) сочетаемостные (грамматические модели с типичными лексическими распространителями) и г) культурологические (пословицы, поговорки, прецедентные тексты, яркие цитаты из поэтических произведений, расположенные за знаком тёмного кружка). В подтверждение приведём пару соотносительных словарных статей.

золот|'ой, *зд. относ.*, IV а.★***Син.*** ˇзлат'ой.

~ песок (рудник, самородок, слиток, серьги, кольцо); ● «Сказка о золотом петушке» (сказка А.С. Пушкина); «Золотой ключик, или Приключения Буратино» (повесть-сказка А.Н. Толстого); «Золотой телёнок» (роман И.А. Ильфа и Е.П. Петрова); «Белка песенки поёт, | Да орешки всё грызёт, | А

орешки непростые, | Всё скорлупки золотые, | Ядра – чистый изумруд..» (А.С. Пушкин. Сказка о царе Салтане..).

злат|'ой, *относ.*, IV а, *нар.-поэт.*★***Син.*** ✓золот'ой.

● «На златом крыльце сидели царь, царевич, король, королевич..» (начало детской считалки); «У лукоморья дуб зелёный, | Златая цепь на дубе том: | И днём и ночью кот учёный | Всё ходит п'о цепи кругом..» (А.С. Пушкин. Руслан и Людмила).

чик-чир'ик *и* **чир'ик-чир'ик**, *межд.*★ ***Син***. чил'ик-чил'ик *употр. реже*. ***Eng***. wee-tweet-tweet.

«**Чик-чир'ик**, **чик-чир'ик**», – проснулись за окном воробьи; ● «На дороге воробьи чирикают | Чирик, чирик и по дороге скок» (К.К. Вагинов. Вечером жёлтым как зрелый колос..).

чил'ик-чил'ик, *межд.*★ ***Син***. чик-чир'ик / чир'ик-чир'ик *употр. чаще*. ***Eng***. wee-tweet-tweet.

Таким образом, заложенная в идеографическом словаре установка на активное владение языком склоняет его авторов к речецентрической интерпретации синонимии. Среди основополагающих принципов данного подхода следует отметить, во-первых, опору на взаимозаменяемость синонимов и использование дистрибутивного анализа, во-вторых, семантическую узость, явленную в выведении квазисинонимов в зону аналогии, на фоне относительной грамматической свободы и, в-третьих, полипараметрическую дифференциацию близких по значению слов.

Литература

1. Sketch Engine. Режим доступа:https://www.sketchengine.co.uk
2. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. Пятое издание, исправл. и доп. – М.: Русские словари, 1994. – 502 с.
3. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. Практический справочник. М.: Русский язык, 1968. – 495 с.
4. Апресян Ю.Д. Исследования по семантике и лексикографии. Т. 1: Парадигматика. М.: Языки славянских культур, 2009. 568 с.
5. Горбачевич К.С. Краткий словарь синонимов русского языка / Отв. ред. С.А. Кузнецов. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 608 с.
6. Звегинцев В.А. Замечания о лексической синонимии // Теоретическая и прикладная лингвистика: Учебное пособие. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. С. 124–144.
7. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. – М.: КомКнига, 2007. – 359 с.

8. Национальный корпус русского языка. Режим доступа: http://www.ruscorpora.ru/index.html
9. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / Под общ. рук. Ю.Д. Апресяна. Второе издание, исправл. и доп. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 1298 с.
10. Словарь синонимов русского языка / под общ.ред. Л.Г. Бабенко. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2011. – 688 с.
11. Словарь синонимов русского языка: в 2 т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – Л.: Наука, 1970–1971.

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПЕРИОД МЕНТАЛИЗАЦИИ[1]

М.В. Пименова
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
(Владимир)

Одной из актуальных проблем лингворусистики в русле антропоцентрического взгляда на язык является изучение взаимоотношения русского языка и ментальности в составе триады «действительность – сознание / мышление – язык» (Н.Д.Арутюнова, А.Вежбицкая, Г.В. Колшанский, Е.С. Кубрякова, Ю.С. Степанов, Н.И.Толстой и др.), позволяющее выявить способ восприятия и концептуализации действительности.

Древнейшая форма русской ментальности (X / XI-XIV / XV вв.) – **ментализация** (термин Е.М. Верещагина) – сформировалась в процессе «наложения» христианской (православной) культуры и церковнославянского языка на языческую – традиционно славянскую культуру и «живой» восточнославянский / древнерусский язык [8, с. 808].

В связи с этой «двойственностью» в научной литературе продолжает оставаться спорным вопрос о языковой базе литературного языка восточных славян, интерес к которому проявился еще в XVIII-XIX вв. Так, А.С. Шишков и П.А. Катенин полагали, что церковнославянский и древнерусский языки – стили одного и

[1]Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Проект «Оценка и концептуальные формы русской ментальности в диахронии», № 16-34-00020 а1.

того же «славенского» или старого русского литературного языка; А.Х. Востоков, отчасти К.Ф. Калайдович, М.Т. Каченовский и др. – что церковнославянский язык («язык церковных книг») и язык древнерусской деловой и светской письменности – это разные языки, находившиеся в тесном взаимодействии и смешении до конца XVIII - начала XIX вв.; И.И. Срезневский, М.А. Максимович, К.С. Аксаков, А.И. Соболевский, И.В. Ягич, И.А. Бодуэн де Куртенэ, отчасти Н.И.Надеждин и др. – что в основе древнерусского литературного языка лежит церковнославянский язык; М.В. Ломоносов, Ф.И. Буслаев, В.И. Ламанский и др. – что основа древнерусского литературного языка – живая восточнославянская народная речь, близкая по своим структурным особенностям к старославянскому языку [3; 19; 20].

В XX в. обсуждался целый ряд гипотез/концепций, в той или иной мере продолжающих взгляды предшественников. Во-первых, это концепции литературного моноязычия: а) «традиционная» гипотеза А.А. Шахматова, предложенная в 20-30-е гг. XX в. [23], которую поддерживали Б. Унбегаун, В.М. Истрин, Л.В. Щерба, А.М. Селищев, Л.А. Булаховский; б) гипотеза С.П. Обнорского – 30-50-е гг. [15] (П.Я. Черных, П.С. Кузнецов, С.И. Ожегов); в) гипотеза В.В. Виноградова – 50-80-е гг.[1] (А.И. Горшков, Р.И. Аванесов, П.М.Бицилли, Р. Пиккио, Антонин Достал, Йозеф Курц); г) гипотеза Н.И. Толстого – 60-70-е гг. [4; 21] (М.М. Копыленко, отчасти Л.П. Жуковская). Во-вторых, языковая ситуация в Киевской Руси понималась как ситуация литературного двуязычия – 40-80-е гг. [12] (Л.П. Якубинский, Д.С. Лихачев, Ф.П. Филин). В-третьих, предлагалась теория церковнославянско-русской диглоссии – 70-80-е гг. [22] (Б.А. Успенский, А.В. Исаченко, Н.И. Толстой, Герта Хютль-Фольтер).

В XXI в. вопрос о происхождении древнерусского литературного языка перешел в разряд политических, что, безусловно, не способствует решению научной проблемы.

На наш взгляд, реальную языковую ситуацию Киевской Руси, насколько мы можем о ней судить по сохранившимся памятникам письменности, отражает идея «скрещённой» («амальгамной») природы древнерусского литературного языка, представленная в 40-80-е гг. XX в. в работах Г.О. Винокура, Б.А. Ларина, Н.А. Мещерского, А.И. Ефимова, А.С. Львова и др. [2; 11; 14].

Согласно «амальгамной» теории древнерусский литературный язык понимается как органическое слияние восточнославянской народной речи и письменного древнеславянского языка: «Ученые сравнивают культурную миссию книжного языка в истории природного русского языка с прививкой плодового дерева: дичок-подвой сразу стал от нее плодоносящим растением, когда окультуренный привой-черенок сросся с ним в едином организме» [10, с. 8-9].

«Амальгамность» древнерусского литературного языка связана с **синкретизмом** (греч.συγκρητισμος – соединение, объединение, связывание) чувственного созерцания и логической деятельности мышления человека, который отличает ментализацию как древнейшую концептуальную форму ментальности [16, с. 34-63]. На языковом уровне фиксируется **семантический синкретизм**, под которым понимают явление формально-содержательной языковой асимметрии означающих и означаемых [6] (С.О. Карцевский, В. Скаличка, Р. Якобсон, Ш. Балли, Н.Д. Арутюнова, Г.П. Мельников, В.Г. Гак и др.). От других явлений формально-содержательной асимметрии семантический синкретизм отличается невозможностью его «разрешения». Мы полагаем, что «неразрешимый» синкретизм – это особая лексико-семантическая категория, которую предлагаем называть термином **синкретсемия** (ср. традиционные термины, обозначающие семасиологические категории – *полисемия, дисемия, эврисемия, энантиосемия*), различая, во-первых, **«содержательную» синкретсемию** (при наличии синкретичного означаемого: один знак – два и более нерасчлененных значений, связанных с двумя/более сигнификатами и/или денотатами), во-вторых, **«формальную» синкретсемию** (при наличии синкретичного означающего: два и более нерасчленённых знака – одно значение) [16; 17].

В связи с наличием семантического синкретизма модель развития лексического значения может быть представлена, на наш взгляд, как движение по спирали: синкретизм – расчленение синкретизма – возникновение синкретизма на новом уровне развития языка, а не по прямой линии – от прямого значения к переносному, от конкретного к абстрактному, от дескриптивного / нейтрального к оценочному, как это представлено в целом ряде лингвистических исследований (см., например, работы Г.Н Лу-

киной, М.Ф. Мурьянова, Г.А. Николаева, З.М. Петровой, М.И. Черемисиной, Т.А. Черняковой, А.Н. Шрамма и др.).

В древнейший период спираль-пружина сжата до плоского состояния в этимоне, слове-синкрете (В.В. Колесов), «дописьменном» концепте (Ю.С. Степанов) – это **«содержательная» (сигнификативная) синкретсемия**, что подтверждается теорией и практикой так называемой «множественной этимологии» [13, с. 6], а также многообразием ассоциативных оценочных связей. Например, и.-е. имя **krasa*, образованное от глагола, этимологи возводят одновременно к **krěsiti* (‘оживлять, освежать; воскрешать’) и **kresati* (‘высекать искру, создавать огонь’) [24, с. 95-97]. А.А. Потебня отмечает, что *краса* символизирует положительные признаки, связанные с природной таксономией дискретных объектов: жизнь, ее возобновление и поддержание – огонь, красота, молодость, цветение, весна, веселье, свежесть [18, с. 35-36].

Как отмечает В.В. Колесов, для периода ментализации характерна *обратная перспектива* (см. иконопись), предполагающая на уровне языка «раздвоение смысла» и «удвоение форм» и в связи с этим – *эквиполентный (равноценный) принцип* как древнейший принцип оценки объектов по их нечленимой ценности [9, с. 405]. Примерами эквиполентных оппозиций являются древнейшие славянские противопоставления типа *чет – нечет, правый – левый, мужской – женский, свет – тьма, белый - черный / красный – черный* и под., которые синкретично включают в себя абстрактный образ-символ, оценочный компонент, а также конкретное значение качества и/или количества, градуальности, посессивности и др. [5, с. 63-64]. Например, бинарная пара *чет – нечет* указывает на количество, на противоположность жизни и смерти, мужского и женского, хорошего и плохого, *правый – левый* – связана с представлениями об ориентации в пространстве, о противопоставлении мужского и женского начала, правильного и неправильного, положительного и отрицательного и т.д. Особая семиотическая роль отводится оппозиции *мужской – женский*, которую исследователи рассматривают как «свернутую серию» почти всех противопоставлений [5, с. 85-98, 138-140, 175-178].

«Раздвоение смысла и удвоение форм» проявляется в трансформации сигнификативного синкретизма слова-этимона –

в растяжении семантической «пружины» и сужении – конкретизация синкретичного значения одновременно с расширением его лексического выражения (**«формальная» синкретсемия**), что находит выражение в основанных на метонимии минимальных единицах древнего текста, которые мы предлагаем называть термином **синкретемы** (корень *синкрет*-). Например: (парные именования) *стыд и срам, горе не беда, совет да любовь, суд да дело, клён-дерево, гуси-лебеди, путь-дорога*; (сочетания с постоянными эпитетами) *добрый молодец, красна девица, зелено вино, черный ворон, синее море;* (этимологические фигуры) *трубы трубят, радоваться радостью, жить жизнию, стрелой застрелить, мосты мостити, воровством воровать;* (описательные глагольно-именные обороты) *молитву сотворити, отворити ворота, одержать победу, целовать крест* (подробнее см. [16, с. 52-69]).

В заключение необходимо отметить, что изучение языковой картины мира (как «традиционной картины мира, коренящейся в категориях и формах родного языка» [7, с. 148]) в рамках взаимодействия основных типов восприятия действительности и концептуальных форм русской ментальности требует дальнейшего изучения в плане диахронии.

Литература

1. Виноградов В.В. Основные проблемы изучения образования и развития древнерусского литературного языка // Избранные труды: История русского литературного языка / Под ред. Н.И. Толстого. – М.: Наука, 1978. –С. 65-151.

2. Винокур Г.О. Происхождение русского литературного языка // Избранные работы по русскому языку. – М.: Наука, 1959. – С. 23-30.

3. Вомперский В.П. История русского литературного языка // Русский язык: Энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Ю.Н. Караулова. – М.: Русский язык, 1997. – С. 162-165

4. Жуковская Л.П. О некоторых проблемах истории русского литературного языка древнейшего периода // Вопросы языкознания. – 1972. – № 5. –С. 62-76.

5. Иванов Вяч. В., Топоров В.Н. Славянские языковые моделирующие системы: древний период. – М.: Наука, 1965. – 246 с.

6. Карцевский С.О. Об асимметричном дуализме лингвистического знака // Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. – Ч. 2. – М.: Просвещение, 1965. – С. 85-90.

7. Колесов В.В. Древнерусский литературный язык. – Л.: Изд-во ЛГУ,1989. – 295 с.

8. Колесов В.В. Древнерусская цивилизация: наследие в слове. – М.: Институт русской цивилизации, 2014. – 1120 с.

9. Колесов В.В. Философия русского слова. – СПб.: ЮНА:, 2002.– 448 с.

10. Костомаров В.Г. Жизнь языка: от вятичей до москвичей. – М.: Пе-дагогика-Пресс, 1994. – 240 с.

11. Ларин Б.А. Лекции по истории русского литературного языка (X - сер. XVIII в.). – М.: Высшая школа, 1975. – 327 с.

12. Лихачев Д.С. Несколько мыслей о языке литературы и литературном языке Древней Руси // Историко-филологические исследования / Под ред. М.Б. Храпченко. – М.: Наука, 1967. – С. 302-307.

13. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: образ мира и миры образов. М.: Владос, 1996. – 416 с.

14. Мещерский Н.А. История русского литературного языка. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. – 280 с.

15. Обнорский С.П. Очерки по истории русского литературного языка старшего периода. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1946. – 200 с.

16. Потебня А.А. О некоторых символах в славянской народной поэзии. – Харьков: Тип. «Мирный труд», 1914. – 243 с.

17. Пименова М.В. *Красотою украси*: выражение эстетической оценки в древнерусском тексте. – СПб.; Владимир: Изд-во СПбГУ; ВПГУ, 2007. – 415 с.

18. Пименова М.В. Лексико-семантический синкретизм как проявление формально-содержательной языковой асимметрии // Вопросы языкознания. – 2011. – № 3. – С. 19-48.

19. Соболевский А.И. История русского литературного языка. – Л.: Наука, 1980. – 193 с.

20. Срезневский И.И. Мысли об истории русского языка. – СПб., 1887. – 170 с.

21. Толстой Н.И. К вопросу о древнеславянском языке как общем литературном языке южных и восточных славян // Вопросы языкознания. – 1961. –№ 1. –С. 52-66.

22. Успенский Б.А. Языковая ситуация Киевской Руси и её значение для истории русского литературного языка. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 144 с.

23. Шахматов А.А. Происхождение современного русского литературного языка // Очерк современного русского литературного языка. – М.: Учпедгиз, 1941. – С. 60-90.

24. Этимологический словарь славянских языков: праславянский лексический фонд / Под ред. О.Н. Трубачева. – Вып. 12. – М.: Наука, 1985. – 187 с.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В ЖИВОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ

Л.И. Плотникова
ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный
национальный исследовательский университет»
(Белгород)

В антропологически ориентированной лингвистике человек рассматривается как активный творец языка, а лексические новообразования как результат его словотворческой деятельности являются ценным языковым материалом, позволяющим выявить особенности процесса словопроизводства. Изучение авторского слова «обращает нас к самому процессу номинации, ибо актуализация того или иного признака в слове – это не просто акт словотворчества, а часть общего целенаправленного языкового процесса созидания, обусловленного внутренними потребностями как самого человека, так и языка» [1, с. 44]. Можно говорить о том, что поиск и выбор говорящим необходимого слова представляет собой *творческий процесс*, так как разные коммуникативные ситуации предполагают использование самых различных способов вербализации мысли, однако говорящий выбирает из множества имеющихся только один вариант или при необходимости создает свое слово. Справедливо высказывание Ю.Н. Караулова о том, что начинать рассмотрение языка как творческой деятельности личности следует с прагматического уровня, так как «каждый человек для выражения даже простейших личностных <…> интенциональностей всегда находит собственные, неординарные средства и способы. Потому человек и выступает как творец языка практически в каждый момент построения высказываний, которые не могут не содержать модального, интенционального компонента, а последний как раз и является предпосылкой творчества» [3, с. 240].

Лексические новообразования характеризуют особый, творческий аспект изучения языка: они реализуют «индивидуальную творческую компетенцию говорящего» [2, с. 180], демонстрируют его способность к лингвокреативному мышлению. Вместе с тем, в процессах словотворчества раскрывается слово-

образовательный потенциал языка, отражаются определённые тенденции его развития.

Повседневное словотворчество можно считать самым выразительным и ярким проявлением языкотворчества. Характерной чертой в речевом поведении коммуникантов в ситуации неформального устного общения является то, что они нередко «предпочитают не отыскивать нужное слово в своем лексиконе, а сконструировать новое, а также, используя различные аффиксы, создают производные, форма которых обладает особой выразительностью» [4, с.13].

Наблюдения над разговорным дискурсом показывают, что концентрация лексических новообразований в разговорной речи в целом невелика, она зависит от условий общения, индивидуальных склонностей и вкусов говорящего, однако чрезвычайно важной представляется сама принципиальная возможность их появления в повседневной речи, поскольку, заполняя лексические лакуны, новообразования демонстрируют возможности языка, отражают новые явления в сфере словопроизводства.

Разноаспектный подход к изучению лексических новообразований, зафиксированных в живой разговорной речи, позволяет говорить о разнообразии их структурных и семантических особенностей, дает возможность установить своеобразие концептуальной организации созданных в речи слов [5].

Большинство слов, созданных в живой речи, создано по продуктивным моделям, то есть относится к разряду потенциальных, демонстрирующих различные системные деривационные явления, например: – *Так хорошо поработали с ним на прошлой неделе // Молодец / так старался / все аккуратненько вырезал и приклеивал // Где мне сегодня найти замену? // Кто возьмет на себя функции* ***вырезателя*** *и* ***приклеивателя****?* Функционально-коммуникативный анализ, представляющий динамический аспект исследования процесса словопроизводства, позволяет говорить о том, что здесь *вырезатель, приклеиватель* – тот, кто вырезает и приклеивает (заготовки для украшения зала). В данном развернутом описании, предшествующем созданию инновации, компонент *тот, кто…* соотносит понятие с субстантивом, обозначающим лицо (языковым средством его выражения в данном примере

является суффикс -*тель*) + основы слов *вырезать, приклеивать*, выражающих мотивировочный признак.

Зафиксированный языковой материал позволяет заключить, что в количественном отношении преобладает группа лексических новообразований, обозначающих лицо по выполняемому им действию. Подобного рода слова довольно легко образуются в разговорной речи, структура их прозрачна, что не создает никаких препятствий в процессе общения, например: – *Слушай / проглоти быстренько что-нибудь и назад // – Да / конечно / я из нормального человека превращаюсь в какого-то* ***глотателя*** */ все на бегу/ все мимоходом//; – И на то ты махнул рукой / и на это тоже // Посмотрите /* ***махальщик*** *выискался // Останешься вообще без ничего / ищи потом виноватых//.*

Данная группа пополняется довольно интенсивно, наибольшую продуктивность в создании новообразований проявляет суффикс -*тель*: *изучатель, отвлекатель, отменитель, пересекатель, повышатель, подсказыватель, смешитель, соблюдатель, щекотатель* и др.

Фактический материал позволяет говорить об интенсивном пополнении группы номинаций лица – носителя определенного признака. Данная группа представлена довольно широко и разнообразно, что позволяет выделить в ее составе несколько микрогрупп (МГ) на основе семантического признака, например, *МГ номинаций лица, характеризующегося степенью признака.* Анализ языкового материала позволяет говорить о том, что в словах данной МГ репрезентантами степени признака являются различные препозитивные форманты, а субъект назван основой: *сверхмучитель, сверхобидчик; суперврединтель, суперкурильщик, суперпокупатель; мини-читатель; микроблизнец* и др. Ср. также: - *Твердишь одно и то же / гений, гений! // Я не просто гений // Ты же видишь / ты же должна это понимать / Я* ***сверхгений*** *// Наверное это не скромно / но это так!//; - Смотрю / ты написал по этому вопросу совсем мало // Почему? // Наверное, прочитал тоже мало // Я права? // - Да / Вы правы // Я стал такой вот.. /* ***мини-читатель*** *//.*

Довольно интенсивно пополняется *МГ номинаций лица, характеризующегося чрезмерным пристрастием к чему-либо.* В этой микрогруппе отмечены слова, в которых репрезентантом

лица является компонент -*ман.* Он не только соотносится с субъектом, но и выражает значение чрезмерного пристрастия к чему-либо: *газетоман, лекарствоман, пепсиман, пивоман, сериаломан, сушиман* и др. Таким образом, объект пристрастия в подобного рода словах назван в первой части слова, а вторая составная часть этих слов называет не просто субъект, а страстного любителя того, что/кто названо/назван в первой части слова: – *Наш коллега опять на очередном эксперименте? // - Да / опять экспериментирует / он очень этим увлечен сейчас // - Молодец / Наверное / получится интересный материал / послушаем доклад* ***экспериментомана*** */ мне тоже анкету давали для ответов //; - Обязательно вечером / фруктовый салатик// И обязательно / киви// Без него и есть не будет// Это у нас* ***кивиман****//.*

В подобного рода новообразованиях объективируется объединение концептуальных пространств лица (страстного любителя, поклонника) и объекта (предполагающего предмет пристрастия, увлечения).

Продуктивность данной модели в современном русском языке подтверждается созданием большого количества слов, при этом наименования, обозначающие объект чрезмерного увлечения, представлены очень широко и разнообразно в тематическом плане: *салатоман, гамбургероман, яблокоман, коламан, бутербродоман, банаоман; смартфономан, кондиционероман, планшетоман* и многие другие.

Языковой материал свидетельствует о продуктивности *МГ номинаций лица, характеризующегося признаком противопоставленности.* Новообразования указанной микрогруппы содержат приставку *анти*-, обозначающую противоположность или враждебность чему-либо: *антикурильщик, антисериаломан, антистраховщик, антирокер, антиогородник, антикомпьютерщик* и др. - *Ты говоришь / что я плохо убрал / не все как следует вымыл / не все как следует вычистил // Теперь у меня нет никакого настроения тебе помогать // Делай все сама / Все / Я теперь ярый* ***антиуборщик*** *//.*

Репрезентантами лица в словах этой микрогруппы также являются основы слов, называющих субъекта по роду деятельности, участию в чем-либо, принадлежности к определенному направлению. Выразителем квалитатива «противоположный,

враждебный» является префикс *анти-*: *– Да / у него всё хорошо // Да / он молодец // И дом у него полная чаша // Он хороший хозяин / согласен // Ну тогда я* ***антихозяин*** *// И что теперь? //.*

В *МГ номинаций лица, характеризующегося признаком «бывший»,* представлены новообразования однотипной структуры – простые по структуре слова с префиксом *экс-*: *экс-муж, экс-жених, экс-работник, экс-няня, экс-хозяйка, экс-репетитор, экс-преподаватель, экс-племянник, экс-читатель, экс-сосед, экс-танцор* и др. *– Как ваш студент учится? // – Какой студент? // Он уже давно закончил университет // Уже третий год работает // Этот наш* ***экс-студент*** *уже жениться собрался!//.*

Таким образом, наша повседневная речь предоставляет исследователю яркие примеры лингвокреативной деятельности говорящего. Характерной функциональной особенностью лексических новообразований в разговорной речи является их тематическая неоднородность, а также способность оперативно отражать все изменения, происходящие в различных сферах жизни современного общества. Выбранное из множества вариантов или созданное самим говорящим слово соответствует его внутренней системе представлений о мире, свидетельствует о креативных способностях индивидуума, репрезентирует специфику индивидуального мировидения и миропонимания.

Литература

1.Вендина Т.И. Словообразование как источник реконструкции языкового сознания // Вопросы языкознания. – 2002. – № 4. – С. 42-71.

2. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. – М.: Наука, 1992. – 220 с.

3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987. – 264 с.

4. Кравченко Я.Ю. Лексико-стилистические и социально-прагматические особенности неформального речевого общения: автореф. …канд. филол. наук. – Майкоп, 2008. – 22 с.

5. Плотникова Л.И. Словотворчество как феномен языковой личности. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. – 332 с.

ФОНОСЕМАНТИКА РУССКОГО ЭТИКЕТНОГО СЛОВА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Л.П. Прокофьева
ФГБОУ ВО «Саратовский ГМУ им.В.И.Разумовского»
(Саратов)

Речевой этикет (РЭ) всегда вызывал живой интерес у исследователей языка и культуры, так как именно в этом слое лексики отразились особенности национального характера, религия, история нации и ее связи с другими этносами. С одной стороны, РЭ представляет собой широкую область стереотипов общения, сохраняющую свое значение и частично форму на протяжении длительного времени, с другой – быстро меняющаяся под влиянием множества внутри- и внелингвистических факторов. В микросистеме РЭ собраны национально-ментальные стереотипы коммуникации. Многочисленные исследования этикетных формул позволили представить научные классификации, охватывающие разные периоды развития русского языка и русской ментальности, развитие и угасание тех или иных моделей (В.Г.Костомаров, В.Е.Гольдин, А.А.Акишина, Н.И.Формановская, Е.М.Верещагин, И.А.Стернин, М.А.Кронгауз, В.И.Карасик, Р.Ратмайр и мн.др.). Тем не менее, без специального внимания остается фоносемантическая составляющая ФРЭ, исследование которой может пролить свет на некоторые базовые исторические принципы отбора единиц, ответить на вопросы о причинах «выживаемости» в речи тех или иных слов и выражений, наметить контуры систематического описания с учетом диахронического и синхронного аспектов.

Вторая половина XX века, начало XXI, когда фоносемантика оформилась как наука, стали временем экспериментов и размышлений, обобщений и систематизаций, позволивших получить новые аргументы в длительном споре о примарной / секундарной мотивированности языкового знака: «исследования последних десятилетий настоятельно требуют замены фундаментального унитарного принципа Ф.де Соссюра «языковой знак произволен» новым – бинарным – принципом: «языковой знак одновременно непроизволен и произволен» [2, с.9]. Исследования на материале 150 разноструктурных языков подтвердили, что звукосмысловые корреляции оказываются вполне

регулярными, причем значение слова распадается на разные компоненты, некоторые из которых произвольны по своей природе, некоторые нет. Звук же хотя напрямую не может влиять на то, что слово обозначает, но может иметь дополнительное значение, частично отражающееся в его форме, следовательно, полностью знак не произволен [9] или, по крайней мере, «не существует языка, где бы такая произвольность была абсолютной» [4, с.16]. Данный подход диктует расширение областей исследования языка и речи, включения в нее и лингвофоносферы в соединении со сферой визуального восприятия, так как именно там гипотетически заключены изначальные связи между формой языкового знака и его содержанием.

В современной психолингвистике активно обсуждается проблема фоносемантической картины мира (ФСКМ), под которой понимается часть языковой картины мира (ЯКМ), эксплицированной в языке фоносемантическими средствами (С.С.Шляхова, А.Б.Михалёв, Н.В.Дрожащих, М.Г.Вершинина, О.В.Шестакова, Л.П.Прокофьева), причем С.С.Шляхова выдвинула гипотезу, что ФСКМ является «ее ядром, протоконцептуальным базисом, первоэлементом, минимальным порождающим всех языков, «штивом складного веера языков» [8, с.191]. Изучение фактов языка и речи, относительно устойчивых на протяжении долгого времени, а также варьирование конкретных единиц в условиях сохранения общей функции чрезвычайно плодотворны именно в аспекте ЯКМ. Формулы речевого этикета (ФРЭ), обсценная лексика, фразеология, короткие магические и обрядовые фольклорные тексты, детские минимально семантизированные речевые фрагменты представляют уникальную возможность для исследования ФСКМ, проявляя базовые ее элементы.

Универсальное определение речевого этикета Н.И.Формановской: «социально заданные и национально-специфические регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их статусно-ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения» [7, с.240-241], позволяет выделить языковой, социальный и культурный компоненты, существенно влияющие как на звукобуквенный состав, так и на функционирование

конкретной единицы. При этом собственно семантические структуры ограничены «социальным взаимодействием» и «поддержанием коммуникативного контакта» [5, с.261], а тематические группы весьма разнообразны: *приветствие/ прощание, извинение/ прощение, просьба/ благодарность, уточнение, согласие/несогласие, сожаление/ сочувствие* и мн.др.

ФРЭ присущи литературному (*извините, спасибо, здравствуйте*) и разговорному стилю (*извиняюсь*, *пасиб, драссьте*), присутствуют в жаргоне (*извинтиляюсь, добро, хаюшки*) и сетевой субкультуре (*извн, пжлст, спс, дратути*). Многочисленные исследования социальной составляющей речевого этикета показывают разнообразие и вариативность формул, их быструю сменяемость и подверженность своеобразной речевой «моде». Обнаруживается относительная устойчивость одних единиц и изменчивость других. «В сущности, вариативность разных языковых средств возникает как раз на основе того, в каких социальных отношениях находятся собеседники и в какой речевой ситуации имеет место контакт между ними», – справедливо отмечает Арто Мустайоки [5, с.262], но эта идея не объясняет сохранность ключевых слов этикета в культуре. Гипотетически фоносемантическая основа в рамках национального языка может оказывать влияние на сохранение звукобуквенного комплекса, связанного с тем или иным этикетным значением, причем отбор ФРЭ обусловливается социокультурными факторами, а их «выживаемость» – следствие глубинных языковых процессов.

Данное проективное исследование ставит своей целью очертить круг единиц, требующих пристального изучения в синхронии и диахронии, а также выработать первичный алгоритм исследования ФРЭ с точки зрения фоносемантики с учетом данных по звукоцветовой ассоциативности русского языка [6]. Для начального этапа работы были отобраны 33 слова и выражения из тематических групп: приветствие, прощание и пожелание, просьба, благодарность, извинение, знакомство. Отбор единиц произведен на основе данных национального корпуса русского языка (НКРЯ): статистике, распределению по периодам источников и относительной стабильности звукобуквенного состава. Поиск проходил по основному корпусу с привлечением данных по газетному, диалектному и устному корпусам, чтобы обеспечить расширение материала за счет

разностилевых единиц. Для демонстрации модели анализа отобрано 5 наиболее частотных ФРЭ, включены элементы данных этимологических и исторических словарей (Таблица 1).

Таблица 1

Сводные данные по 5 самым частотным ФРЭ

ФРЭ	**Кол-во на млн. словоформ**	**Пики активности**	**Спады активности**	**Данные истории, этимология**
Пожалуйста	9-470	1852 1981 2013	1819 1920 2001	С начала XIX в.; сращение частицы «пожалуй» и уважительного обращения «ста»
Спасибо	45-248	1962 2014	1820 1954	С XVI в. от праслав. *съпаси Богъ
Извините	39-63	1880 2009	1800 1953	от праслав. . *veina
Здравствуйте	0-151	1847 1981 2014	1821 1920 2001	С XI в.; от общеслав. *dorvъ «дерево» через цслав. здравие
До свидания	0-29	1846 1924	1948 2001	С начала XIX в;; от видеть

С.В. Воронин разработал строгий метод фоносемантического анализа, состоящий из семи операций, с помощью которых на основе сравнительно-исторического анализа и лингвистической типологии возможно с высокой степенью достоверности установить ЗИ статус слова [1, с.87-89].

Анализ материала ФРЭ продемонстрировал неоднородность проявления критериев ЗИ: умеренная экспрессивность по семантическому критерию (повышенная в других стилях); гипераномальность по грамматическому (до сих пор не существует единой точки зрения на частеречную принадлежность этикетных слов – в словарях квалифицируются то как частицы, то как междометия, то вообще характеристика отсутствует); относительное единообразие формы по структурно-фонетическому; стилистическая ограниченность по функциональному; изоморфизм по интерлингвистическому критерию обнаруживается у *извините* и *здрав-*

ствуйте. Этимологический критерий демонстрирует значимое количество коррелятов в родственных языках [3].

Выявленная латентная ЗИ этикетных слов свидетельствует об их потенциальной устойчивости, но ничего не говорит о причинах отбора данных единиц в культурном пространстве русского языка. Попыткой ответа на этот вопрос может стать анализ звукоцветовой ассоциативности ФРЭ на основе экспериментальных данных при помощи компьютерной программы «Звукоцвет» (Рег. № 0321300648). Результаты в графическом виде будут представлены в презентации к докладу, здесь же приведены лишь некоторые систематизированные данные и сделана попытка первичной интерпретации (Таблица 2).

Таблица 2

Некоторые данные по звуко-цветовой ассоциативности ФРЭ

ФРЭ	**Max частотность цвета**	**Средняя частотность цвета**	**информативность**
Извините	синий 70%	зеленый 20%	И, З
Спасибо	синий 50%,	белый 20%	И, С
До свидания	синий 38%	красный, 23%	Д
Здравствуйте	синий 31%	зеленый 25%	З, Й, У
Пожалуйста	синий, красный по 23%	желтый 17%	Ж , П, У
Пасиб	синий 43%,	Черный 28%	И, П
Пока	Красный 43%	Черный 28%	А, К, П
Драссьте	черный, красный по 33%	синий 22%	Д, С

Даже первый взгляд на результаты компьютерного анализа демонстрирует соотносимость самых частотных слов из нашего материала с сине-красно-белой матрицей системы звукоцветовой ассоциативности носителей русского языка [6]. В свою очередь, выборка нескольких активно употребляемых слов из другой стилевой группы не дает подобных совпадений. Если выстроить график, учитывающий частотность в доступном для анализа историческом периоде, и сопоставить с данными фоносемантического анализа, можно сделать первые выводы о причинах устойчивости некоторых формул, например, *извините, спасибо* и изменчивости других, таких как *прощайте* и *до свидания.* Увеличение в ходе исследования числа анализируемых ФРЭ с учетом единиц других стилей показывает рост статистического разрыва между показателями и может также косвенно свидетельствовать

о влиянии глубинной базовой системы на функционирование слова. Таким образом, привлечение данных истории языка, накопленных расшифровок записей разговорной речи и текстовых источников из НКРЯ позволят использовать современные методы фоносемантического анализа для изучения национальной картины мира, отраженной в звуках языка.

Литература

2. Воронин С.В. О методе фоносемантического анализа // Линвометодические аспекты семантики и прагматики текста. – Курск, 1990. – С.98-100.
3. Воронин С.В. Основы фоносемантики. – М., 2006. – 239 с.
4. Гребенщикова Н.С. История русского приветствия (на восточнославянском фоне). – Гродно, 2004. – 306 с.
5. Левицкий В.В. Звуковой символизм: Основные итоги. – Черновцы, 1998. – 130 с.
6. Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. – М., 2006. – 512 с
7. Прокофьева Л.П. Национальное своеобразие звуко-цветовой ассоциативности // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2007. – № 3. – С. 111-118.
8. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. – М., 1998. –
9. Шляхова С.С. Фоносемантическая картина мира: к постановке проблемы // Филологические заметки. – 2014, № 1. – С.183-102.
10. Magnus M. Gods of the Word: Archetypes in the Consonants. - Kirksville, 1995. – 140p.

РЕЧЕВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ИСКУПЛЕНИЕ» (ПО ДАННЫМ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА)

В.В. Сайгин
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
(Нижний Новгород)

Данная работа продолжает наш исследовательский проект по лингвокогнитивному комплексному описанию концептуального поля «грех» в русской культуре и особенностям его языковой объективации в современном русском языке [5; 7]. Методологической базой предпринятого исследования выступают принципы комплексного лингвокогнитивного описания языковой концептуализации мира, изложенные в работах Т.Б. Радбиля [3;

4]. Анализ проводился на основе методики анализа концептов, разработанной учеными ННГУ им. Н.И. Лобачевского [1; 2; 6].

На предварительном, эмпирическом уровне анализа было выявлено, что концепт «искупление» входит в базовую структуру концептуального поля «грех» вместе с одноименным концептом «грех» и с образующими устойчивые концептуальные связки с концептом «грех» концептами «покаяние» и «добродетель».

Концепт «искупление», так же, как и другие вышеназванные концепты, во многом определяет особенности духовного и ценностного освоения действительности, присущие русскому миру на протяжении его многовекового развития и функционирования. Не случайно в мировой культуре сложилась неписаная традиция относить русское православие к так называемым «религиям Искупления».

В нашей работе [8] описан начальный этап анализа, который заключался в описании внеязыкового содержания анализируемой категории в сопоставлении с данными, полученными путем исследования словарных источников. По его итогам было выявлено восемь когнитивных признаков концепта «искупление»: ‘искупительная жертва Иисуса Христа — восстановление поврежденной грехом человеческой природы и примирение человека с Богом’; ‘избавление от греха отдельного человека посредством молитвы и праведной жизни’; ‘выкуп’; ‘приобретение чего-л. в обмен на что-л., ценой чего-л.’; ‘освобождение, избавление от бедствий, несчастий’; ‘получение прощения за содеянное ценой чего-л.’; ‘заглаживание, исправление проступка, вины’; ‘возмещение, возмездие, расплата’.

Также мы показали, что данный концепт вписывается в общую тенденцию к десакрализации русских культурных концептов, выявленную нами ранее для концептов «грех», «покаяние» и «добродетель», что видно уже из распределения элементов его смыслового объема: из общего количества 8 когнитивных признаков на 2 религиозных признака приходится 6, имеющих внерелигиозный, светский характер.

В настоящей работе представлен следующий этап исследования, который ставит своими задачами верификацию полученных ранее данных посредством речевого и текстового материала Национального корпуса русского языка и нашего собственного

Интернет-мониторинга контекстов употребления лексем — репрезентантов концепта «искупление».

В результате мы обнаружили, что в целом полученные нами данные в области речевой и текстовой реализации концепта «искупление» подтверждают сделанные нами ранее выводы. Были рассмотрены такие словоупотребления, как «имя концепта» *искупление* — базовый репрезентант данного концепта, а также однокоренные лексемы — глаголы *искупить (ся) / искупать (ся),* существительное *искупитель* и прилагательное *искупительный.* В проанализированных словоупотреблениях актуализуется как два религиозных, так и шесть внерелигиозных когнитивных признаков (далее — КП) данного концепта.

I. Религиозный компонент концептуального содержания и речевой реализации концепта «искупление».

КП ‘искупительная жертва Иисуса Христа — восстановление поврежденной грехом человеческой природы и примирение человека с Богом’:

Но Христос ***искупил*** *Мир. Он принял на Себя грехи Мира…*;

Искупление *грехов Господом на Кресте состоит в том, что мы теперь имеем возможность покаяться;*

КП ‘избавление от греха отдельного человека посредством молитвы и праведной жизни’:

И причину и следствие Воплощения они определяют как ***искупление*** *человека и возврат его к изначальному состоянию, утраченному после грехопадения;*

А для полноценности ***искупления*** *греха следует быть верным своей жене…;*

Но возможно ли ***искупление*** *только для небольшого числа привилегированных, для избранной расы, гордо изолированной от остального низшего человечества, в котором царит эгоистическая воля?*

II. Внерелигиозный, светский компонент концептуального содержания и речевой реализации концепта «искупление».

КП ‘выкуп’:

В случае убийства по неосторожности, выкуп выплачивают родственники убийцы, а убийца приносит ***искупление****.*

*Изначально слово «**искупление**» значит выкуп или возвращение себе чего-то, что было оставлено в качестве обеспечения займа, приобретение чего-то посредством выкупа долга;*

КП ‘(*устар.*) приобретение чего-л. в обмен на что-л., ценой чего-л.’:

*.. после смерти богачей значительные суммы ... возвращались бывшим должникам во **искупление** неправедно отторгнутых процентов;*

*— Пойтить маленичка хлебушка **искупить**, — произнес хозяин… и пошел в лавчонку напротив;*

*— Дайте пятьдесят рублей, всего **искуплю**, кроме напитков;*

КП ‘освобождение, избавление от бедствий, несчастий’:

*Почему мы ждём **Искупителя**, а избавления нет?*

*Так ветхозаветная Пасха стала праздником избавления от рабства еврейского народа, а Новозаветная Пасха – знамением и праздником **искупления** и освобождения всего человечества от рабства греху;*

КП ‘получение прощения за содеянное ценой чего-л.’:

*Как я могу **искупить** свой проступок?*

*Хочу умереть за братьев и хоть этим **искупить** свои прегрешения;*

КП ‘заглаживание, исправление проступка, вины’:

*... ад — это **искупление** грехов, а идеал **искупления** обязательно предполагает заглаживание вины…*;

*Он… написал ей решительное письмо, в котором признавал себя… готовым на всякого рода **искупление** своей вины;*

КП ‘возмещение, возмездие, расплата’:

*Долго в цепях нас держали, / Долго нас голод томил, / Черные дни миновали, / Час **искупленья** пробил;*

*Скоро сведаешь, молодец, чем **искупится** / Непоказанный миг веселия!*

Также наши данные продемонстрировали наличие новых явлений в семантике и оценочной сфере лексем — репрезентантов концепта «искупление», проявляющиеся в особенностях их речевой и текстовой реализации. Отметим, что указанные особенности отражают те же тенденции в области смысловых и оценочно-коннотативных преобразований, которые были выявлены

ранее при анализе дискурсной актуализации лексем — репрезентантов концептов «грех», «покаяние» и «добродетель» [см., 8].

Прежде всего это касается расширения области применимости концепта за счет возможности употребления лексем — его репрезентантов в тех сферах, где раньше это было невозможно.

В частности, это своеобразная «регенерация» этимологического значения искупления сферы как феномена экономической, финансовой и / или хозяйственной жизни применительно к новым реалиям действительности.

Экономика является сферой ***искупления*** *по преимуществу, где за господство капитала удается откупиться, так и не ставя его по-настоящему на кон…*;

Поэтому в пособии по безработице можно увидеть не только механизм целевой государственной поддержки, но и воплощающееся в денежном эквиваленте коллективное ***искупление*** *вины, испытываемой обществом перед безработным;*

Во ***искупление*** *финансовых грехов, связанных с кинематографом, братья Гласмин-Контакси, помимо прочих благодеяний, передали статуэтку беременной нимфы Калипсо в безвозмездное владение своему кузену, архиепископу Мюнстерскому.*

В подобных контекстах *искупление* приобретает в норме несвойственные ему параметрические определения, обычно применяемые в оценке цены или стоимости:

Как есть большие и мелкие грехи, есть дорогие и дешевые ***искупления.***

Субъектом искупления могут при этом выступать даже неодушевленные сущности — например, бренды:

Как всемирно известные бренды могут ***искупить*** *грехи перед обществом?*

Искупление может переосмысляться в терминах эстетики:

"Эстетическое ***искупление****" как принцип эволюции культуры (интерпретация финала поэмы Вен. Ерофеева "Москва - Петушки")* — название научной статьи.

Так понятое искупление приобретает подчиняемое прилагательное с семантикой эстетической оценки:

Мое прекрасное ***искупление*** — название любовного романа.

Искупление также расширяет область применимости за счет тематической области семейных отношений:

... и все это называется объективным ходом исторического процесса, предначертанного нашим внукам во ***искупление*** *родительского нигилизма.*

— военного дела:

Военные люди, штабы всех стран приветствовали ее [войну — В.С.] *как интернациональное* ***искупление*** *военной чести.*

— спорта:

В свою очередь, и для немецкого клуба победа станет своеобразным ***искуплением*** *в глазах болельщиков, так как "музыканты" не смогли пробиться в еврокубки на будущий год.*

Также Интернет-мониторинг выявил неузуальное словоупотребление *самоискупление,* трактуемое как искупление **человека или общества** от светских грехов разделения, совершаемое силами **самого человека и общества.** Нетрудно заметить, что семантика данного неузуального образования явно противоречит традиционному религиозному пониманию искупления как акта избавления от греха отдельного человека посредством молитвы и праведной жизни перед Богом (данная версия учения о самоспасении противоречит христианскому учению об Искуплении) — и даже светскому пониманию, согласно которому ни в каком из значений субъект не может искупить сам себя.

На следующем этапе исследования предполагается осуществить верификацию полученных данных посредством свободного ненаправленного ассоциативного эксперимента.

Литература

1. Жуковская Л.И. Языковое воплощение концепта «менталитет / ментальность» в современном русском языковом сознании (по данным свободного ненаправленного ассоциативного эксперимента) // Мир науки, культуры, образования. — 2015. — №5 (54). — С. 329-333.

2. Жуковская Л.И. Концепт «менталитет / ментальность» в ряду других соотносимых понятий концептуального поля «духовность, духовная деятельность» // Научное наследие Б.Н. Головина в свете актуальных проблем современного языкознания (к 100-летию со дня рождения Б.Н. Головина): Сб. ст. по мат-лам Международной научной конференции. — Нижний Новгород: ДЕКОМ, 2016. — С. 406–410.

3. Радбиль Т.Б. Герой Андрея Платонова как языковая личность (образ Фомы Пухова в «Сокровенном человеке») // Русистика сегодня. — №3–4. – – 1999. — С. 66-83.

4. Радбиль Т.Б. Прагматические аномалии в среде языковых аномалий русской речи // Русский язык в научном освещении. — 2006. — №12 (2). — С. 56–79.

5. Радбиль Т.Б., Сайгин В.В. Особенности парадигматической и синтагматической реализации концептуального поля «грех» в современном русском языке // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 5. — URL: www.science-education.ru/119-15195 (дата обращения: 27.11.2014).

6. Ручина Л.И. Когнитивный анализ концепта и семантизация лексики // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: Сб. трудов IV конгресса РОПРЯЛ (г. Сочи, 01-02 ноября 2014 г.). —-СПб.: Общество преподавателей русского языка и литературы, 2014. —С. 168–172.

7. Сайгин В.В. Концептуальное поле «грех» в пространстве русской культуры: опыт комплексного линвгокогнитивного описания: Монография. — Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2015. — 258 с.

8. Сайгин В.В. Семантическое наполнение концепта «искупление» и его языковая объективация в русском языке // Язык, культура, коммуникация: изучение и обучение: материалы I Международной научно-практической конференции (13-15 октября 2016 г., г. Орел, ОГУ имени И.С. Тургенева). — Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2016. — С. 257–262

К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ И ОСОБЕННОСТЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАННЫХ ПРЕФИКСОИДОВ-ИНТЕНСИФИКАТОРОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ[1]

Е.В. Скачкова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

(Москва)

В данной статье рассматривается высокопродуктивный в современном русском языке класс морфем-интенсификаторов, представленный двумя различными с точки зрения происхождения группами.

1. В первую группу входят многочисленные заимствованные интенсификаторы (*супер, ультра, архи, мега, макро, прима, гипер, экстра, убер, макси* и т.д.), которые различаются частотно-

[1] Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ 17-04-00532а

стью употребления, лексической сочетаемостью, стилистической окраской, источником и временем заимствования.

2. Вторую группу составляют исконные префиксальные интенсификаторы (*сверх-, наи-, раз-/рас-, пре-, пере-*), которых значительно меньше, чем заимствованных.

Материалом для нашего исследования семантики и употребления названных морфем-интенсификаторов послужили тексты художественной литературы, средств массовой информации и письменная (компьютерно опосредованная) разговорная речь.

Семантическая категория интенсивности пересекается с другими субъективными семантическими категориями, такими как категория экспрессивности, эмотивности и оценки. Близость этих категорий объясняет широкое распространение интенсификаторов в повседневном, художественном и публицистическом дискурсах. Довольно часто высокая концентрация интенсификаторов в тексте преследует прагматическую цель усилить эмоциональное воздействие на адресата. Связь категории экспрессивности и категории интенсивности лучше всего видна в таких случаях словообразования, которые нарушают стилистические ограничения на сочетаемость морфем. В широком смысле сюда можно отнести все новообразования, созданные при помощи двух схем:

1) заимствованный формант + исконная основа: *супер-люди, суперзамороженный, мегасложный, мегаложь, гиперунылый, архикрасивый* и т.п. Эта группа примеров по своему объёму доминирует над второй;
2) исконный формант + заимствованная основа: *адекватный-разадекватный, наиэкономичнейший, сверхэкономный*.

В узком смысле нарушения стилистических ограничений при образовании нового слова проявляются в несоответствии стилистической окраски словообразовательного форманта и производящей основы (ср. *архилох*).

Функционирование префиксоидов-интенсификаторов в современном русском языке, прежде всего в письменной компьютерно опосредованной разговорной речи, имеет ряд особенностей:

1. Между префиксоидами со значением интенсивности постепенно стираются семантические различия: *суперкороткие / ультракороткие / сверхкороткие стрижки* (речь идет об одном и том же предмете обсуждения на одном из форумов).

2. Гиперпрефиксация допускает сочетание данных языковых единиц друг с другом, что также свидетельствует о стертых семантических границах между префиксоидами-интенсификаторами: *супер-мега-адекватный парняга, супер-прима-экстра-классный специалист, супер-мега-гипер-экстра-ультра-омерзительный день* и т.п. Гиперпрефиксация характерна для заимствованных интенсификаторов, хотя в редких случаях возможно сочетание заимствованного и исконного элемента, например: *сверхсупермен* [4]. Многократная интенсификация в случае гиперпрефиксации не обозначает реального усиления обозначаемого признака, а лишь служит для максимально экспрессивного выражения эмоций пишущего.

3. Редупликация префиксоида: а) простой повтор, иногда многократный, словообразовательного форманта: *супер-суперэлита*; б) редупликация с заменой начального элемента (характерно только для интенсификатора *супер*): *супер-пупер-образование*.

Сложным является вопрос о статусе заимствованных интенсификаторов. Так, к примеру, в Толковом словаре словообразовательных единиц [3] он может быть представлен тремя разными вариантами:

а) словообразовательный префикс (*супер, ультра*);

б) формообразовательный префикс (*экстра*);

в) начальная часть сложных слов (*гипер*).

В то же время в Большом толковом словаре русского языка [1] все перечисленные заимствованные элементы трактуются одинаково: начальная часть сложных слов. Такая точка зрения, как кажется, более близка к современному статусу этих единиц. Эта группа формантов в разной степени приближается к статусу префиксоидов в силу своей фонетической протяженности и «типизированного значения, повторяющегося в ряде структурно однотипных слов» [2, с. 37]. В целом же можно сказать, что каждая из единиц системы морфем-интенсификаторов заслуживает отдельного анализа для определения ее статуса.

Затруднения при определении характера данных языковых единиц могут быть связаны с их полифункциональной природой (здесь приведем примеры с наиболее частотным интенсификатором *супер*):

1. Интенсификатор может выступать в качестве наречия в сочетаниях *супер*+глагол (НКРЯ дает немного таких примеров, особенно в препозиции: *мне она супер понравилась*; *хорваты кнешна супер играли*).
2. Интенсификатор может выступать в роли аналитического имени прилагательного (эта точка зрения была впервые высказана в работе М.В. Панова «Об аналитических прилагательных»). Аргументами в пользу того, что перед нами может быть аналитическое имя прилагательное, является то, что данная единица имеет значение непроцессуального признака предмета (*'хороший, красивый'*), в предложении может выполнять синтаксическую функцию предиката и определения (*Платье – супер! На ней было суперплатье*). Интересным фактом является то, что данные элементы носители языка пытаются русифицировать при помощи суффиксов имен прилагательных *-ов- и -ск-*: *суперовый / суперский саундтрек, суперовый / суперский планшет, суперовый / суперский боевик, суперовый / суперский фильм, суперовая / суперская машина* и т.д.

Обращает на себя внимание и то, что эти элементы не имеют единой орфографической оформленности. Интенсификатор *супер* пишется либо слитно, либо через дефис, либо раздельно, но наиболее частотным является именно раздельное написание (реже всего встречается написание через дефис).

В связи с сочетанием заимствованных препозитивных элементов с качественными именами прилагательными или наречиями можно было бы поставить вопрос об их включении в состав формообразующих префиксов, хотя такая точка зрения не является традиционной для русистики. В её пользу говорит то, что при присоединении данных префиксов / префиксоидов не происходит приращения другого смысла, кроме как «крайняя степень проявления признака»: *супер замечательная школа, суперответственно.*

Таким образом, заимствованные морфемы со значением интенсивности представляют собой неоднородный класс препозитивных элементов, характеризующихся полифункциональностью и некоторыми особенностями употребления, присущими только им. Их высокая частотность и словообразовательная продуктивность демонстрируют тенденцию к интернационализации фонда словообразовательных морфем в современном русском языке.

Литература.

1. Большой толковый словарь русского языка. /Под ред. С.А. Кузнецова. СПб: Норинт, 2004.
2. Ваганова Н.В. Морфемный статус препозитивного элемента multi- (мульти-) в английском и русском языках.// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – № 1(2). – С. 36- 40.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.
4. Русско-немецкий словарь новых слов. Под ред. Р. Беленчиковой и И.С. Улуханова. М.: Азбуковник, 2007.

К ВОПРОСУ ОБ ЭТИМОЛОГИИ СЛОВОПОНЯТИЙ «ПРАВДА», «ИСТИНА», «СПРАВЕДЛИВОСТЬ», «ЗАКОН»

Д.В. Солодухин
Московский технологический университет (МИРЭА),
кафедра философии, социологии и политологии ИИНТЕГУ
(Москва)

Здесь я попытаюсь затронуть вопрос о применимости методологии школы истории понятий (Begriffsgeschichte, Conceptual History) в семантико-этимологической реконструкции понятий, их исконных смыслов и коннотаций. В этом авторитетном направлении современной гуманитарной эпистемологии предпринята попытка историко-понятийного прояснения. По мысли Гадамера, такое прояснение позволяет «вывести выражение философской мысли из *схоластической одеревенелости*» понятия и вернуться к живому «слову *языка*»[1, с. 41], которое начинает «резонировать» в нас, порождая с-*мысл*ы. Иными словами, исследование высвечивает не только смыслы понятий, но призвано выявить *усилие* породившей их *мысли*, изначальную «смысловую *направленность* слов», лежащую как бы по ту сторону своего вербального оформления.

По-видимому, в первую очередь имеет смысл обратиться к таким словопонятиям, как «Правда», «Истина», «Справедливость», «Закон», а также круга связанных с ними. Актуальность этого обусловливается как малоисследовательностью проблемы рассмотрения понятий в контексте истории, так и нынешними дискуссиями о борьбе с коррупцией, правовом государстве, соот-

ношении права и нравственности, либеральной демократии и «особом пути», секулярности и постсекулярном мире, свободе слова, правах и ответственности личности и т.п.

В русской духовно-интеллектуальной традиции все рассматриваемые слова не превратились в чистые понятия, то есть тщательно отрефлексированные философские категории, но являются, скорее, словопонятиями, словами-понятиями, которые не потеряли своей связи с живой тканью языка, хотя развивались и исторически видоизменялись. Конечно, реконструкция целостной истории этих понятий, их осмысления и обогащения со всеми нюансами и аспектами, появляющимися у различных мыслителей в процессе их использования, является, скорее, задачей философии. Но, думается, что герменевтическое постижение позволяет выявить смежные поля, представляющие также филолого-лингвистический интерес. (Особенно, если учесть тесную связь русской философической мысли с литературным творчеством: от митрополита Илариона Киевского и Владимира Мономаха до Тютчева, Достоевского и Л.Н. Толстого.)

Этимолого-семантический анализ является важной частью работы. Рассмотрение осуществляется, прежде всего, на материалах толковых и этимологических словарей, среди которых оказываются Даль, Ожегов, Ушаков; Фасмер, Шанский, Срезневский и др. Стоит заметить, что узкие рамки доклада позволяют скорее обозначить проблему, чем предпринять всеобъемлющее исследование.

Начнём с **закона**. Согласно Далю, он есть «*предел*, постановленный свободе воли или действий; *неминучее начало*, *основание*; *правило*, постановление *высшей* власти» [2]. Здесь нетрудно заметить указание на высший и предельный характер закона. Этот же незыблемо-высший регулятивный смысл словопонятия подмечает и М.Р. Фасмер: древнерусское и старославянское *законъ* νόμος, θέσπισμα. Но среди прочего, он усматривает также и духовно-религиозные оттенки. К примеру, закíн, «исповедь, причастие», сербохорватское за́кон «обычай, закон, вера», *польское* zakon «закон, завет, монашеский орден» [3].

Этимология слова подчёркивает его изначальный, онтологический характер. Это словопонятие «связано с *конъ*, *исконú*, *нача́ть*, *начну́*» [3]. «Закон» образован посредством приставки ***за-***

от существительного ***конъ***, что в *древнерусском языке* означало «предел, начало, конец, граница».

В *польском* po-kon значило «начало», в *чешском* kon- в dokona «до конца», *сербском* kòn в выражении od kòna do kòna «с начала до конца», is-kon «начало».

Н.М. Шанский отмечает общеславянский индоевропейский характер слова «**конъ»**, содержащийся в корне *ken- – «заново возникать; начинаться» [4, с. 248]. Старославянское «искони» («с самого начала») является падежной формой этого вышедшего из употребления существительного.

Кстати, «конъ» образован от той же основы, что и конец. Общеславянское «конец» указывает на некий предел, ограничивающий существующую основу. Так *древнерусское* **коньць** означало «конец, край; основу; предел, отдаленное место; выдающееся место; часть города; уговор» [5, ст. 1270]. *Старо-польское* «koniec» значило «причина, цель; начало», *польское* koniec «пункт или линия, что-либо ограничивающая, край, последняя фаза, часть чего-либо». *Старочешское* konec «цель, намерение, начало», *чешское* konec «конец», *словацкое* koniec «конец». Праславянское *коньсь одновременно значило «конец», «начало», а также «крайнюю точку» [4, с. 256].

В этом смысле «закон — *«то, что находится за пределом, что было изначально»* [5].

Любопытно сопоставить представленные выше лингвистические штудии с вдумчивыми поисками о. П.А. Флоренского. Русское понятие слова «закон», читаем у него, не юридично, а онтологично. «Закон – это норма не поведения, а бытия, и отсюда уже – и поведения, как явления существа...».Мыслитель трактует закон как «за-кон», т.е. *границу, черту, предел*, как «естественное, истинное очертание явления». Соответственно, то, что выходит за пределы закона, преступает предел, находится вне сего очертания, «делается уже ходящим “путями своими”, блудящим, а не Божиим, т.е. греховным и растленным» [7].

Флоренский онтологизирует закон; последний – следствие грехопадения и искажения отношения человека к Богу. Личность есть *носитель* сверх-бытийного принципа и призвана восстановить его в себе. Право, с одной стороны, *выражает* этот «боже-

ственный закон», с другой – проводит в жизнь принципы *нравственной истины и справедливости*.

Содержится ли нечто подобное в научно-исследовательском лингвистическом подходе к словопонятию «закон»? Мы уже имели возможность убедиться в том, что оно, наряду с прочим, включает также духовно-религиозные моменты, указывающие на его происхождение и одновременно устремлённость к трансцендентному. Но зафиксировано ли она и в языке? Думается, да.

В частности, речь о «**правде**». Если это не вводное слово, не сказуемое, не союз и не частица, то это словопонятие обозначает: во-первых, то, что соответствует действительности, что есть на самом деле, истину. Во-вторых, правдивость, правильность. В-третьих, идеал поведения, заключающийся в соответствии поступков требованиям морали, долга, в правильном понимании и выполнении этических принципов. Вообще жизненный идеал, справедливость, основанный на принципах справедливости порядок вещей. (Ср. выражения: «*Искать правды». «Стоять за правду». «Жить правдой».«Пострадать за правду».*) В-четвёртых, слово «правда» обозначает правоту. («*На чьей стороне правда? (кто прав?)». «Ваша правда (вы правы)».*) Наконец, «правда» – это название кодексов средневекового права [8]. С.И. Ожегов добавляет сюда также: «справедливость, честность, правое дело» и «тоже, что правота» [3].

В.И. Даль рассматривает правду как «истину на деле, истину во образе, во благе; правосудие, справедливость». Это также «правдивость, как качество человека, или как принадлежность понятия, или рассказа, описания чего словами, полное согласие слова и дела, истина». [2]

«Правда» связана со справедливым судом: *«Правосудный,* кто судит право, по правде; что содержит в себе правдивое, праведное сужденье или приговор, или к сему относится».

Пожалуй, одно из важнейших свойств «правды», которое фиксирует русский филолог, это – её божественный, изначальный характер: «*Праведный*, оправданный житием, правдивый на деле, безгрешный. *Праведник, -ница*, праведно живущий; во всём по закону Божью поступающий, безгрешник. *Правда сама себя очистит. У Бога правда одна».* (Само собою, отмечается преломле-

ние в восточно-христианском исповедании:*«Православие* ср. правоверие, истинная вера, ученье»). [2]

Этимология слова указывает на прямоту и правильность. «Правый» – «происходит от праславянского ***prāvъ**, от которого в числе прочего произошли: древнерусское и старославянское правъ “прямой, правильный, невиновный”» [9]. **Пра-в-ъ** от пра- = первоначально значившего “вперед направленный, прямой, правый, -ш-а” (правая рука)… “Прав-и-ти”*(древнерусское* “прав-н-ти”=делать), прав-ь- д-а, -ед-ьн-ъ» [10, с. 278].

Осуществление правды связано с правым судом. «**Пра́вда** – …древнерусское, старославянское **правьда** δικαιοσύνη, δίκαιον, ἀλήθεια [справедливость, праведный, правда], …сербохорватское пра̑вда “*правда; тяжба*”, словенское prâvda “*положение, закон, судебное дело*”».

От слова***pravъ** произведены “пра́ведный”, древнерусское и старославянские “правьдьнъ”, “пра́ведный”. (От него же происходит также диалектное “*леший”*, задабривающее табуистическое название) [9]. (Отсюда же происходит слово «**пра́во»** и «правительство» [9].)

Собственно, устремлённость «праведности» к божеству и порождает «**справедливость»**, которая в этом смысле становится аспектом «правды».

«Истинностное измерение» правды, то есть соотношение “правды” и “истины”, тоже весьма любопытно.

Различные смысловые аспекты «истины» рассмотрены П.А. Флоренским в его работе «Столп и утверждение истины». Напомним основные моменты. Русский мыслитель проводит изощрённый лингвистический анализ слова “истина”. Сравнивая его в четырёх языках (русский, греческий, латынь и иврит), он подчёркивает её онтологичность в русском, самоявленность в греческом αλήθεια, доказательность в латинском veritas и, наконец, незыблемость в еврейском אמת (эмет). В русском языке, утверждает Флоренский, понятие «истина» является однокоренным с понятием «есть», что означает открытость для «онтологического» восприятия [7].

Подводя итоги, можно сказать, что этимология словопонятия «закон» указывает на вкладываемый в него смысл некой изначальной отграничивающей основы, служащей для формирования

и утверждения всего существующего, экзистенциальных основ личности и существования – как человеческого общества, так и природного, космического строя вселенной. Закон изначален, бытиен, незримо связан с Высочайшей Основой существования вселенной, с её нравственным стержнем. В этом смысле он истинен и в своём пределе призван выражать Высшую Правду, с которой совпадает. В случае отступления от своего призвания как выражения полноты справедливости и правды, а также фундаментальных онтологических и антропологических принципов, правовой закон извращает собственную идею и перестаёт работать. По мысли Ф.М. Достоевского, от степени выражения в законодательстве высшей правды-справедливости во многом зависит его действенность. Если закон перестаёт выражать «предназначение, таящееся в миссии бытия», то, выражаясь языком М. Хайдеггера, он превращается в «подделку человеческого разума» (11). Со всеми вытекающими последствиями.

Литература

1. Гадамер Г.-Г. История понятий как философия. (В.В. Бибихина) // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Пер. с нем. – М.: Искусство, 1991. – 367 с. – ISBN 5-210-0261-х (рус.)

2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка URL:http://v-dal.ru/word_s-97389.html (Дата обращения: 2017.03.23)

3. Этимологический словарь русского языка. — М.: Прогресс М.Р. Фасмер 1964-1973. URL:http://vasmer.info/зз/закон/ (Дата обращения: 2017.03.23)

4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка URL:http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=23229 (Дата обращения: 2017.03.23)

5. Этимологический словарь русского языка. Т. II. Вып. 8. (К) / Под ред. Н.М. Шанского. – М.: Изд-во МГУ, 1982.

6. Материалы для словаря древне-русскаго языка по письменным памятникам. В 3-х ТТ. Труд И.И. Срезневского. - Т. 1. - СПб.: Типография императорской академии наук, 1893.

7. Флоренский П.А. Столп и утверждение Истины. [Электронный ресурс]: [сайт]. [1914]. URL: http://azbyka.ru/vera_i_neverie/o_boge2/stolp-i-utverzhdenie-istiny.shtml#xiv_posleslovie (дата обращения: 2017.03.23)

8. Винокур Г.О., проф. Ларин Б.А., Ожегов С.И., Томашевский Б.В., проф. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. — М.: Государственный институт «Советская энциклопедия»; ОГИЗ (т. 1); Государственное издательство иностранных и нацио-

нальных словарей (т. 2-4), 1935-1940. URL: http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=55695 (Дата обращения: 2017.03.23)
9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка URL: https://vasmer.lexicography.online/п/правда (Дата обращения: 2017.03.23)
10. Горяев Н.В. Сравнительный этимологический словарь русского языка. – Тифлис, 1896.
11. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме. // Хайдеггер М. Бытие и время. - М.: Республика, 1993. URL:http://bibikhin.ru/pismo_o_gumanizme (Дата обращения: 2017.03.23)

ИСТОРИЯ МУТАЦИОННОЙ ВНУТРИГЛАГОЛЬНОЙ ПРИСТАВОЧНОЙ ДЕРИВАЦИИ И РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА

Л.В.Табаченко
ФГАО ВО «Южный федеральный университет»
(Ростов-на-Дону)

Исследование формирования типов внутриглагольной префиксации актуально не только для исторического словообразования русского языка, но и в когнитивном аспекте: «кристаллизация» новых когнитивных структур и оформление их в словообразовательные типы (далее СТ) несут важную информацию об особенностях национальной языковой картины мира.

Типы вторичной глагольной номинации в последнее время все чаще становятся объектом исследования в связи со вниманием к глаголу как своеобразной номинативной единице, денотатом которой является полиситуативный комплекс, ситуатема (термин Н.Б. Лебедевой, см.: [4]). Внутриглагольное приставочное словообразование следует относить не только к модификационному, но и к мутационному типу деривации, т.к. приставочный глагол в качестве ядерной может называть ситуацию, связанную не с исходной основой, а с другим классом глагольных номинаций, например, «получить» (глаголы *выпросить, выиграть*), «пропустить» (*проспать, прогулять*) и др.

Диахроническое исследование формирования мутационных типов приставочного внутриглагольного словообразования только начинается. Особый интерес вызывает история приставочных

дериватов статальных позиционных глаголов (*стоять, сидеть, лежать*), т.к. у них нет «естественной» предельности и результативности и они имеют большой потенциал для появления «незапланированных» результативности и объектности, что увеличивает полиситуативность приставочных глаголов.

Мутационные словообразовательные типы ориентированы на одушевленные именные актанты, прежде всего на субъект-лицо, способный участвовать в нескольких смежных ситуациях, так как он может быть представлен на разных семантических уровнях (психологическом, ментальном, социальном) (см.: [4, с.154 и далее]).

Представим 2 группы глагольных номинаций, репрезентированных в истории русского языка мутационными дериватами позиционных глаголов, связанных с социальной и физиологической сферами субъекта (ограничимся только фиксированием значений, примеры из памятников письменности и анализ материала см.: [5]).

I. Результативность реализуется в социальной сфере субъекта.

1. «Добыть, получить, приобрести, заработать».

Наиболее древними являются СТ с приставками *вы-* и *до-:* дериваты *выстоять* ‘освободить, отстоять’ и *высидеть* ‘вывести птенцов’ [9, с.247, 260] входили в группу глаголов-образцов СТ «добыть, получить, найти что-н. посредством действия, названного мотивирующим глаголом» (древнерусский период), *вылежать* появился в XIX в. В древнерусский период зафиксированы и мутационные дериваты этой номинации с приставкой *до-: доседети* и *достояти* [10, с.328, 339]. Позже эта семантика ляжет в основу значения другого СТ – с конфиксом *до-…-ся* (*додуматься, дождаться*). Этот же конфиксальный СТ в XIX в. трансформируется в СТ со значением негативных последствий: «каким-л. действием, совершая его долго, довести себя до неприятных, нежелательных результатов» (*достояться, долежаться, досидеться*), который, на наш взгляд, тоже следует рассматривать в рамках словообразовательной мутации. В качестве объекта и источника результативности здесь выступает одна из сторон субъекта, задействованная в смежных ситуациях, например, *долежаться (до неприятностей):* субъект лежит, в то время как он, будучи социально активным лицом, должен выполнять какие-л. обязательства, их невыполнение может быть источником неприятностей.

В старорусский период появились следующие дериваты с префиксом *на-*:

настоять ‘находясь на государственной военной службе по найму общины, выслужить какую-то сумму наемных денег (которая является долгом общины по отношению к нанятому лицу)’ [12, с.274]; в XIX в. у этого глагола развиваются значения ‘стоять до каких-л. последствий’ (*настоять комаров)*, а также ‘накопить долг’[3, с. 474];

насидеть 1) ‘сидением в тюрьме, в оковах довести до какого-л. размера сумму, подлежащую уплате в качестве пошлины судебным властям’; 2) ‘наготовить перегонкой, сбраживанием’ [12, с.244].

В русских народных говорах отмечен приставочный дериват *застоять* ‘заработать, сдавая квартиру постояльцам’: *Двести тридцать рублей я с них застояла, платили мне, жили* (о трактористах). Ряз., 1969 [7, с.65]. В отличие от других мутационных дериватов номинации «добыть, получить, приобрести, заработать», где действие, с помощью которого это осуществляется, совершает субъект, основа анализируемого глагола *застоять* обозначает действие («стояние», постой), с помощью которого получают деньги, которое относится к объекту («стоят», т. е. находятся на постое одни (объект), а деньги за это получает субъект).

2. «Израсходовать, растратить»:

за- (*засидеть* ‘находясь в заключении, израсходовать на пропитание’) [11, с.296];

про- (*простоять, просидеть, пролежать*). Как правило, дериваты позиционных глаголов не являлись глаголами-образцами мутационных СТ, которые начинали развиваться раньше, а основы позиционных глаголов лишь позже втягивались в них. Например, истоки СТ с приставкой *про-* «истратить ресурс на какое-л. действие» относятся к древнерусскому периоду и связаны с глаголами-образцами *пропивати, пропитися,* а также *«пробитися* ‘потерять имущество, проспорив заклад, заплатив штраф за драку’, *промиловати, промиловатися* (*промыловатися*) ‘неразумно расщедриться в ущерб себе; лишиться процентного вознаграждения за выдачу займа, не представив свидетелей кредита (о кредиторе)’» [1, с.15], а дериваты позиционных глаголов появились только в последнее время, являясь, скорее, потенциализмами.

3. «Компенсировать долг».

В XVIII-XIX вв. у глагола *засидеть* фиксируется значение ‘долг засидеть, отсидеть в тюрьме, заплатить сидением в темнице’ [13, с.88]; *Засиживать долгъ в тюрьм*е ‘сидеть на срок, за неплатеж’ [2, с.632]. Семантика приставочного деривата базируется на одном из значений глагола-основы *сидеть* – ‘находиться в тюрьме’. Ядерная ситуация связана с компенсацией расхода денежных средств: заплатить, компенсировать долг сидением в тюрьме. Субъект-лицо, член социума может находиться («сидеть») в тюрьме, одновременно он участвует в определенных социальных отношениях: аннулирует этим долг (объект из предыдущей ситуации).

Поскольку субъект-лицо способен участвовать в нескольких смежных ситуациях разной стратификации, источником переходности и результативности приставочных позиционных глаголов является наличие объекта и результата в смежных со «стоянием», «сидением», «лежанием» ситуациях другого уровня. В субъекте-лице актуализируются ментальные и социальные планы, его целевая установка, причинно-следственные связи его деятельности – она имеет определенные последствия: «стоять» (находиться на службе), получая за это деньги, – выслужить какую-л. сумму денег; сидеть в тюрьме, тратя на пропитание, – задолжать какую-л. сумму денег и т. д. Глагол *застоять* (*какую-л. сумму*) ‘заработать, сдавая жилье’ предполагает, что субъект, как социальная единица, имеет жилье и предоставляет его другим людям с целью получения за это денег, которые могут быть представлены в виде объекта.

II. Важную роль в развитии мутационных СТ играет и анимальность: физиологические процессы в теле человека или животного тоже могут быть источником результативности и транзитивности. С физиологической стороной живого существа связана номинация «вызвать онемение какой-л. части тела», которая позиционирует субъект как живую сущность, имеющую при занятии позиции (стоянии, сидении, лежании) контакт с поверхностью какой-л. части тела, в которой вследствие неподвижности происходит застой крови и онемение и которая может осознаваться как объект. В XVIII-XIX вв. появились позиционные глаголы этой семантики с приставками *от-, на-, пере-, про-*. В XVIII в.: *отлежать* [5, с.1169], *отсидеть (часть тела)* [6, с.1035];

належать (бока) [5, с.1167]; *перележать (руку), перестоять (ноги)* [6, с.784]; *пролежать (бока)* [5, с.1171-1172]. В XIX в.: *отстоять (ноги)* [14, с.130]; [3, с.757]; *пересиживать / пересидѣть ногу* [14, с.201]. В русских народных говорах также в этом значении отмечены глаголы *пристоять* [8, с.418], *засидеть (ноги)* [7, с.31].

Обзор мутационных приставочных дериватов позиционных глаголов в истории русского языка позволяет сделать вывод, что целый веер глагольных образований с различными приставками, представлявших одни и те же номинации, свидетельствует об их актуальности и востребованности.

И в современном русском языке мутационные приставочные глагольные СТ, представляющие номинации «получить», «растратить», представляют собой развивающееся, востребованное явление, поэтому позиционные глаголы могут образовывать приставочные дериваты в рамках продуктивных мутационных СТ, например, «добыть, получить, найти что-н. посредством действия, названного мотивирующим глаголом»: просторечное шутливое *высидеть (мысль, решение)* при потенциальных *вылежать, выстоять (мысль, решение)*; «истратить, израсходовать что-л. на действие, названное мотивирующим словом» – потенциальные *просидеть (в кафе), пролежать (в солярии) всю стипендию.*

Развитие мутационных СТ приставочных глаголов в истории русского языка показывает, что они базируются на активности субъекта, на его представленности не только в пространственно-временном, но и в анимальном, ментальном, социальном планах. Это увеличивает возможность появления новых результативных типов на основе словообразовательной мутации. Их продуктивность свидетельствует об ориентации русской словообразовательной системы на эти планы человеческой деятельности.

Литература

1. Боровиков А. А. Мутационные глаголы с приставкой про- со значением незапланированного негативного результата в истории русского языка : Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов н/Д, 2012. – 29 с.

2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : В 4 т. – Т. 1. – М.: Русский язык, 1978. – 699 с.

3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : В 4 т. – Т. 2. – М.: Русский язык, 1979. – 779 с.

4. Лебедева Н. Б. Полиситуативный анализ глагольной семантики. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 192 с.
5. Словарь Академии Российской. – СПб., 1789–1794. – Ч. 3.
6. Словарь Академии Российской. – СПб., 1789–1794. – Ч. 5.
7. Словарь русских народных говоров. – Вып. 11. – Л.: Наука, 1976. – 363 с.
8. Словарь русских народных говоров.– Вып. 31. – СПб.: Наука, 1997. – 432 с.
9. Словарь русского языка XI–XVII вв. – Вып. 3. – М.: Наука, 1976. – 288 с.
10. Словарь русского языка XI–XVII вв. – Вып. 4. – М.: Наука, 1977. – 403 с.
11. Словарь русского языка XI–XVII вв. – Вып. 5. – М.: Наука, 1978. – 392 с.
12. Словарь русского языка XI–XVII вв. – Вып.10. – М.: Наука, 1983. – 327с.
13. Словарь русского языка XVIII вв. – Вып. 8. – СПб.: Наука, 1995. – 256 с.
14. Словарь церковно-славянскаго и русскаго языка, составленный вторым отделенiемъ императорской Академiи наукъ : В 4 т. – Т. 3. – СПб., 1847.
15. Табаченко Л. В. Приставочные позиционные глаголы в истории русского языка. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2010. – 336 с.

ГНЕЗДО ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ АББРЕВИАТУРЫ В СИНХРОННОМ ОСВЕЩЕНИИ

В.И.Теркулов
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
(Донецк)

Целью предлагаемой работы является определение границ гнезда эквивалентности (далее – ГЭ), то есть совокупности актуально сосуществующих единиц, связанных с аббревиатурой мотивационными отношениями, например, ГЭ аббревиатуры ***агитотдел***, в которое входят его текстовые эквиваленты ***агитационный отдел***, ***агитационно-пропагандистский отдел***, ***агитпропотдел***, ***отдел агитации***, ***отдел агитации и пропаганды***, ***агитационно-пропагандистский отдел***. ГЭ является базовой комплексной единицей разрабатываемого Экспериментальной лабораторией исследований тенденций аббревиации («ЭЛИТА») при ДонНУ синхронного подхода к аббревиации.

Для достижения поставленной в работе цели нужно установить параметры определения границ ГЭ, а для этого необходимо предварительное описание сущности синхронного подхода к аббревиации.

Традиционно композитные аббревиатуры выделяются на основе двух системных характеристик. Во-первых, считается, что аббревиатурой является только лексема, содержащая абброконструкт и произведённая от словосочетания (см., например: [1, с. 107]). Во-вторых, аббревиатурой при этом признаётся только такое сокращение словосочетания, которое приводит к сосуществованию в языке в качестве дублетных наименований сокращённого слова и производящей единицы (см., например: [2, с. 62]). Применение этих двух принципов позволяет считать аббревиатурами, например, слова ***газоамортизатор*** и ***боекомплект***, поскольку они образованы от словосочетаний ***газовый амортизатор*** и ***боевой комплект*** и сосуществуют с этими словосочетаниями на актуальном срезе языка как дублетные наименования.

Однако нами было установлено, что в достаточно большом количестве случаев единицы, которые традиционно трактуются как аббревиатуры, не могут быть выявлены в результате одновременного применения указанных параметров: большое количество слов, имеющих на синхронном срезе языка мотивационно связанные эквивалентные словосочетания, возникли не в результате компрессии этих словосочетаний, а по другим причинам, то есть являются с диахронической точки зрения не аббревиатурами, а квазиаббревиатурами:

1) Нами отмечаются случаи образования слов в результате прямого присоединения абброконструкта к слову-источнику. Таково, например, слово ***биогаз***, которое, как показал диахронический анализ, было образовано путём непосредственного присоединения абброконструкта ***био-*** к слову ***газ***, а не от актуально эквивалентного ему словосочетания ***биологический газ***.

2) Достаточно часто вид аббревиатуры имеют калькированные заимствования аббревиатурного типа, например, слово ***танцпол***, для которого предлагается производящее ***танцевальный пол*** [8, с. 176]. Однако в действительности слово ***танцпол*** является аббревиатурной калькой английского ***dancefloor***, что и позволяет считать словосочетание ***танцевальный пол*** не прототипом для русского сложносокращённого слова, а лишь производным от него.

3) Признаки аббревиатур на актуальном срезе языка имеют и сложнопроизводные лексемы, возникшие на базе аббревиатур. Например, ***автогонщик*** имеет в синхронии признаки аббревиатуры: в его составе выделяется абброконструкт ***авто*** и у него наличествует актуальный «полный эквивалент» – словосочетание ***автомобильный гонщик***. Но словообразовательный перифраз для ***автогонщика*** – «участник автогонок» – явно указывает на то, что ***автогонщик*** является, скорее всего, не аббревиатурой словосочетания ***автомобильный гонщик***, а суффиксальным производным от слова ***автогонка***.

Для квазиаббревиатур, как видим, в большинстве случаев обнаруживаются формально связанные с ними эквивалентные словосочетания, часто встречающиеся с ними в одних и тех же текстах. Появление таких эквивалентных единиц вызвано псевдоунивербализацией – развёртыванием на базе сложносокращённого слова вторичных словосочетаний, возникновение которых обусловлено действием сложившегося в сознании носителей языка стереотипа: если в состав слова входит абброконструкт, этому слову должно соответствовать словосочетание, в составе которого должен присутствовать словесный эквивалент этого абброконструкта.

Итак, как аббревиатуры, так и квазиаббревиатуры имеют на актуальном срезе языка текстовые эквиваленты, и, как будет показано ниже, зачастую многочисленные. Разрыв в данном случае между результатами применения диахронного (наличие словосочетания-источника) и синхронного (дублетность слова и словосочетания) требований и побуждает нас говорить о двух типах аббревиатур.

Первый тип – класс слов, реально возникших на базе словосочетаний (***газоамортизатор*** и ***боекомплект***) и противопоставляющихся квазиаббревиатурам (***биогаз***, ***автогонщик*** и ***танцпол***). Различить аббревиатуры и квазиаббревиатуры на основании актуальных данных очень сложно. Выделение аббревиатур данного типа осуществляется путём диахронного анализа, их существование оправдывается только диахронно, и поэтому мы называем такие единицы **диахронными аббревиатурами**.

Второй тип – класс слов, имеющих на актуальном срезе языка формально связанные с ними мотивационными отношениями текстовые синтаксические эквиваленты. Они легко обнаруживаются на основе синхронного анализа текстов. В их число входят как диахронные аббревиатуры, так и квазиаббревиатуры, которые в результате псевдоунивербализации были развёрнуты в словосочетания. Существование данных отношений оправдывается только синхронно, и поэтому мы называем такие единицы **синхронными аббревиатурами**.

На наш взгляд, синхронный анализ должен предшествовать диахронному, и в его основе должно лежать выявление ГЭ аббревиатуры.

Исследования сотрудников «ЭЛИТА» показали, что благодаря псевдоунивербализации в языке обычно существует не один, а несколько синтаксических эквивалентов синхронной аббревиатуры. Например, для слова ***автоинспекция*** в эквивалентных текстах отмечаются эквиваленты ***автомобильная инспекция***, ***автодорожная инспекция***, ***автотранспортная инспекция***. Это позволяет нам утверждать, что на синхронном срезе языка существует не аббревиационная эквивалентная пара «словосочетание – слово», как обычно утверждается, а именно **ГЭ**. При синхронном анализе мы считаем входящими в ГЭ аббревиатуры словосочетания и слова, которые отвечают трём базовым требованиям.

Первое требование: такие словосочетания и слова должны включать в свой состав компоненты, могущие трактоваться как формальные эквиваленты компонентам аббревиатуры. Например, мы считаем эквивалентом слову ***автоинспекция*** словосочетание ***автотранспортная инспекция***, которое включает в свой состав слово ***инспекция***, обнаруживаемое в аббревиатуре в неизменённом виде, и слово ***автотранспортная***, которое может трактоваться как эквивалент абброконструкта ***авто*** (сравните: ***автопредприятие*** – ***автотранспортное предприятие***).

По типу соотношения видоизменённых компонентов формирующих ГЭ слов к их прототипам нами различаются:

а) **аббревиатурные ГЭ**: эти гнёзда объединяют только такие эквивалентные словосочетания, в которых один или несколько элементов подвергается сокращению до абброконструкта, например, ГЭ слова ***авиатариф***, включающее эквиваленты ***авиацион-***

ный тариф, ***тариф на авиаперевозку*** и т.д. (аббоконструкт ***авиа*** здесь всегда является сокращением эквивалентного слова, не совпадающим с его основой);

б) **аббревиатурно-композитные мутантные ГЭ:** как отмечает В.А. Рязанова, в ряде слов, формирующих вокруг себя ГЭ, обнаруживается так называемый мутантный конструкт, «который совмещает в себе свойства и аббоконструкта и композитного конструкта, синхронно эквивалентен нескольким словосочетаниям, построенным по разным моделям, а в соединении с базисным компонентом формирует слово, которое может трактоваться и как сложносокращённое, и как композитное» [7, с. 34], например, таково описанное исследователем ГЭ слово ***газодинамика***, включающее эквиваленты ***газовая динамика*** (мотивирует аббревиатурную трактовку слова ≠ основе), ***динамика газа*** и ***динамика газов*** (мотивируют композитную трактовку слова = основе).

Второе требование: компоненты ГЭ должны употребляться как абсолютные синонимы в эквивалентных текстах, то есть в текстах, в которых подтверждается эквивалентность аббревиатурного слова мотивационно связанным с ним единицам. Различаются два типа эквивалентных текстов: абсолютный, то есть общий текст, в котором аббревиатура и её эквивалент используются как синонимы, и синонимичные тексты, то есть разные тексты, в которых аббревиатурное слово и его эквивалент используются для обозначения одного и того же референта. Например, для эквивалентов ***вагон-городок – вагонный городок*** абсолютным текстом является статья в газете «Тюменская линия» от 28.11.2006, в которой обе единицы употребляются в абсолютно тождественном значении: *В Покачах горел* ***вагонный городок*** *– В Покачах произошёл пожар в* ***вагон-городке****. Горели 2 вагончика, гараж и микроавтобус «Фольксваген»*, а синонимичными текстами – упомянутая статья и, например, статья в «Тюменских известиях» «Покачи. Город на века» от 18.03.2010, где слово ***вагон-городок*** обозначает тот же референт, что и словосочетание ***вагонный городок*** в предыдущем тексте: *А в старых Покачах и* ***вагон-городке*** *<есть> ещё две с половиной сотни бараков*.

Третье требование: компоненты ГЭ должны употребляться в эквивалентных текстах как абсолютные синонимы. Здесь нужны некоторые уточнения. Возникновение эквивалентов и сино-

нимических отношений в гнезде эквивалентности обусловлено действием дешифровальных стимулов (далее – ДС), то есть стереотипов дешифровки абброконструкта. Например, *абброконструкт* ***авто*** имеет следующий набор ДС: ***автобусный***, ***для автобусов***, ***автомобильный***, ***автомобилей***, ***автомобиль***, ***автомобиля, для автомобиля, для автомобилей, авто, для авто, автоиндустриальный, автомобильной индустрии, автопроизводителей*** и т.д. По той или иной причине в конкретной ситуации замены слова словосочетанием номинатор выбирает один из этих ДС. Стереотипность ДС и выступает гарантом абсолютной синонимичности слова и словосочетания.

Следует сказать, однако, что не всегда все элементы ГЭ имеют вне текста абсолютно совпадающее значение. Например, слово ***автоаренда*** в одних эквивалентных текстах встречается как эквивалент словосочетания ***аренда автомобиля***: *Многие полагают, что* ***автоаренда*** *в Европе стоит баснословных денег – Считаем, что* ***аренда автомобиля*** *– это сложно и дорого*, а в других становится эквивалентом словосочетания ***аренда автотранспорта***: ***Авто аренда*** *может осуществляться на различные по длительности сроки – Доступна не только почасовая, но и долгосрочная аренда* ***автотранспорта*** (http://avto-prokat48.ru/). Различие значений этих словосочетаний очевидна: во втором случае появляется возможность для обозначения аббревиатурой аренды не только автомобиля, но и других транспортных средств. В работах А.И. Бровца, в связи с этим, предложено разграничение двух типов использования ДС: **презентативного**, характеризующегося формированием эквиполентных отношений между аббревиатурой и её эквивалентом (***автоаренда*** – ***аренда автомобиля***, ***автомобильная аренда***), и **интерпретативного**, при котором в словосочетании появляются дополнительные семантические оттенки и между ним и аббревиатурой формируются привативные отношения (***автоаренда*** – ***аренда автотранспорта***) [3].

Система ДС ещё практически не описана: в научный обиход они были введены недавно – в работах В.И. Теркулова, А.И. Бровца и В.А. Рязановой. Сейчас мы можем указать только на их очевидные разновидности.

Так, презентативные ДС возможно разделить на две группы. Во-первых, это **прямые или регулярные ДС**, то есть семантиче-

ски наиболее предсказуемые и оправданные стереотипы дешифровки абброконструкта. Например, для абброконструкта ***авто*** – это обычно ДС ***автомобильный*** и ***автомобиля***: ***автомотор*** – ***автомобильный мотор*** и ***мотор автомобиля***. В ряде случаев прямым может быть и формально непредсказуемый ДС. Например, для слова ***автопроисшествие*** наиболее адекватен эквивалент ***автотранспортное происшествие***, а не предсказуемый ***автомобильное происшествие***, который в эквивалентных текстах встречается крайне редко. В случае его употребления в тексте мы можем говорить только о **вторичном** прямом презентативном ДС. Во-вторых, нами отмечаются случаи употребления включённо-симультанных ДС. Под симультантами А.И. Бровец понимает аббревиатуры, абброконструкт которых семантически или формально-семантически можно трактовать двояко [4, с. 122-123]. Например, аббревиатура ***электроудочка*** может иметь в качестве эквивалентов словосочетания ***электрическая удочка*** и ***электронная удочка***, что и позволяет отнести это слово к разряду симультантов. Симультанты могут иметь два статуса. Во-первых, это абсолютные симультанты, связанные с фактической двойственностью АК, отражающей реально существующие в языке и реальности корреляты (упомянутые ***электронная*** и ***электрическая удочки*** – это разные приборы: одна используется браконьерами, а вторая – «продвинутыми» рыболовами). В данном случае формируется омонимия аббревиатур. Во-вторых, это включённые симультанты – аббревиатуры, семантика которых «отражает взаимопроникновение признаков двух квалификативов <…> и их смешение в пределах одного референта» [4, с. 123]. Включённые симультанты возникают тогда, когда носитель языка ошибочно, «паронимически» использует один из предсказуемых, но семантически не оправданных ДС, вместо семантически оправданного, например, дешифруя слово ***электрочайник*** не как ***электрический чайник***, а как ***электронный чайник***. Именно такие случаи мы и определяем как случаи реализации включённо-симультанных ДС. Как в первом, так и во втором случае корреляты формируют эквиполентную оппозицию – словосочетания здесь абсолютно эквивалентны аббревиатуре и могут свободно взаимозаменяться с ней в любом эквивалентном тексте.

Интерпретативные ДС также подразделяются на две группы. Первая – **модификационные интерпретативные** ДС, которые устанавливают между эквивалентами гиперо-гипонимические отношения. Например, слову ***авиавыставка*** в ряде контекстов эквивалентно словосочетание ***авиакосмическая выставка***. Оно в данном случае расширяет текстовую семантику слова, которое имеет презентативный эквивалент ***авиационная выставка***. Модификационные интерпретативные ДС формируют привативную оппозицию с немаркированным компонентом – аббревиатурой: слово может заменять словосочетание в любом эквивалентном тексте, но словосочетание – только в том, в котором речь идёт именно об авиакосмической выставке. Вторая группа интерпретативов объединяет **реляционные** ДС, то есть такие, которые используют презентативные ДС с добавлением релятивной семантики. Например, слово ***автоаксессуары*** может иметь в качестве эквивалентов словосочетания ***аксессуары для автомобиля***, ***аксессуары на автомобиль*** и ***аксессуары автомобиля***. В первом случае к презентативному ДС ***автомобиль*** добавляется реляционнная семантика дестинатива, во втором – дестинатива в соединении с локативом, а в третьем – посессива. Реляционные ДС находятся на границе между презентативными и модификационными интерпретативными ДС: они имеют небольшие различия в семантике, но находятся в эквиполентных отношениях.

Итак, базовая единица синхронного описания аббревиации – ГЭ, могущее выступать в собственно аббревиатурной и в мутантной разновидностях. В его состав входят все употребляемые в эквивалентных текстах мотивационно связанные единицы, реализующие презентативные и интерпретативные дешифровальные стимулы развёртывания аббревиатуры. В последующих работах мы попытаемся использовать понятие ГЭ как базу для описания «пучков производности» диахронных аббревиатур.

Литература

1. Алексеев Д. И. Сокращенные слова в русском языке. – Саратов : Изд-во Саратовского гос. ун-та, 1979. – 327 с.

2. Борисов В.В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках. – М. : Воениздат, 1972. – 320 с.

3. Бровец А. И. Базовые типы дешифровальных стимулов в гнезде эквивалентности сложносокращенного слова / А. И. Бровец // Наука и мир в языковом пространстве: сборник научных трудов II Республиканской очно-заочной научной конференции (23 ноября 2016 г., Макеевка) / редкол.: Е. В. Горохов, Н. М. Зайченко и др. – Макеевка : ДонНАСА, 2016. – с. 51–57.

4. Бровец А.И.Симультант как источник семантической аттракции / А.И. Бровец // Новые горизонты славистики. – Донецк, 2016. – С. 120-132.

5. Гарифуллина Л. А. Лексические сокращения в лексике индустрии гостеприимства английского и татарского языков // Вестник Чувашского университета. Гуманитарные науки. – 2007. – № 1. – С. 149-152.

6. Кухарчук Г. В., Азарова Л. Є. До питання виокремлення понять «абро-основа» та «аброморфема» в сучасному мовознавстві // Мовні і концептуальні картини світу : [збірник] / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Б-ка Ін-ту філології. – Київ : Київський університет, 2011. – Вип. 36. – С. 550-555.

7. Рязанова В.А. Дешифровальный стимул как фактор образования мутантной группы / В.А. Рязанова // Новые горизонты русистики. – Донецк, 2017. – № 2. – С. 33-37.

8. Сергеева Т. С. Аббревиатура в системе лексических сокращений / Т. С. Сергеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 6 (24): в 2-х ч. – Ч. II. – С. 174-179.

ИМЕНА САМОЛЕТОВ АВИАКОМПАНИИ «АЭРОФЛОТ»

Piotr Tomasik
Университет Казимира Великого
(Быдгощ, Польша)

Нашему анализу в данной статье подвергаются названия пассажирских воздушных судов, которые эксплуатируются компанией «Аэрофлот». Количество авиаперевозок в мире постепенно растет, следовательно, все больше людей сталкивается с такого рода наименованиями. Важную роль играет также сеть интернет, в которой появляется всё больше профессиональной и любительской информации о гражданской авиации.

Названия бортов на самолетах видны издали. Они нанесены в носовой части фюзеляжа – кирилицей с левой стороны и латиницей с правой стороны. Соответственно нанесена надпись с названием компании: Аэрофлот с левой стороны и Aeroflot с правой стороны. Надпись, указывающая, чье имя присвоено самолету,

название, состоит из инициальной буквы имени и фамилии в полной форме, например: А.Пушкин. Отчество не представлено вообще, отсутствует даже его первая буква. Полностью имена и отчества знаменитых людей, в честь которых назван самолет, упоминаются членами экипажа во время приветствия на борту.

С точки зрения языкознания названия самолетов относятся к именам собственным. Их можно зачислить в группу хрематонимов, подгруппу порейонимов. К порейонимам относят обычно также названия кораблей, локомотивов, машин и названия скорых поездов.

В современном Аэрофлоте гражданским самолетам стали давать имена с 2003 года. Примерно в это время началось грандиозное обновление парка машин, менялся имидж компании. Присваивать имена самолетам не является новостью для многих компаний. Многие авиаперевозчики тоже выделяют свои машины собственными именами. Такого рода номинация является традиционной не только для пассажирских самолетов.

В компании «Аэрофлот» имена присваиваются каждому борту отдельно, т.е. они указывают на определенную машину. С ономастической точки зрения все имена похожи и прозрачны по мотивации – все они отантропонимические, т.е. произошел перенос названия человека на название воздушного судна.

Стоит обратить внимание на прагматический аспект имен. С какой целью даны имена? Наверное, для того чтобы различать самолеты. В этом случае выполняется основная функция имен собственных, то есть с их помощью индивидуализируется и выделяется один конкретный объект. Необходимо обратить внимание на факт, что у самолетов есть свои регистрационные номера-коды. Их достаточно для того, чтобы различать машины. Регистрационный номер машины и ее имя являются синонимами, но сфера употребления этих идентификаторов другая. Различать самолеты при помощи анализируемых нами (отантропонимических) названий могут пассажиры, которым легче запоминаются знакомые уже фамилии. Самолет с именем может также казаться более близким пассажиру, может снизить страх перед полетом.

Полный список имен, опубликован на официальной интернет-странице www.aeroflot.ru и насчитывает 196 единиц. Среди них 5 раз упомянуто название «SKYTEAM». Оно, как позволяет

выяснить просмотр доступных в сети Интернет фотографий, относится к самолетам, выкрашенным в рекламную окраску одноименного альянса, и назвать его можно рекламным. Похожая ситуация наблюдается в случае машины в ливере ретро Добролет. В отличие от бортов «SKYTEAM», «Добролет» лишь один. Названия «SKYTEAM» и «Добролет» в наших исследованиях остается за пределами внимания. Ниже приводятся примеры интересующих нас онимов согласно данным на 1 мая 2017 и доступным на сайте компании Аэрофлот. Оставляется форма и порядок записи источника.

Самолеты модели Boeing 777-300ER:

М. Кутузов, П. Багратион, М. Барклай-де-Толли, Д. Давыдов, А. Куприн, И. Бунин, А. Чехов, М. Лермонтов, А. Блок, С. Есенин, М. Булгаков, А. Островский, И. Тургенев, А. Пушкин.

Самолеты модели Boeing 737-800:

А. Хачатурян, В. Кандинский, С. Образцов, Б. Кустодиев, А.Солженицын, К. Симонов, Н. Бердяев, В. Белинский, Л. Гумилёв, В. Даль, С. Ожегов, М. Щепкин, Н. Карамзин, И. Крылов, С. Соловьёв, Г.Товстоногов, С. Айзенштейн, Л. Утёсов, И. Стравинский, А.Даргомыжский и др.

Самолеты модели Airbus A330-200 и Airbus A330-300:

Е. Светланов, В. Высоцкий, И. Бродский, А. Грибоедов, Н. Гоголь, В. Маяковский, Б.Пастернак, А. Твардовский, Ф. Тютчев, О. Мандельштам, М. Шолохов, А. Бакулев, Н. Бурденко, П.Капица, А. Сахаров, И. Франк, Л. Яшин, В. Брумель, И. Кулибин, А. Можайский, Л. Канторович.

Самолеты модели Airbus A321:

П. Чайковский, М. Шагал, И. Мичурин, Н. Пирогов, И. Сеченов, Н. Жуковский, К. Циолковский, С. Королёв, Н. Вавилов, А. Прохоров, Н. Семёнов, В. Алексеев, С. Михалков, Г. Вишневская, К. Станиславский, Е. Вахтангов, М. Зощенко, Д. Рябушинский, С. Бондарчук, Ф. Ушаков, С. Рихтер, В. Шукшин, В.Немирович-Данченко, И. Левитан, И.Дунаевский, Ю.Любимов и др.

Самолеты модели Airbus A320:

Н. Римский-Корсаков, Г. Седов, М.Ростропович, И. Крузенштерн, Н. Миклухо-Маклай, В. Обручев, Ю. Гагарин, Н. Пржевальский, Г. Титов, И. Павлов, И. Курчатов, С. Вавилов, Н. Лоба-

чевский, С. Ковалевская, А. Колмогоров, К. Тимирязев, В. Вернадский, А. Николаев, И. Тамм, И. Мечников, П. Яблочков, Н. Басов, В. Мейерхольд, Д. Лихачёв, А. Бутлеров, А. Столетов, С. Боткин, А. Вишневский, Ю. Сенкевич, К. Феоктистов, Б. Егоров, Г. Жуков, А. Фет, А. Вознесенский, Л. Толстой, А. Иоффе, С. Герасимов, А. Герман, В. Васнецов, Ф. Шаляпин, и др.

Самолеты модели Sukhoi SuperJet 100:

В. Сысовский, П. Хмельницкий, И. Орловец, П. Михайлов, Д. Езерский, Д. Барилов, Х. Цховребов, Г. Бенкунский, В. Борисов, Б. Бугаев, М. Водопьянов, Е. Барабаш, Б. Веллинг, А. Витковский, И. Воедило, Д. Глинка, и др.

Первым шагом в характеристике собранного онимического материала, в нашем случае, может быть его разделение на группы. Названия самолетов Аэрофлота распределить можно на две группы. Первую составят онимы, указывающие на машины производства Airbus и Boeing, вторую – названия машин Sukhoi SuperJet. Принцип деления связан с мотивацией и функцией имен. Основные характеристики этих параметров похожи. В обеих группах имена образованы от антропонимов с целью увековечить память. Необходимо в этом месте подчеркнуть, что названная выше функция не является единственной. Разница, способствующая разделению на группы, заключается в следующем: названия машин Airbus и Boeing в сравнении с именами машин Sukhoi SuperJet более разнообразны по мотивации. Самолеты первой группы названы в честь выдающихся людей разных профессий и специальностей из многих областей жизни. Среди названий есть имена писателей, композиторов, певцов, художников, полководцев, врачей, исследователей, конструкторов, спортсменов, режиссеров, лексикографов. Имена самолетов напоминают об известных людях, которые знакомы не только русскоязычным пассажирам. Имена машин Sukhoi SuperJet образованы от имен заслуженных летчиков и авиаторов. Они составляют единое целое, более однородную группу с ономастической точки зрения. Следовательно, у них немного другая функция. Возможно, для многих пассажиров, эти имена неизвестны. Пассажиры, услышав или увидев имя, могут поинтересоваться историей упомянутого в названии человека. Таким образом, имена самолетов Sukhoi SuperJet могут исполнять дидактическую

функцию. В этом плане возникает одно осложнение: как мы сказали, на машинах написана фамилия и первая буква имени. Этого иногда недостаточно для идентификации менее известных персон. На помощь приходит интернет-сайт Аэрофлота, где можно найти, кроме фамилии, полное имя и отчество, а также основную информацию о том, в честь кого назван самолет[1]. Тот факт, что все машины данной модели носят имена летчиков, может облегчить желающим поиск информации о человеке в поисковиках, достаточно, кроме фамилии, запрашивать слово «летчик».

Все имена (в обеих группах) напоминают об известных людях в истории России. Такой выбор показывает политику памяти.

На полях можно заметить, что подавляющие большинство имен мужских. Женские имена – большая редкость.

Необходимо подчеркнуть, что в некоторых случаях в перечне имен самолетов произошли некие изменения, но они связаны со спецификой эксплуатации воздушных судов. Причины таких изменений могут остаться за пределами внимания ономастов, так как их мотивация внезыковая.

Настоящая статья является лишь вступлением в тему. Близки к названиям самолетов имена аэропортов и даже сами названия авиаперевозчиков. Для ономастов они могут представлять большой интерес. Перспективой может являться также сравнение имен машин Аэрофлота и других авиаперевозчиков. Во время работы над статьей имена своим лайнерам присвоила дочерняя компания Аэрофлота – Россия. Там используются названия населенных пунктов. В сети Интернет много сайтов, посвященных гражданской авиации, многие авторы обращают внимание на имена самолетов. Работы эти, скорее всего, можно назвать научно-популярными, они не исчерпывают тему для сугубо научных исследований.

Интересными могут оказаться тоже работы, направленные на сравнение имен самолетов и названий улиц.

Литература

http://www.aeroflot.ru/ru-ru/flight/plane_park [доступ май 2017г.]

[1] Похожую короткую справку дает также экипаж на борту самолета.

СИСТЕМА ДЕШИФРОВАЛЬНЫХ СТИМУЛОВ В ГНЕЗДЕ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ “ВЕЛО”

Е.А.Акулич
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
(Донецк)

XX век был временем значительных изменений в различных сферах деятельности человека. Основным двигателем прогресса стала научно-техническая революция, которая ускорила темп жизни и развития общества. В связи с этим колоссальным изменениям подвергся и язык, который является своего рода «индикатором» новых закономерностей, появляющихся в лингвистике. Аббревиация стала ведущим способом словообразования, «суть которого в конденсировании средств выражения и обобщенном восприятии содержательной стороны новых языковых единиц» [3, с. 8]. Проблемами аббревиации занимались такие ученые, как: А.В. Исаченко, М. Докулил, В. В. Борисов, Е. С. Кубрякова, В.В.Лопатин, А.В. Воротникова, М. А. Ярмашев и др. Несмотря на то, что данный способ словообразования является относительно «молодым», он охватил все коммуникативные сферы. Вопросы образования, употребления, введения сложносокращенных слов (далее – ССС) как в устную, так и в письменную речь остаются до сих пор открытыми и до конца не изученными. В связи с этим при кафедре русского языка ДонНУ осуществляется работа Экспериментальной лаборатории исследования тенденций аббревиации (далее – ЭЛИТА) над «Большим толково-словообразовательным словарем русского языка» (далее – Словарь), предполагающая разноуровневый подход к описанию и трактовке сложносокращенных единиц.

При осуществлении анализа ССС возникла необходимость разграничения синхронного и диахронного изучения данных вопросов. Если первый предполагает установление первичности/вторичности словосочетания по отношению к ССС, то объектом второго, синхронного, подхода выступают текстовые эквиваленты (далее – ТЭ) ССС и их соотношение друг с другом и с ССС. При развертывании ССС возникает как минимум один регулярный стереотип расшифровки, который мы именуем как **де-**

шифровальный стимул аббревиатуры (далее – ДС). Совокупность текстовых эквивалентов ССС составляют его **гнездо эквивалентности** (далее – ГЭ). Все ДС одного ГЭ образуют **дешифровальную матрицу** группы (далее – ДМ).

Цель данной работы состоит в описании системы ДС для АГ *«вело»*. ДС были определены с помощью методики квантитативного анализа сложных слов с применением поисковой машины Google. ГЭ конструкта *«вело»* включает в себя следующие корреляты ДС: *велосипедный, для велосипеда, для велосипедистов, для вело, велосипеда.* В пределах данного гнезда эквивалентности системы словосочетаний будут выстраиваться по следующим формальным моделям: 1)Y + X– *шлем велосипеда*, *велосипедиста*, *вело* 2) X(adj)+Y–*велосипедный шлем*; 3)Y + для/на X– *шлем для вело(велотренажера, велогонки и т. д.), шлем на велосипедиста*, гдеY–объект, X (adj) – адъектив, X – базисный компонент.

ГЭ конкретного абброконструкта (далее – АК) в рамках одного ССС может иметь несколько синтаксических эквивалентов [2, с. 22], что и позволяет определить их как ДС. Следует отметить, что количество формальных и ономасиологических моделей (далее – ОС) эквивалента может варьироваться (как, собственно, и сами эквиваленты ССС). Например, аббревиатура *«велоэргометр»* X(adj)+Y – *велосипедный эргометр* (409 употреблений), ОС – [объект + посессив]; словосочетания *велоэргометр* – Y + для/на X – ~~*эргометр для велосипеда*~~ (0 употреблений), ОС – [объект +дестинатив] не обнаруживается. Это говорит о наличии у данного ССС только **одной** формальной схемы, которой соответствует **коагулятивная** (конкретная) ономасиологическая модель. В то время как ССС *«велобагажник»* имеет несколько синтаксических эквивалентов, которым соответствуют следующие структуры:

1) *велобагажник* – ДС [объект + посессив] – *багажник велосипеда – Y + X*;

2) *велобагажник* – ДС [объект + дестинатив] – *багажник для велосипеда –Y+для X;*

3) *велобагажник* – ДС [объект +локатив] – *багажник на велосипеде – Y + на X;*

4) *велобагажник* ДС – [объект + посессив] – *велосипедный багажник – X(adj)+Y.*

Количественная оппозиция моделей синтаксических эквивалентов ССС обусловлена лексическими особенностями языка. На наш взгляд, необходимо выделить **постоянные** и **варьируемые** структуры для данного ГЭ. Ономасиологические лакуны моделей могут заполняться различными признаками в зависимости от семантического наполнения элементов, содержащихся в ССС. Ср.: *«велогонка»* – ДС [событие +агент] – *гонка велосипедистов – Y + X; «велогонка»* – ДС [квалификатив +событие] – *велосипедная гонка* – X(adj)+Y. В рамках исследуемой АГ были определены ***коагулятивные*** и ***варьируемые*** схемы различных ССС, которые представлены ниже в ДМ конструкта (см. таблицу).

В ходе исследований ЭЛИТА нами были обнаружены «два типа ДС по результату его воплощения в текстовом эквиваленте – абсолютный (презентатив) и уточняющий (интерпретатив)» [1, с. 13]. Анализ АГ «вело» показал, что данный АК представляет в своей основе ономасиологическое и семантическое единство, т.е. является **одноядерным [**1, с. 14**]**. Однако несмотря на то, что конструкт имеет одно ядро («то, что связано с велосипедом»), входящие в него текстовые эквиваленты ССС могут включать как интерпретативные, так и презентативные ДС. Например, аббревиатура *«велозавод»* имеет следующий презентатив: ***велосипедный завод****: Харьковский* ***велозавод****. Харьковский* ***велосипедный завод*** – промышленное предприятие в Коминтерновском районе Харькова. Интерпретативом данного ССС будет выступать формально и семантически усложненный ТЭ ***завод по производству велосипедов: Велозавод*** STELS. Опубликовано: 1 дек. 2015 г. ***Завод по производству велосипедов*** STELS в г. Жуковка, Брянская область. (https://www.youtube.com/watch?v=GzOVjK-RRtI). Аббревиатура *«велозавод»* состоит из базиса ***завод*** и признака[1] ***вело,*** но в отличие от презентатива «*велосипедный завод»*, где базис подчиняет себе признаковый элемент, интерпертатив имеет в своем составе дополнительный признак[2] – ***по производству***, который, в свою очередь, грамматически переподчиняет себе признака[1].

	ОС		Формальная модель	ССС	Эквивалент	Кол-во употреблений в номинативе
Вело	***Постоянные***	[объект +дестинатив]	Y + для/на X	***Велошкола***	***Школа для велосипедистов***	543000
		[объект + посессив]	X(adj)+Y	***Веоэргометр***	***Велосипедный эргометр***	107000
	Варьируемые	[объект + посессив]	X(adj)+Y	***Велобагажник***	***Велосипедный багажник***	151000
		[объект + дестинатив]	Y + для X	***Велобагажник***	***Багажник для велосипеда***	102000
		[объект +локатив]	Y + на X	***Велобагажник***	***Багажник на велосипеде***	14200
		[объект + посессив]	*Y + X*	***Велобагажник***	***Багажник велосипеда***	47300

Все вышеперечисленные особенности «развертывания» аббревиатуры продиктованы характером их употребления в конкретной языковой ситуации или контексте. Текстовый анализ показал, что встречаемость ССС и его ТЭ может количественно варьироваться. В связи с этим, нам пришлось выделить:

1) употребление ССС без его ТЭ: в качестве примера предложен текст, содержащий в себе ССС *«велошлем»* [http://veliki.ua/ru/novosty-i-akcii/veloshlem-nuzhen-ili-net.html]

2) употребление ССС с:

- одним ТЭ: ССС *«велошлем»* соответствует один ТЭ *«велосипедный шлем»*

[https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B5%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%B8%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D1%88%D0%BB%D0%B5%D0%BC], [http://velosreda.ru/veloshlem]

-двумя ТЭ: ТЭ для *«велошлема»* в данном контексте: *«велосипедный шлем», «шлем для велосипеда»*

[http://velofans.ru/vibor/velosipednye-shlemy]

-тремя ТЭ: *велошлем для велосипеда, шлем велосипедисту, велосипедный шлем* [http://velosipedinfo.ru/velosipednyiy-shlem-lichnaya-bezopasnost-velosipedista]

Количественное варьирование ТЭ сложносокращенного слова обусловлено в первую очередь наличием большой парадигмы

ДС, стилем текста, а также актуальностью и общеизвестностью самой аббревиатуры.

Подводя итог, следует отметить, что система дешифровальных стимулов в гнезде эквивалентности *“вело”* включает в себя множество формальных и ономасиологических моделей, которые следует разделять на ***постоянные*** и ***варьируемые*** в зависимости от наличия или отсутствуя парадигмы ДС аббревиатуры. Также особенностью исследуемого АГ является выделение среди ДС презентативных и интерпретативных типов ТЭ. В последующих работах предполагается дальнейшая разработка методики внедрения и употребления сложносокращенных единиц в текст.

Литература

1. Бровец А. И. Интерпретативный дешифровальный стимул / А. И. Бровец // Новые горизонты русистики: научный журнал. – Донецк, 2017. – С.13–17

2. Теркулов В. И. Гнезда эквивалентности сложносокращенных слов в аббревиационной группе с абброконструктом БИО / В. И. Теркулов, А. А. Сыроватская // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики : ежеквартальный научный журнал. – № 3 (19). – Владикавказ, 2015. – С. 99-105.

3. Ярмашев М. А. Образование и функционирование аббревиатур в газетно-публицистических и научных статьях: дис. ... канд. филол. наук / М.А. Ярмашев. — Саратов, 1990. –21 с.

ФОРМАЛЬНАЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ СЛОЖНОСОКРАЩЕННОГО СЛОВА В СИНХРОНИИ И ДИАХРОНИИ

Е.Ю. Аламайрех
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
(Донецк)

Целью предлагаемой работы является определение моделей формальной эквивалентности в гнезде эквивалентности аббревиатуры. Под формальной эквивалентностью понимается способ представленности компонентов эквивалентного сложносокращенному слову словосочетания в структуре аббревиатуры.

Модель формальной эквивалентности включает как минимум два компонента: схему аббревиатуры и схему развернутого

наименования. Методика построения такой модели описана в [1; 2]. Для создания такой модели используется система формальных инструментов описания, в которую входят:

1) для описания словосочетания:

а. частеречная принадлежность компонента словосочетания;

б. падежная форма (для изменяемых слов);

в. парадигматическая активность;

2) для описания аббревиатуры

а. форма представленности компонента словосочетания в аббревиатуре;

б. наличие новоприобретенных компонентов;

в. отсутствие компонента исходного словосочетания.

Символом частеречной принадлежности является сокращенное наименование части речи, к которой принадлежит слово. В нашем материале отмечаются следующие ситуации:

а. существительные (символ **Сущ**), например, глоссы ***авария*** и ***автомобилей*** в конструкции ***авария автомобилей*** (***автоавария***);

б. прилагательные (символ **Прил**), например, глосса ***автомобильный*** в конструкции ***автомобильный*** *бензин* (***автобензин***);

в. предлоги (символ **предл**), например, ***для*** в конструкции *детали* ***для*** *автомобиля* (***автодетали***).

Для нас часто очень важен словообразовательный тип слов, входящих в исходную конструкцию. В тех случаях, когда слово в развернутом наименовании является простым, никаких уточнений не делается, в тех же случаях, когда оно является сложным – композитом или аббревиатурой – мы используем символ (комп), например: ***автотранспортное*** *предприятие* Прил1(комп) ед.

Рядом с частеречным символом для изменяемых имен в схеме конструкции указывается падежный номер глоссы (1 – именительный, 2 – родительный и т.д.). Например, формула Сущ2 указывает на то, что в конструкции употреблено существительное в форме родительного падежа – *выставка* ***автомобилей*** (Сущ2) (***автовыставка***).

На парадигматическую активность указывает комбинация падежного номера и символа числа (**ед** – единственное, **мн** – множественное). Номер именительного падежа (**Сущ1**) вместе с показателем числа отражает парадигматическую изменчивость слова в

пределах исходной конструкции. При этом показатель единственного числа указывает на то, что структурно релевантным для универбализации является изменяемость слова по всем падежам единственного (и, там где это возможно, множественного) числа. Показатель множественного числа рядом с символом именительного падежа указывает на то, что при образовании композита используется парадигма только множественного числа. Номер косвенного падежа с показателем числа указывает на то, что для процесса универбализации релевантна только данная словоформа.

Итак, формула словосочетания включает описание релевантных для процесса универбализации признаков всех ее компонентов. Например, словосочетание ***автотранспортная выставка*** (***автовыставка***) представляет схему Прил1(комп)ед+Сущ1ед.

При описании аббревиатуры указывается на тип представленности в ней компонентов словосочетания. Очень часто универбализационный композит использует в качестве конструкта словоформу (набор словоформ) компонента исходного словосочетания целиком. В этом случае рядом с повторяющимся символом исходного слова не ставится никаких символов, например: для компонент -***гараж*** в слове ***автогараж*** будут использованы при описании аббревиатуры те же символы, что и для описания слова ***гараж*** в словосочетании ***автомобильный гараж***: Сущ1ед.

Наш материал представляет только частичносокращенные и слоговые аббревиатуры. Поэтому мы отмечаем только один тип сокращенности абброэквивалента – до части основы (в схемах **Ч^{осн}**), например, часть ***авто-*** и -бат в слове ***автобат*** (***автомобильный батальон***): Ч^{осн}Прил1ед+Ч^{осн}Сущ1ед.

При образовании аббревиатур могут использоваться вспомогательные компоненты (см. об этом: [2, с. 312-321], однако в наших примерах такие случаи не обнаруживаются.

В ряде случаев в аббревиатуре отсутствуют некоторые компоненты исходного словосочетания. Это обычно отмечается при опущении служебных слов. Символ отсутствия – круглые скобки и знак «-» возле схемы опущенного компонента: ***автодорога*** Ч^{осн}-Прил1ед+Сущ1ед (-предл) (***дорога для автотранспорта***).

Таким образом, формальная схема эквивалентности аббревиатуры имеет следующий, например, вид: ***автозавод*** – ***автомобильный завод*** (Прил1ед+Сущ1ед = Ч^{осн}Прил1ед+Сущ1ед).

Следует сказать, что приведенная схема описания требует некоторых уточнений.

1. Данная модель была создана исключительно для диахронного описания аббревиатур. Однако изыскания последних лет показали, что аббревиатуры в диахронии и синхронии – явления а) выделяющиеся по разным принципам, б) не совпадающие по объему, в) описываемые по разным принципам. Мы, вслед за В.И. Теркуловым, различаем два типа аббревиации – синхронную и диахронную. Под диахронной мы понимаем «процесс преобразования словосочетания в *эквивалентную аббревиатуру* путем замены его компонентов (компонента) *аббро*эквивалентами» [3, с. 18]. Диахронные аббревиатуры возникают вследствие компрессии, универбализации словосочетания, и определение их основывается на установлении реальной деривационной истории слова. В этом случае модель формальной эквивалентности выступает в виде модели универбализационной производности и устанавливает направление производности между компонентами деривационной пары: производящим и производным. Синхронная аббревиация – это «отношение актуальной *эквивалентности* между *аббревиатурой* и её *синтаксическими эквивалентами»* [3, с. 18]. Синхронная аббревиация может быть определена на основе констатации взаимозамены в текстах слова и его синтаксического эквивалента. В этом случае модель формальной эквивалентности выступает в виде модели текстовой эквивалентности.

2. Данная модель не учитывает того, что в реальности одной аббревиатуре соответствует обычно несколько развернутых эквивалентов, возникновение которых обусловлено не только процессами универбализации, но и процессов псевдоуниверализации – развертывания вторичных словосочетаний на базе слова. Иначе говоря, в реальности в языке представлена не словообразовательная пара, а целое гнездо эквивалентности. Например, гнездо эквивалентности аббревиатуры ***автодорога*** формируют эквиваленты ***автомобильная дорога***, ***дорога для автомобилей***, ***дорога для авто***, ***дорога для автотранспорта***, ***автотранспортная дорога***. И все эквиваленты должны быть описаны как с синхронной, так и с диахронной точки зрения.

Факт синхронного описания должен предшествовать факту диахронного описания гнезда эквивалентности.

Для синхронного гнезда только констатируются модели соответствия между аббревиатурой и словосочетаниями:

автодорога	схема	словосочетание
Ч^{осн}Прил1ед+Сущ1ед	Прил1ед+Сущ1ед	***автомобильная дорога***
Ч^{осн}Сущ2мн+Сущ1ед (-предл)	Сущ1ед+предл+Сущ2мн	***дорога для автомобилей***
Сущ+Сущ1ед (-предл)	Сущ1ед+предл+Сущ(нескл)	***дорога для авто***
Ч^{осн}-Сущ2ед(комп)+Сущ1ед (-предл)	Сущ1ед+предл+Сущ2ед (комп)	***дорога для автотранспорта***
Ч^{осн}-Прил1ед(комп)+Сущ1ед	Прил1ед(комп)+Сущ1ед	***автотранспортная дорога***

Для диахронного гнезда устанавливается цепочка производности компонентов:

дорога для автомобилей > автомобильная дорога > автодорога > дорога для авто /дорога для автотранспорта / автотранспортная дорога.

Сущ1ед+предл+Сущ2мн > Прил1ед+Сущ1ед > Ч^{осн}-Прил1ед+Сущ1ед > Сущ1ед+предл+Сущ(нескл) / Сущ1ед+предл+Сущ2ед (комп) / Прил1ед(комп)+Сущ1ед.

В дальнейшем мы предполагаем дать полное описание моделей формальной эквивалентности и моделей формальной производности, входящих в аббревиатурную группу ***авто***.

Литература

1. Блюмина О. В. Субстантивные композиты со значением процессуальности в русском языке [Текст] : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / Блюмина Ольга Валентиновна ; Горл. гос. пед. ин-т иностр. яз. – Горловка, 2010. – 341 л.

2. Теркулов В. И. Композиты русского языка в ономасиологическом аспекте : дисс. … докт. филол. наук : 10.02.02 / Теркулов Вячеслав Исаевич. – Горловка, 2008. – 472 с.

3. Теркулов В. И. Материалы к словарю терминов Экспериментальной лаборатории исследования тенденций аббревиации / В. И. Теркулов // Восточнославянская филология: сб. науч. тр. – Вып. 3 (29). Языкознание. – Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2016. – С. 13-25.

МУТАНТНЫЙ АББРЕВИАТУРНО-КОМПОЗИТНЫЙ ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС ПРОЦЕССУАЛЬНОСТИ

О.В.Блюмина
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(Горловка)

В работах представителей Донецкой школы аббревиации и композитологии, посвящённых синхронному анализу аббревиатур, отмечено существование единиц, абброконструкт (сокращённый компонент) которых может быть определён также как композитный конструкт: «Целый ряд конструктов может иметь одновременно статус абброконструкта и композитного конструкта. Таков, например, конструкт ***газо-***, который в словах ***газоаппаратура*** (< ***газовая аппаратура***), ***газогенератор*** (< ***газовый генератор***) выступает как абброконструкт, а в словах ***газодобыча*** (< ***добыча газа***) и ***газообразование*** (< ***образование газа***) – как композитный конструкт. Более того, в ряде случаев очень сложно из-за структурной симультанности (двузначности – термин А. Бровца) конструкта определить, что перед нами – абброконструкт или композитный конструкт: ***хлебопоставки*** – это одновременно и ***поставки хлеба*** (и в этом случае ***хлебо-*** должен трактоваться как композитный конструкт), и ***хлебные поставки*** (и в этом случае ***хлебо-*** должен трактоваться как абброконструкт). Само собой разумеется, такие конструкты, которые мы предлагаем называть «мутантными» конструктами, формируют вокруг себя особые «мутантные» аббревиатурно-композитные группы» [4, с. 240].

На основе этой идеи в работах сотрудников Донецкой экспериментальной лаборатории исследований тенденций аббревиации «ЭЛИТА» стала разрабатываться проблема мутантного конструкта и мутантной аббревиатурно-композитной группы [1-3].

В нашей работе мы предполагаем описать структуру мутантного ономасиологического класса.

Мутантный ономасиологический класс – это объединение мутантных аббревиатурно-композитных единиц для обозначения однотипных реалий.

Объектом нашего исследования является мутантный ономасиологический класс «процессуальность», объединяющий номинатемы русского языка со значением процессуальности, то есть сложные слова, обозначающие действие, процесс, состояние, событие, а также такие, которые обозначают явления, формируемые в результате действия или процесса (отрасль).

Мутантный ономасиологический класс «процессуальность» выделяется по следующим признакам:

1) все композиты, составляющие данную группу, являются **существительными**;

2) все номинатемы, составляющие данную группу, являются **мутантными аббревиатурно-композитными единицами**;

3) все существительные, составляющие данную группу, имеют инвариантное **гештальтное** значение, фреймовым, скриптовым или комбинированным способом представляющим процесс.

В пределах мутантного ономасиологического класса процессуальности выделяются следующие лексико-семантические группы, определяемые по архисеме главного слова эквивалентных аббревиатурно-композитным единицам словосочетаний, то есть по ономасиологическому базису этих словосочетаний:

• **процесс**, в котором скриптовые слоты преобладают над фреймовыми; основная составляющая ономасиологического базиса здесь указывает на протяженное во времени действие, являющееся фокусом номинации, например, ***производство кормов – кормовое производство – кормопроизводство***: *Он отметил, что сельскому хозяйству нужны драйверы, и* ***кормопроизводство*** *как раз является таким драйвером. – К сожалению, производству кормов уделяется мало внимания – Вместе с этим, чтобы обеспечить* ***кормовое производство*** *зерном с более высокими показателями питательности, необходимо повысить в зерне содержание протеина* [https://agri-news.ru/zhurnal/2013/%E2%84 %964/2013/korma/korma-chto-nas-zhdet-zavtra.html];

• **мероприятие**, в котором фреймовые слоты преобладают над скриптовыми; ономасиологический базис здесь фокусирует внимание именно на систему событий, формирующих обозна-

ченное номинатемой действие, например, ***освящение воды – освящение вод – водное освящение – водоосвящение***: *Что же означает* ***освящение воды****, сей якобы бездушной и мёртвой стихии?– И великое* ***водоосвящение****, совершаемое ныне в навечерие Богоявления, было первоначально такими,* ***освящением вод*** *крещальных для готовящихся к просвещению и в этот день обычно приступавших к св. крещению – Ради человека совершается* ***водное освящение*** [http://nikolsky.by/index.php/publikatsii/205-voda-skachushchaya-v-zhizn-vechnuyu];

• **отрасль**, в котором фреймовые слоты преобладают над скриптовыми; ономасиологический базис указывает на действие, формирующее отдельную, самостоятельную часть какого-нибудь рода деятельности, например, ***торговля хлебом – хлебная торговля – хлеботорговля***: *Торговля хлебом процветала в северозападной части Туринского края – Быстро развилась* ***хлебная торговля****; внезапно вырос хлебный туз в Барнауле – купец Жернаков – Хронологически наименее изученным остаётся пореформенный период хлеботорговли Западной Сибири* [http://www.dslib.net/ istoria-otechestva/hlebnaja-torgovlja-zapadnoj-sibiri-vo-vtoroj-lovine-xix-v.html];

• **состояние**, в котором фреймовые слоты преобладают над скриптовыми; ономасиологический базис указывает на положение, являющееся результатом действия, например, ***готовность к бою – боевая готовность – боеготовность***: *Развитие военной техники и вооружения достигло ныне такого уровня, когда совершенно недопустимо обращаться с ними по старинке, проверять исправность и* ***готовность к бою*** *на ощупь да на глазок – Вот почему в наших условиях вопросы обеспечения высокой бдительности и постоянной* ***боевой готовности*** *выдвигаются на первый план – Это движение рационализаторов и дальше развивает и помогает в решении таких задач, от которых в первую очередь зависит* ***боеготовность*** *частей и подразделений* [http://arsenal-info.ru/b/book/32629361/17];

• **действие**, в котором скриптовые слоты преобладают над фреймовыми; основная составляющая ономасиологического базиса здесь указывает на одноразовое, мгновенное действие, яв-

ляющееся фокусом номинации, например, ***приношение жертвы – жертвенное приношение – жертвоприношение***: *Для достижения этого Деций издал указ, что, по крайней мере, раз в год* ***жертвенное приношение*** *должно было совершаться римским богам и духу императора – Через закон Бог помог иудеям осознать их недостатки, а через требуемые* ***жертвоприношения*** *– подчеркнул всю серьёзность их греха – После этой церемонии священник брал кубок «крови» и протягивал его вверх к Богу как* ***приношение жертвы*** *Христа* [http://khristos.org/media/pdf_files/ the-eternal-kingdom.pdf]

Обнаруженные нами пять ономасиологических лексико-семантических групп являются базисной матрицей для дальнейшего ономасиологического анализа мутантных аббревиатурно-композитных единиц. В дальнейших работах мы предполагаем провести исследование ономасиологических структур гнёзд эквивалентности данных номинатем в пределах мутантного аббревиатурно-композитного класса «процессуальность».

Литература

1. Михайлова Е.М. Модели образования слов в мутантной аббревиатурно-композитной группе «хлеб» / Е.М. Михайлова // Новые горизонты славистики: материалы III Международных научных чтений студентов и молодых ученых памяти Г.И. Рихтера. – Донецк, 2016. – с. 151-158.

2. Рязанова В.А. Модели образования компонентов композитно-аббревиатурной группы «нефте» / В. А. Рязанова // Новые горизонты славистики: материалы III Международных научных чтений студентов и молодых ученых памяти Г.И. Рихтера. – Донецк, 2016. – С. 171 – 777.

3. Рязанова В.А. Сопоставительный анализ гнёзд эквивалентности мутантных групп «нефте» и «газо» / В.А. Рязанова // Наука и мир в языковом пространстве: сборник научных трудов II Республиканской очно-заочной научной конференции. – Макеевка: ДонНАСА, 2016. – С. 544–548.

4. Теркулов В. И. Композиты и сложносокращенные слова: о смежности явлений / В. И. Теркулов // Русский язык в поликультурном мире: X Международная научно-практическая конференция (8-11 июня 2016 г.) / отв. ред. Е. Я. Титаренко: Сб. науч. ст. В 2-х частях. I часть. – Симферополь: ООО «Антиква», 2015. – С. 230-241.

ИНТЕРПРЕТАТИВНЫЙ ДЕШИФРОВАЛЬНЫЙ СТИМУЛ АББРЕВИАТУРЫ: ИСТОЧНИКИ, ПСЕВДОУНИВЕРБАЛИЗАЦИОННАЯ СИНЕКДОХА, ВНУТРИРАНГОВАЯ АЛЬТЕРНАЦИЯ

А. И. Бровец
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
(Донецк)

Идея **текстовой эквивалентности** (ТЭ), подразумевающая параллельное использование в одном тексте сложносокращенного слова (ССС) и эквивалентного ему словосочетания, а также способ объединения всех обнаруженных словосочетаний, коррелирующих с конкретным ССС, в одно **гнездо эквивалентности** (ГЭ), – обоснованы фактом наличия у одной аббревиатуры нескольких расшифровок [9, с. 69–71]. Сравнительный анализ ГЭ позволяет обнаружить **регулярные стереотипные модели** для образования эквивалентных аббревиатуре словосочетаний, названные **дешифровальными стимулами** (ДС) [3, с. 51–53].

Анализ ДС, обоснованных понятием гнезда эквивалентности и верифицируемых учетом текстовой эквивалентности, констатирует, что они неоднородны с точки зрения семантико-грамматической коагуляции и могут различаться по признаку структурно-семантического усложнения исходной аббревиатуры. Последнее определяет разграничение **презентативных дешифровальных стимулов** (ПДС), формально и семантически воспроизводящих ССС (базис и подчиненный ему признак[1], нулевая степень интерпретации, равенство аббревиатуре), и **интерпретативных дешифровальных стимулов** (ИДС), которые распространяют структуру аббревиатуры и «специализируют» ее значение (базис, признак[2] и подчиненный ему признак[1], возможность признака[3]). Например, ПДС аббревиатуры ***автоаксессуары*** – ***аксессуары для автомобиля***, ИДС той же аббревиатуры выражается словосочетанием ***аксессуары для автотюнинга*** [4, с. 14–15].

ИДС определяется как факт появления в составе эквивалента аббревиатуры (состоящей из ономасиологического базиса и ономасиологического признака) второго ономасиологического признака и грамматического переподчинения ему первого признака. Следует признать, что в данном отношении ССС равно ПДС и

объединено с ним понятием презентативной основы: базис + признак[1]). Например, для ССС ***электроавтомобиль*** обнаружены такие ИДС: ***автомобиль с электродвигателем (электроприводом, электропитанием, электромотором, на электроходу, на электротяге)***.Также варьируются предложно-падежные формы: ***с электродвигателем, на электродвигателе*** [4, с. 15].

Степень усложнения презентативной основы также бывает неодинаковой и различается по количеству корней (ономасиологических признаков), не наличествующих в структуре ССС. ИДС насчитывает два ранга интерпретации, увеличивающихся по мере приобретения признаков (иначе – корней) и реализующих модель переподчинения первичных признаков вторичным. Ср. ИДС[2]: ***автотопливо – топливо для автомодельных двигателей, автовладелец – владелец автотранспортного средства*** [4, с. 15].

В ходе компаративного анализа ССС (презентативных основ) и ИДС было обнаружено, что последние характеризуются **синекдохической** коагуляцией. Иначе говоря, семантически аббревиатура соотносится со своим ИДС как общее наименование с частным. Например, ССС ***авиавыставка*** (и его презентативная основа, реализующаяся в словосочетании ***авиационная выставка)*** противополагается ИДС[1]***выставка авиатехники*** как гипероним гипониму. ИДС в данном случае «может обозначать не только выставку авиационной техники, но и выставку, на которой вместо или помимо авиационной техники могут быть представлены фирмы-перевозчики, авиационные услуги, сервисное оборудование и т.д.» [9, с. 75]. Ср. также: ***автотопливо*** (гипероним) – ***топливо для автомодельных двигателей*** (гипоним), ***электроавтомобиль*** (гипероним) – ***автомобиль с электродвигателем*** (гипоним).

Однако аббревиационная пара ***автовладелец*** (презентативная основа) – ***владелец автотранспортных средств*** (ИДС[2]) реализует обратные вышеописанным отношения: ССС выступает гипонимом по отношению к ИДС, поскольку к автотранспортным средствам, помимо легкового автомобиля, относятся автобусы, грузовые автомобили, прицепы, полуприцепы, специальные автомобили. Судя по всему, данный случай обосновывает модификационные отношения между ССС и его эквивалентом, когда немаркированный компонент отношений не может быть замещен

маркированным. Впрочем, это не отменяет предположения, что ИДС характеризуется синекдохическим уточнением, поскольку синекдоха в принципе отражает гипо-гиперонимические отношения. Следует учитывать, что, независимо от того, гипонимом или гиперонимом по отношению к ССС выступает ИДС, частное *не заменяет* общее (или наоборот), а *составляет с ним структуру* интерпретативного словосочетания. Так, в ИДС ***автомобиль с электромотором*** (в сравнении с коррелятом ***электрический автомобиль)*** появляется гипонимический признак[2] ***мотором***, который, однако, не замещает гипероним ***автомобиль***, а входит вместе с ним в состав ИДС. Принципиально, что такая замена невозможна: гипероним (в данном примере) выступает базисом, который не может быть исключен из структуры эквивалента. Данную ситуацию, когда синекдохический (по отношению к базису) признак[2] появляется в составе эквивалента аббревиатуры, грамматически переподчиняет себе признак[1] и структурно сосуществует с базисом, следует, на наш взгляд, называть **псевдоуниверсализационной синекдохой**. Констатация синекдохического статуса признака[2] является релевантной для обоснования ИДС – наряду с установлением и ранжированием формально-грамматического усложнения презентативной основы.

Псевдоунивербализационная синекдоха – основное и обязательное условие для образования ИДС. Выше на примере ГЭ ***электроавтомобиль*** была зафиксирована множественность вариантов признака[2]***(автомобиль с электродвигателем, электроприводом, электромотором*** и под.) – данный факт объяснен метонимическим варьированием признака. Принципиально, что подобное варьирование – лексическое или грамматическое (варианты предложно-падежных форм) – второго признака является лишь **факультативным атрибутом** ИДС, то есть может быть представлено слабо или не представлено вовсе. Например, у аббревиатуры ***автоинструктор*** для того же второго ранга интерпретации обнаруживается всего один эквивалент ***инструктор по вождению автомобиля(-ей)***. В каждом анализируемом ИДС число лексических и грамматических вариаций признака[2] для одного ранга интерпретации разное, но существенно, что подобные вариации количественно наполняют ранг, в то врем как псевдоунивербализационная синекдоха структурно и семантически

усложняет презентативную основу. Заполнение одного ранга интерпретации метонимически варьирующимися признаками названо **альтернацией**, а каждый такой признак – **альтернантом**. Так, в ИДС[1] ***топливо для автотранспорта, топливо для автомоделей, топливо для автомашин*** признаковыми альтернантами первого ранга интерпретации являются ***транспорта, моделей, машин***. Т. о., альтернация – это появление и наличие двух или нескольких признаков внутри одного ранга интерпретации у эквивалента аббревиатуры.

Судя по всему, по мере возрастания ранга ИДС альтернация становится менее возможной. ИДС[1] в таком случае следует признать «идеальным» рангом для существования альтернантов – как лексических ***(транспорта*** / ***моделей*** / ***машин)***, так и грамматических ***(с электродвигателем*** / ***на электродвигателе***; ***автомобиля*** / ***автомобилей)***. Поскольку речь идет об альтернации второго признака, в презентативной основе она невозможна[1].

Остается открытым вопрос об источниках интерпретации вообще и альтернации в частности. Очевидно, что разные аббревиатуры могут иметь разное количество ИДС или не иметь их вовсе. Поскольку проблема эквивалентности ССС напрямую связана с конвертацией АК, может возникнуть предположение, что и интерпретативная потенция обусловлена характеристикам аббро-конструкта – например, количеством его текстовых реализаций. АК ***электро-***, помимо симультанной трактовки [2, с 41–43.] ***электрический<>электронный***, может быть воплощен как ***электричества***, ***электричеством***, ***на электричестве***, ***электроники*** и проч. Еще одной характеристикой АК, принимаемой во внимание при оценке интерпретативной потенции, может быть собственно симультанность АК (ср. ***авто-***: ***автоматический***, ***автомобильный***, ***автоматизированный)***.

Вероятно, не характеристики АК обусловливают интерпретативную возможность ССС, поскольку в таком случае последняя экстраполировалась бы на все единицы аббревиатурной группы. Но этого не происходит: ССС ***электроавтомобиль*** характеризуется широкой альтернацией, в то время как ***электросигарета*** ре-

---

[1] Отношения лексической текстовой эквивалентности (см. об этом прежде всего [8]) не рассматриваются, поскольку не составляют проблематику ИДС.

ализована в текстах лишь презентативно. Более убедительным при выяснении источников интерпретации выступает семантико-грамматическая и ономасиологическая валентность **базиса** аббревиатуры. Именно базисный компонент ССС использует один или несколько признаков для точной и последовательной номинации (ср. ***горэлектротранспорт***, ***электроводонагреватель)***, в соответствии с функциональными требованиями которой в структуре ИДС могут коагулироваться разные альтернанты.

Данное предложение может быть обосновано идеей семантического согласования [1; 5, с. 370–375], которая сводится к следующему: во всяком высказывании одноименные семы повторяются как минимум дважды. Иначе говоря, сочетание слов можно признать правильным, если каждое из них, помимо дифференциальных характеристик, имеет общий признак или не имеет несовместимых признаков. Например, ***Повар варит суп***. У слова ***повар*** есть терминал *тип деятельности:* ***жарить, печь, варить***; терминал *продукт*: ***суп, шашлык*** и т. д. У слова ***варить*** есть субъект: ***повар, мама*** и т. д. Наличие смежных терминалов обеспечивает семантическое согласование. В отношении интерпретации это значит, что если в структуре ИДС есть терминал, смежный терминалу базиса, то он будет использован. Например, у базиса ***топливо*** есть терминал *дестинатив, цель*: ***для реактора, для авиации, для транспорта***; у признака[2] ***транспорт*** есть терминал *медиатив, средство*: ***электричество, топливо***. Смежные, взаимонаправленные терминалы и обусловливают, вероятно, дешифровальную сочетаемость ***автотопливо>топливо для автомобильного транспорта***.

Кажется обоснованной попытка предположить, что псевдоунивербализационная синекдоха и внутриранговая альтернация представляют собой ситуацию закрытия семантико-ономасиологической структуры ССС. Иными словами, открытость структуры ССС определяется, с одной стороны, количеством наличествующих, а с другой, – незаполненных семантических терминалов: чем больше последних, тем очевидней открытость структуры и интерпретативная потенция ССС. Из этого следует: а) если ССС обладает некоторым количеством семантических терминалов, его структура может считаться открытой; б) по мере заполнения этих терминалов в ДС структура закрывает-

ся; в) минимальное количество терминалов свидетельствует о закрытости структуры ССС.

Опыт эмпирического анализа определяет выделение априори закрытых структур, которые включают **вторичные аббревиатуры** ***(горэлектросеть, электроводонагреватель)***, расшифровывающиеся презентативно; **ССС «терминологического» порядка** ***(колхоз, Госдума, Минобразования)***, которые в качестве эквивалентов также реализуют собственную презентативную основу; **производные ССС** ***(электросварщик < электросварка)***; наконец, квазиаббревиатуры [6,с. 31; 7, с. 129;], которые имеют вторичную, двуреляционную структуру и часто истолковываются «предикативно», предложением, а не словосочетанием ***(астроархеология, биотуалет)***. Вероятно, существуют еще условия, категорически ограничивающие интерпретативную потенцию ССС. Очевидно, что закрытие структуры ССС влечёт за собой изменение глубинного падежа ИДС и диктуется текстовой приоритетностью, функциональностью (допустим, принципиально, что ***автомобиль на электроходу***, а не ***на электротяге***, – структура закрывается необходимым, релевантным, признаком). Идея закрытой структуры сопряжена с тем, что наращение признака и его альтернация тем ограниченней, чем выше ранг интерпретации.

Отдельного внимания заслуживают такие ССС, дешифровка которых возможна лишь при помощи ИДС. Например, для ССС ***завхим*** предполагаются эквиваленты ***заведующий химической службой, заведующий химической лабораторией, заведующий химической частью***. Вероятно, это вторичная аббревиатура, в которой осуществлена структурно-семантическая генерализация. В ССС опущен ономасиологический базис, что может свидетельствовать о его нерелевантности для номинации, является основанием для альтернации (ср. ***службой, лабораторией, частью)***.

Итак, образование ИДС реализует модель псевдоунивербализационной синекдохи. Принцип наполнения каждого ранга ИДС метонимически варьирующимися признаками назван альтернацией. Источником данных потенций выступает валентность базиса аббревиатуры. Предполагается, что ИДС представляет собой «закрытие» семантико-ономасиологической структуры ССС. Верификация последнего утверждения составляет перспективу дальнейшей разработки.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды: Лексическая семантика (синонимические средства языка) / Ю. Д. Апресян. — 2 изд., испр. и доп. — М.: Языки русской культуры, 1995. — 472 с.

2. Бровец А. И. О симультанных абброконструктах (на материале аббревиационной группы электро) / А. И. Бровец // Русский язык в поликультурном мире : X Международная научно-практическая конференция (8-11 июня 2016 г.) : сб. науч. статей. В 2-х т. / отв. ред. Е. Я. Титаренко.– Симферополь :ИТ «АРИАЛ», 2016. – Т.1. – с. 41–52.

3. Бровец А. И. Базовые типы дешифровальных стимулов в гнезде эквивалентности сложносокращенного слова / А. И. Бровец // Наука и мир в языковом пространстве : сборник научных трудов II Республиканской очно-заочной научной конференции (23 ноября 2016 г., Макеевка) / редкол. : Е. В. Горохов, Н. М. Зайченко и др. – Макеевка : ДонНАСА, 2016. – с. 51–57.

4. Бровец А. И. Интерпретативный дешифровальный стимул / А. И. Бровец // Новые горизонты русистики: научный журнал. – Донецк, 2017. – с. 13–17.

5. Гак В. Г. К проблеме семантической синтагматики / В. Г. Гак // Проблемы структурной лингвистики. 1971. – М.: Наука, 1972. – С. 367-395.

6. Теркулов В. И. О разновидностях абброконструктов :аброэквивалент и абброморфема / В. И. Теркулов // Континуальность и дискретность в языке и речи : материалы 5 Международной конференции. – Краснодар, 2015. – С. 30-33.

7. Теркулов В. И. Типология сокращенных компонентов аббревиатур / В.И. Теркулов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3 (98). – С. 127-134.

8. Теркулов В. И. Два типа трактовки эквивалентности «слово – словосочетание» в «Толково-словообразовательном словаре сложносокращенных слов русского языка» / В. И. Теркулов // Реквием филологический. – Донецк, 2015. – С. 273-283.

9. Теркулов В. И. Текстовая эквивалентность сложносокращенного слова / В. И. Теркулов // Язык. Текст. Дискурс : научный альманах Ставропольского отделения РАЛК / Под ред. проф. Г.Н. Манаенко. – Выпуск 13. – Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2015. – С. 69-77.

АТРИБУТИВНЫЙ ДЕШИФРОВАЛЬНЫЙ СТИМУЛ В ГНЕЗДЕ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ АББРЕВИАТУРЫ

С.А. Будник
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
(Донецк)

Составление «Толково-эквивалентностного словаря сложносокращенных слов русского языка» (далее – Словарь) в Экспериментальной лаборатории исследований тенденций аббревиации определяет критерии выборки аббревиатур и принципы их анализа, а также систему верификации полученных выводов. Словарная статья, помимо семантизации сложносокращенного слова (далее – ССС) и учета его прескриптивных особенностей, с одной стороны, отражает все синтаксические эквиваленты аббревиатуры, а с другой, характеризует динамику эквивалентных отношений между ССС и каждым эквивалентным ему словосочетанием.

Разработка проблемы эквивалентности сложносокращенного слова позволила определить, что последнему может соответствовать не одно словосочетание (как это традиционно трактуется), а целое множество таких словосочетаний, «формально связанных с ССС и семантически тождественных этому ССС,<…> находящихся с ним в отношениях свободной дистрибуции [3, с. 71]. Например, ССС ***автоаксессуары*** соответствуют такие словосочетания, как ***автомобильные аксессуары***, ***аксессуары для автомобиля***, ***аксессуары на автомобиль***, ***аксессуары автомобиля***, ***аксессуары для автомобилей, аксессуары для авто*** и некоторые другие**.** Иначе говоря, словосочетание признается эквивалентом аббревиатуры, если оно параллельно употребляется с ней в одном тексте, служит для номинации того же референта, деривационно связано с аббревиатурой и может заменять ее в качестве синонима. Отношения текстовой взаимозамены между ССС и его синтаксическими коррелятами называются *текстовой эквивалентностью* (далее – ТЭ), а «совокупность единиц, находящихся с ССС в отношениях текстовой эквивалентности», составляют одно *гнездо эквивалентности* (далее – ГЭ) [4]. Например, в ГЭ ***велошлем*** входят такие компоненты, как ***велосипедный шлем***, ***шлем велосипедиста***, ***шлем для велосипедиста***, ***шлем для велогонок***.

Автоматизация поиска эквивалентных текстов, включающих ССС и коррелирующие с ним словосочетания, с одной стороны, и сравнительный анализ различных ГЭ, – с другой, позволили обнаружить общие деривационные и ономасиологические модели для образования эквивалентных аббревиатуре словосочетаний. Такие регулярные стереотипные модели расшифровки названы *дешифровальными стимулами* (далее – ДС). «ДС – инвариант, который реализуется в основном по стереотипным моделям, однако может отражать и нерегулярные признаки, конкретизирующиеся в синтаксическом эквиваленте. <…>Таким образом, ГЭ – это совокупность реализаций ДС одного сложносокращенного слова» [1, с.52-53].

Дешифровальный стимул, возможный благодаря разработке понятия гнезда эквивалентности, понимается как механизм актуализации конкретных сем той или иной аббревиатуры. Например, ССС ***автоаксессуары*** при помощи разных ДС реализует различные значения: ***аксессуары автомобиля*** (посессив), ***аксессуары для автомобиля*** (дестинатив), ***аксессуары на автомобиль*** (локатив). «Дешифровальный стимул» – достаточно гибкое представление об эквиваленте аббревиатуры как о выразителе **«текстовой» семантики** словосочетания. На данный момент дешифровальные стимулы поделены на презентативные (далее – ПДС) и интерпретативные (далее – ИДС). Первые «формально и семантически воспроизводят ССС (базис и подчиненный ему признак[1], нулевая степень интерпретации, равенство аббревиатуре)», вторые «распространяют структуру аббревиатуры и «специализируют» ее значение (базис, признак[2] и подчиненный ему признак[1], возможность признака[3])» [2, с. 15]. Например, ССС ***автоаксессуары***, помимо перечисленных выше ПДС, имеет интерпретативный эквивалент ***аксессуары для автотюнинга***.

Объектом анализа в данной статье являются дешифровальные стимулы аббревиатуры, предмет составляют атрибутивные дешифровальные стимулы (далее – АДС). Для характеристики последних следует сравнить ономасиологическую модель наименования одного ССС посредством атрибутивных и неатрибутивных дешифровальных стимулов. АДС называется такое словосочетание, эквивалентное аббревиатуре, у которого в качестве признака выступает прилагательное. Ономасиологический базис аб-

бревиатуры составляет ее, как правило, несокращенный элемент – например, ***поставки*** в ССС ***газопоставки***. Ономасиологический признак выражен аббревиационным конструктом в составе аббревиатуры или «развернутым» на его основе и грамматически подчиненным базису словом (*поставки* ***газа***, ***газовые*** *поставки*). Из приведенных примеров АДС является ***газовые поставки***.

Принципиально, что в семной характеризации ССС участвует не только его признак как таковой, но и принцип организации последнего, в том числе грамматической организации. Прежде всего следует разграничить атрибутивные и субстантивные ономасиологические признаки, находящиеся с базисом в неодинаковых подчинительных отношениях согласования и управления. Например, ***электрические поставки*** и ***поставки электричества<электропоставки***, ***нефтяные поставки*** и ***поставки нефти<нефтепоставки***, ***велосипедный шлем*** и ***шлем для велосипеда<велошлем***. Далее следует разграничить, на наш взгляд, субстантивные и предложно-субстантивные ДС, поскольку любое средство (предлог, флексия, суффикс) может стать выразителем определенной граммемы.

Так, основное различие между АДС и другими дешифровальными стимулами представляется, с одной стороны, в возможности выражать однозначную семантику словосочетания, а с другой, – в средствах выражения данной семантики. Например, мы констатируем, что и откомпозитное словосочетание ***поставки электричества***, и отаббревиатурное словосочетание ***электрические поставки*** выражают дистрибутивное значение. Существенно в данном случае, что: а) с большей очевидностью данное значение выражено субстантивным дешифровальным стимулом ***поставки электричества***, поскольку дополнительным средством для его актуализации выступает флексия родительного падежа (ср. *передача мяча, переадресация письма)*, а АДС хлебные поставки из-за суффикса *-н-* приобретает оттенок квалитативности и менее очевидно реализует дистрибутивное значение; б) в АДС ***электрические поставки*** единственным выразителем дистрибутивности выступает базис, в то время как в субстантивном ДС «нагрузка» семантизации распределялась между базисом и признаком.

Ср. также, с одной стороны, ***автомобильные аксессуары***, а с другой, – ***аксессуары для автомобиля***, ***аксессуары на автомобиль***, ***аксессуары автомобиля***. Представляется практически невозможным определить, какому конкретно значению перечисленных субстантивных и предложно-субстантивных ДС соответствует значение АДС. Вероятно, последний может выступать в тексте выразителем каждого из значений перечисленных неатрибутивных ДС. Отметим, что в данных словосочетаниях сами предлоги, определяющие набор флексий управляемого существительного, выполняют основную семантизирующую функцию (***для*** – дестинатив, ***на*** – локатив, ***автомобиля*** – грамматическая релевантность род.п.), в то время как базис ***аксессуары*** может предполагать множество семантических терминалов и не служит дополнительным средством реализации семантики. На наш взгляд, квалитативное, обобщенное значение служит одним из факторов для образования ИДС, то есть осуществления «псевдоунивербализационной синекдохи» [2, с. 15], диктуемой требованиями текста. Этим может быть отчасти оправдано появление эквивалента ***аксессуары для автотюнинга***, являющегося ИДС 1 ранга интерпретации [2, с. 16]. Ср. также обобщенное квалитативное значение словосочетания ***электрический автомобиль***, осуществляющего по требованию текста медиативную конкретизацию в ИДС^1 ***автомобиль с электродвигателем***, ***автомобиль с электромотором*** и т. д. (примеры из [2]). Ср. ИДС^1 ***модельавиатехники*** при АДС ***авиационная модель***.

Субстантивные ДС аббревиатуры ***велошлем***, выраженные словосочетаниями ***шлем для велосипеда*** и ***шлем велосипедиста***, при помощи предложно-падежной конкретизации актуализируют, вероятно, «чистую», однозначную дестинативную и посессивную семантику. АДС ***велосипедный шлем***, помимо двух вышеперечисленных значений, также аккумулирует и квалитативное. В этом отношении логично существование ИДС^1 ***шлем для велогонок***.

Следует отметить, что потенциальная обобщенность атрибутивного дешифровального стимула всегда утверждается в оппозиции с субстантивными дешифровальными стимулами. Вероятно, следует рассмотреть такую закономерность: чем больше у аббревиатуры субстантивных ДС, тем больше вероятность, что со-

существующий с ними АДС является по отношению к ним гиперонимом и потенциально может реализовать в тексте каждое из их значений: ***велосипедный шлем<шлем для велогонок, шлем велосипедистов, шлем для велосипеда*** и т. д.

Таким образом, среди дешифровальных стимулов предлагается выделять атрибутивные и неатрибутивные (субстантивные и предложно-субстантивные). Их оппозиция в данной статье исчерпывается сравнением ономасиологических моделей наименования одного ССС. АДС – словосочетание, эквивалентное аббревиатуре, у которого в качестве признака выступает прилагательное, согласующееся с базисом. АДС и субстантивный ДС противопоставлены по возможности актуализировать однозначную семантику эквивалента и средствам ее выражения (предложно-падежная форма, базис). Обобщенность (в наших примерах – квалитативное значение признака) АДС, утверждающаяся в оппозиции с субстантивными дешифровальными стимулами, служит основанием для реализации интерпретативного дешифровального стимула.

Литература

1. Бровец А. И. Базовые типы дешифровальных стимулов в гнезде эквивалентности сложносокращенного слова / А. И. Бровец // Наука и мир в языковом пространстве : сборник научных трудов II Республиканской очно-заочной научной конференции (23 ноября 2016 г., Макеевка) / редкол. : Е. В. Горохов, Н. М. Зайченко и др. – Макеевка : ДонНАСА, 2016. – С. 51–57.

2. Бровец А. И. Интерпретативный дешифровальный стимул / А. И. Бровец // Новые горизонты русистики: научный журнал. – Донецк, 2017. – С. 13–17.

3. Теркулов В. И. Текстовая эквивалентность сложносокращенного слова / В. И. Теркулов // Язык. Текст. Дискурс : научный альманах Ставропольского отделения РАЛК / Под ред. проф. Г.Н. Манаенко. – Выпуск 13. – Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2015. – С. 69-77.

4. Теркулов В. И. Гнезда эквивалентности сложносокращенных слов в аббревиационной группе с абброконструктом БИО / В. И. Теркулов, А. А. Сыроватская // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики : ежеквартальный научный журнал. – № 3 (19). – Владикавказ, 2015. – С. 99-105.

5. Теркулов В. И. Материалы к словарю терминов Экспериментальной лаборатории исследования тенденций аббревиации / В. И. Теркулов // Восточнославянская филология: сб. науч. тр. – Вып. 3 (29). Языкознание. – Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2016. – С. 13-25.

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РУССКОГО СЛОВА: РОЛЬ ВОКАЛИЗМА И УЧЁТ СОВРЕМЕННЫХ ОРФОЭПИЧЕСКИХ НОРМ В ОБЛАСТИ ВОКАЛИЗМА

В.В. Бондарева
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»
(Москва)

В отечественной лингвистике теоретические описания фонологической системы русского языка различаются. Одни направления основываются на знаковой теории Фердинанда де Соссюра, в основе которой лежит тезис о том, что фонемы, обладая планом выражения, не имеют плана содержания. Последователи данной идеи считают звуковой строй языка автономной системой, не соотносимой с лексико-грамматической стороной языка. Отдельно взятая единица (т.е. фонема) такой системы не является языковым знаком и трактуется ими как односторонняя материальная единица, лишённая самостоятельного смыслового значения. Лишь объединяясь с другими такими же односторонними единицами в морфемы и слова, они становятся частью значимых языковых единиц. Данная позиция отражена и активно разрабатывается в работах представителей Щербовской фонологической школы (ЩФШ) [3, с. 6].

Другие направления, например, Московская фонологическая школа (МФШ), не наделяют фонему самостоятельностью и считают её лишь составной частью морфемы, а состав морфем, в свою очередь, определяется контекстной вариативностью морфем. Представители МФШ различают «звуки-различители» и «признаки-различители», данное различение происходит в процессе рассмотрения и сравнения явлений в одних и тех же условиях, то есть в одних и тех же позициях. Таким образом, позиция является ключевым понятием фонологии по МФШ [6, с. 115].

Мы видим, что принципы, на которые опирается теоретическая фонология разных направлений, по некоторым вопросам значительно расходятся. Это способствует неоднозначному видению представителями разных направлений состава и системы фонем русского языка. Так например, существуют разногласия при определении количества гласных фонем современного рус-

ского языка: сторонники МФШ выделяют пять фонем ([а], [и], [у], [э], [о]), считая звук [ы] реализацией фонемы [и] в позиции после твёрдых согласных. Лингвисты, принадлежащие ЩФШ, рассматривают гласный звук [ы] как самостоятельную фонему и выделяют шесть гласных фонем. Однако эти классификации лишь частично отражают основные свойства русской артикуляционной базы: наличие двух основополагающих укладов органов речи и синхронная работа языка и губ [5, с. 92]. Поэтому профессором Логиновой И.М. была описана система гласных, состоящая из семи фонем, в которой учитываются не только артикуляционные характеристики гласных, но и их сочетаемостные свойства: сочетание передних гласных с предшествующими мягкими согласными, а непередних гласных – с предшествующими твёрдыми. Именно такая семичленная система представляет собой наиболее оптимальную модель вокализма русского языка.

Таблица 1.

Ряд / Подъём	Передние	Непередние	
	Неогубленные		Огубленные
Верхний	и	ы	у
Средний	е	э	о
Нижний		а	

Условное деление системы фонем на согласные и гласные необходимо лишь для теоретических описаний этой самой системы. На практике же система функционирует комплексно. Тем не менее, в силу того, что русский язык по своей организации считается консонантическим, вокализму внимания уделяется мало, либо не уделяется вовсе.

Для того чтобы понять значимость вокализма в формировании фонетического облика русского слова, необходимо обратиться к экспериментальным исследованиям Л.Г. Скалозуб, которая установила, что именно «гласные организуют слог» [7, с. 122], а также обратила внимание на то, что гласные и согласные сосуществуют в слоге, передавая друг другу свои признаки; это определяет артикуляторную целостность русского слова, и, соответственно, синтагмы, а также самого потока речи (поскольку слоги

образуют слова, слова – синтагмы, а из синтагм формируется наша речь).

Описывая вокализм русского языка, необходимо учитывать не только ударную, но и безударную подсистему, наличие которых обязано сильно центрированному, разноместному и подвижному словесному ударению, которое условно разделяет слово на три части (закон организации русского слова по «формуле Потебни» 1-2-3-1, где 3 – ударный слог, 2 – безударный слог, I степень редукции, 1 – безударный слог, II степень редукции). Таким образом, первой специфичной чертой организации русского слова является система качественно-количественной редукции безударных гласных.

Однако классическая система безударного вокализма, являющаяся результатом редукции гласных звуков, характеризует тенденции языковой системы, а не реализацию звуков в потоке речи [5, с. 100]. Это связано с тем, что редукция безударных гласных сопряжена с особенностями современной орфоэпической нормы, в которой отражено состояние языка, а также особенности артикуляции людей, общающихся на этом языке. Поэтому, занимаясь практической фонетикой, мы обязаны считаться с современным состоянием орфоэпических норм и их влиянием на артикуляционную базу языка. Поскольку система языка находится в постоянном развитии, и это касается всех подсистем, в том числе и вокализма, изменение орфоэпических норм и эволюция языка привели к значительному упрощению системы русского безударного вокализма [4, с. 131]. Л.А. Вербицкая провела исследование произношения людей – носителей двух старших произносительных норм: московской и старо-петербургской, людей разного пола, разного возраста, разного социального положения и разных профессий. Результатом этих исследований стала констатация слияния старших норм «иканья» и «еканья» в единую произносительную норму «иканья» [2]. Это упрощение является благоприятным фактом в учебных целях (например, описание фонетики русского языка как иностранного), что, к сожалению, не отражено в большинстве современных учебников по фонетике русского языка.

Другая отличительная особенность русского вокализма связана с комбинаторными изменениями гласных фонем в потоке

речи. В русском языке под данным изменением подразумевается аккомодация, в результате которой гласный звук, находящийся рядом с мягким согласным, продвигается вперёд по ряду, также отмечается присутствие и-образного призвука, который позволяет считать подобные звуки дифтонгоидами и трифтонгоидами [1, с. 103]. Опираясь на оттенки, которые приобретают русские гласные в различных позициях аккомодации, можно сделать вывод, что при комбинаторных изменениях русских гласных они (гласные) претерпевают, главным образом, изменения по ряду, при этом у некоторых гласных фонем изменения по ряду сопровождаются изменениями других дифференциальных признаков. Отсюда вытекает заключение, что русская произносительная система характеризуется двумя укладами: мягко-передним и твёрдо-задним.

Ещё одна черта русского вокализма, представляющая интерес в рамках формирования фонетического облика русского слова, это дифференциальный признак огубленности. Данный признак будет считаться самостоятельным применимо к гласным звукам и зависимым применимо к предшествующим согласным. Если мы обратимся к рассмотренной выше таблице, то заметим, что при артикуляции передних гласных губы делабиализованы, а при артикуляции задних гласных [у], [о] они лабиализуются. Данное наблюдение позволяет сделать вывод о том, что при артикуляции гласных язык и губы работают вместе и одновременно.

Таким образом, взаимодействие двух типов изменений русских гласных фонем: редукции (с учётом современных орфоэпических норм) и аккомодации, – составляет одну из главных характеристик фонетического облика русского слова и является его специфической чертой по сравнению с другими языками.

Литература

1. Болла К. Атлас звуков русской речи. –K. Bolla. A Conspectus of Russian Speech Sounds. Будапешт: Издательство Академии наук Венгрии, 1981.– 160+160 с.

2. Вербицкая Л.А. Звуковые единицы русской речи и их соотношение с оттенками и фонемами // Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1965. – 19 с.

3. Зиндер Л.Р. Общая фонетика и избранные статьи: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / Л.Р. Зиндер; сост., вступ. ст.

Л.В. Бондарко. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 576 с.

4. Касаткин Л. Л. Одна из тенденций развития фонетики русского языка // Современная русская диалектная и литературная фонетика как источник для истории русского языка / Л. Л. Касаткин. М., 1999.– С. 131–139.

5. Логинова И.М. Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение): Монография. – М.: Изд-во РУДН, 1992. – 159 с.

6. Реформатский А.А. Из истории отечественной фонологии. Очерк. Хрестоматия. – М.: Наука, 1970. – 527 с.

7. Скалозуб Л.Г. Динамика звукообразования (по данным кинорентгенографирования). Киев, 1979.– 132 с.

ЛИНГВОКРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ БИЛИНГВА

Ж.Т. Ермекова
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
(Астана, Казахстан)

В условиях глобализации, распространения массовой культуры, всеобщей модернизации язык становится важным этнодифференцирующим фактором. «В полиэтническом социуме неизбежно происходят языковые контакты, изучение которых в современной лингвистике представляет собой самостоятельное направление» [1, с. 23]. У представителей разных языковых культур формируются различные картины мира. Языковая личность организует содержание высказывания в соответствии со своей картиной. В этом проявляется специфика человеческого восприятия мира, зафиксированного в языке. Этническое самосознание базируется на языке, следовательно, анализ языка является ключом к исследованию языковой картины мира того или иного народа. Единицей языка является слово, функция которого – пробудить языковое сознание, определенный образ.

Именно текст является настоящим хранителем информации об истории, этнографии, национальной психологии, национальном поведении, т.е. обо всем, что составляет содержание культуры [7, с. 112]. Текст, являясь продуктом речемыслительной деятельности человека, представляет наибольший исследователь-

ский интерес в рамках сложившихся на данном этапе представлений науки о языке. В тексте актуализируются правила и нормы того или иного языка, превращаются в нечто живое и динамичное, характеризующееся целостностью.

Своеобразен новый взгляд на исследование «языковых следов» деятельности человека в области словесного художественного творчества Л.В. Миллер, которая отмечает, что «в последнее время наметилась тенденция к укрупнению объекта изучения, что привело к попыткам выйти за рамки такого смыслового единства, как текст, и привлечь в сферу исследования коллективный художественный опыт» [8, с. 5]. Названная тенденция обусловлена осознанием того факта, что текст не может рассматриваться как автономное смысловое образование. «Он включен сразу в несколько систем и существует в тесной связи с действительностью, другими текстами и с воспринимающим сознанием, которое не только осуществляет рецепцию информации, но и создает свой собственный воображаемый объект» [8, с. 5]. Кроме того, текст существует в поле возникающих вокруг него интерпретаций, не только поясняющих его содержание, но и выявляющих неявные, латентные смыслы.

Однако нельзя не согласиться, что все это вместе не позволяет считать текст принадлежностью индивидуального сознания, а заставляет посмотреть на него сквозь призму коллективного сознания определенного этнокультурного сообщества. В соответствии с точкой зрения Л.В. Миллер сегодня все более распространенным является мнение о том, что рецепция художественного высказывания предполагает его соотнесение не только с сознанием субъекта или объективной реальностью, но и с определенной системой национально-обусловленных художественных конвенций. Это означает, что смысл произведения литературы следует выявлять, принимая во внимание его взаимоотношения с окружающим специфическим художественным пространством и рассматривая сам текст не только как результат коммуникации между автором и реципиентом, но и как следствие его бытия в особой оболочке наслоений культурных эпох, традиций и литературно-эстетических стереотипов. Такой эстетико-смысловой универсум может быть представлен как художественная картина мира.

В художественном мире все подчинено авторскому замыслу, он может быть больше и шире реального мира своей духовной насыщенностью, пространственно-временной объемностью, красочностью и выразительностью. Языковое сознание писателя-билингва, образное восприятие мира отличается от монолингвального тем, что он пишет и думает на русском языке, и именно русский язык является формой выражения его мыслей, чувств, настроений. Особенность языкового сознания билингвального автора заключается в «соединении двух разных языковых систем в творческом процессе, в осмыслении способов мышления двух разных этносов. Пользуясь системой приобретенного языка как инструментом творчества, он воссоздает образы первичной культуры в рамках приобретенной» [3, с. 21].

Согласимся с Р.О. Туксаитовой, что «при чтении произведения билингвальной творческой личности читатель погружается в особый мир образов, вещей, явлений, отношений, который передает специфику национального восприятия действительности» [11, с. 5]. И здесь можно говорить и о воплощении в тексте мировидения того народа, к которому принадлежит писатель, и об отражении взаимоотношений с теми представителями этносов, с которыми существует бок о бок, об особом восприятии мира, о специфической манере письма.

Специфика современного художественного билингвизма проявляется в том, что, «обращаясь к русскому языку как к форме художественной практики, как к форме создания литературных произведений, национальные писатели развивают не только традиции русской, но и своей национальной литературы и культуры. Это развитие выражается в отборе жизненного материала, в его освещении, в образной системе, в использовании фольклорных мотивов, в употреблении слов из своих родных языков» [5, с. 90].

Вот почему в данной статье делается попытка проанализировать именно словесные образы, созданные билингвальной личностью А. Жаксылыковым в романе «Поющие камни». Литературное произведение способно одухотворять любой предмет. Его суть в осмыслении мира. «Суть ассоциативного мышления состоит не столько в способности видеть сходство между предметами, сколько в способности извлекать из подобия смысл» [2, с. 314].

Рассмотрим язык образов, созданных А. Жаксылыковым,

связанных с понятием «время». Так, понятие «время» достаточно часто сравнивается с «существом», где понятие «существо» включая малые – человек, животное, птица, насекомое, рыба и божество (мифологическое существо), входит в ряд подобных ему: *время поднялось вздыбленным зверем, бег времени, ночь зевнула, ночь призраком стоит; ночь больна глазами; лунная густая лохматая ночь; повелитель ночи – творец теней, дирижер оркестра сверчков; повелитель ночи рыщет, роет, вращает; ночь поплыла навстречу, обдавая дыханием, как корова.* Некоторые малые понятия включают еще более частные («человек», «китаец», «баксы», «мальчик», «однокурсник», «жена»). Каждый из подобных образов может пониматься и объясняться по-своему, меняются языковые единицы, лексический состав образов. Основанием во всех этих образах служат свойства, характеризующие неукротимость, таинственность, наводящая страх, запах дыма, молока.

Образ «время-огонь» реализуется в следующих примерах: *«Эта комната объята невидимым пожаром Времени. Ты не замечаешь его, не видишь быстрых языков пламени, пробегающих снизу вверх и сверху вниз, долгих неугасимых огоньков» [4, с. 56], «Потрясенный, я хохотал и рыдал над пылающей образами ночью» [4, с. 51], «Ночь переливалась через дувал и проникала в мое убежище, кружила вокруг меня призрачным огнем моего бреда» [4, с. 35], «Я люблю твое дыхание, когда оно … лунной кизячной ночью … струится, словно дым очага, словно запах вечерней лепешки…» [4, с. 53]* (кизяк – коровий навоз, служащий в сельской местности огнивом).

Реже встречались образы «время – пространство»*: «Близок мой час, быстрый и темный, как падающая бездна» [4, с. 69],* «ночь – растение»: *«Ночь летит в шорохах, словно огромное перекати-поле» [4, с. 36],* «ночь – вода»: *«Черной искристой рекой текла ночь» [4, с. 36] «В клокочущей, словно водопад, ночи прыжками рвали ветер стремительные тушканчики» [4, с. 51].*

По данным Н.В. Павлович, у русских поэтов трех последних столетий встречаются образы: время-полет, время-плавание, время-езда, время-падение, время-танец, время-расположение (*век развалился мурлыча кошкой под рукой, день стоит как карапузик-мальчик, час повис на стрелке у моста*), время-телодвижение (*тысячелетия шевелятся как муравьи в банке, век бьется о сте-*

ны комнат), время-действие с тканью (*время выткало нить в пряже солнечных дней, мы одеты полотнами веков, поэт окутан дней задумчивой рогожей*), время-действие орудием (*время буравит дерево жизни, перепиливает трупы людей пилою*), время-действие органом (*время изъедает каменные плиты, прошлое сжирает нас как сфинкс*), время-огонь, время-растение, время-свет, время-звук, время-информационные действия (*время считает песок мечты, расписывает…*) [10, с. 14].

В анализируемом романе казахско-русский билингв создает образы: время-пространство, время-огонь, время-вода, время-растение, время-существо. Как видим, создаваемые образы билингва узнаваемы русским читателем, в глубинном смысле сходны с русскими словесными образами, но в то же время они уникальны лексическим составом, характеризующим национальное сознание автора. Объясняется это тем, что «языковая личность неразрывно связана с определением историко-, этно-, социо-, психолингвистических особенностей носителей конкретного языка» [6, с. 20].

Художественный текст билингва А. Жаксылыкова отличает содержательное наполнение так называемых «орнаментальных» образных полей, появление которых сигнализирует, как правило, о системе насыщенной образности, процессе лингвокреативного поиска, поэтической изобразительности, стилистико-тематической маркированности сознания билингва [9, с. 31]. Изучение языка художественно-поэтических образов позволяет получить сведения об уникальном феномене – особом типе художественного мышления, языковом сознании творческой билингвальной личности.

Литература

1. Алтынбекова О.Б. Этноязыковые процессы в Казахстане: монография.- Алматы: Экономика, 2006.- 416 с.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. - М.: Языки русской культуры, 1999..-I-XV.- 896 с.
3. Бахтикиреева У.М. Творческая билингвальная личность (особенности русского текста автора тюркского происхождения). - Астана: Издательство «ЦБО и МИ», 2009.- 259 с.
4. Жаксылыков А. Сны окаянных. – Алматы, 2005. - 480 с.
5. Иванов В.В. Михайловская Н.Г., Панькин В.М. Язык великого

братства.- М., 1986.- 158 с.
6. Маркина Н.А. Текст как способ презентации языкового сознания: дисс…канд. филол. наук. - М., 2001. - 146 с.
7. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике: учебное пособие для студ. высш. учеб.заведений. – М.: Академия, 2008. – 272 с.
8. Миллер Л.В. Лингвокогнитивные механизмы формирования художественной картины мира (на материале русской литературы): дис. ... докт. филол. наук. - СПб., 2004.- 303 с.
9. Новиков А.А. Стилистика орнаментальной прозы Андрея Белого. – М., 1990.
10. Павлович Н.В. Язык образов. - М.: «Азбуковник», 2004. - 527 с.
11. Туксаитова Р. О. Речевая толерантность в билингвистическом тексте (на материале русскоязычной казахской художественной прозы и публицистики): дисс. …докт. филол. наук. - Екатеринбург, 2007. - 326 с.

ЭПОНИМИЯ КАК АКТИВНЫЙ ПРОЦЕСС В ЛЕКСИКЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Д.А. Ким
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
(Краснодар)

Эпонимами в лингвистике обозначаются имена нарицательные, ведущие своё происхождение от имен собственных. Процесс образования новых слов на основе имён собственных получил обозначение «эпонимия» [3, с.716]. Подобное понимание термина эпоним противоречит его первоначальному толкованию, в соответствии с которым эпонимом (дословно с греческого «дающий имя») называют имя собственное, послужившее источником производного нарицательного. Однако поскольку такое имя собственное не отличается в ряду других имен собственных никакими значимыми особенностями, в современной лингвистической литературе всё чаще эпонимами называют именно группу нарицательных, ведущих своё происхождение от имён собственных.

Эпонимия играет заметную роль в пополнении лексики русского языка на современном этапе его развития. Достаточно сказать, что из пяти лексем, которые за последние пять лет назывались группой отечественных лингвистов, писателей и журналистов «Словом года» в рамках одноимённой акции, три – эпонимы: «*Болотная*» (2012), «*крымнаш*» (2014), «*брекзит*» (2016).

Имя собственное противопоставлено именам нарицательным непосредственной связью с обозначаемым единичным предметом (денотатом) и только с ним, в то время как нарицательное объединяет группу предметов под одной номинацией на основе их общих черт. В сущности, под именем собственным в лингвистике, как правило, подразумевается слово или словосочетание, служащее для выделения именуемого им объекта среди других объектов: его индивидуализации и идентификации [2]. Однако слово по самой своей природе, являясь языковым знаком, стремится к обобщению, к абстракции. Возникает противоречие между функцией инвидуализации единичного у имени собственного и стремлением языкового знака к обобщению групп предметов. Обоснование этого противоречия заложено в основах ономастики. Л.В. Щерба отмечал: «Поскольку собственные имена, будучи употребляемы в речи, не могут не иметь никакого смысла, постольку мы должны их считать словами, хотя бы и глубоко отличными от имен нарицательных; поскольку же они являются словами, постольку нет никаких оснований исключать их из словаря. Весь вопрос состоит в определении того, что в языке является «значением собственных имен» [4, с.281]. По мнению О.С. Ахмановой, имя собственное лишено своей сигнификативной функции [2]. Оно словно является непосредственным референтом денотата в языке, без какого-либо отвлечённого сигнификативного значения; вернее, его сигнификативное значение и заключается в этой референции на денотат (ср. высказывание А.А. Реформатского: «У имен собственных способность обозначать ограничена до предела» [2]).

С учётом того, что большинство имён собственных целиком или частично происходят от нарицательных, эпонимию можно рассматривать как возращение слова к «нормальности» своего функционирования, но уже в новом качестве. Таким образом, способность к переходу собственного имени в нарицательное обусловлена в нём самой абстрактной природой слова, как языкового знака, стремящегося к обобщению. Можно утверждать, что в каждом имени собственном содержится потенциал для его перехода в эпоним. Однако возникает вопрос, при каких именно условиях этот потенциал реализуется?

В рамках антропоцентрического подхода к исследованию языка эпонимию можно рассматривать в контексте теории прецедентности. Вслед за ведущими исследователями в области когнитивной лингвистики Ю.Н Карауловым, В.В. Красных, под прецедентными мы будем понимать феномены:

«– значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях;

– имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников;

– обращение, к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [1, с.44-45].

Среди прецедентных феноменов выделяется прецедентное имя (ПИ), которое определяется как «индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом, как правило, относящимся к прецедентным (например, Печорин, Теркин), или с прецедентной ситуацией (например, Иван Сусанин) [1, с.48]». Отмечается, что прецедентное имя – «это своего рода сложный знак, при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не собственно к денотату, а к набору дифференциальных признаков данного ПИ» [1, с.48]. Таким образом, среди имён собственных можно выделить те, которые стали прецедентными именами, и те, которые не обладают свойствами прецедентности.

При анализе языкового материала различных эпох можно отметить, что переход от имени собственного к прецедентному имени, как правило, необходимая стадия образования эпонима. Само древнегреческое происхождение термина «эпоним», указывает на это. (В Древней Греции эпонимом называли имя божества, реального или легендарного человека или героя, в честь которого получил своё имя какой-либо топоним). Наличие прецедентного имени мы наблюдаем и в таком распространённом явлении, как эпонимия научных терминов: *палочка Коха, закон Ома, дарвинизм* (прецедентной ситуацией в таком случае выступает сам факт открытия, создание теории); и в случае литературного / религиозного / мифологического происхождения эпонима, восходящего к определённому прецедентному тексту: *хам* (от библ. Хам), *ловелас* и т.д.

Важно отметить, что при этом сама суть перехода от прецедентного имени к эпониму заключается в метонимическом переносе. То есть «качественные» признаки носителя прецедентного имени переносятся на всех обладателей этих качеств (с части на целое, при этом целым является общность всех обладателей определённых качеств), и именно они становятся интегральными (объединяющими) признаками этой группы людей или предметов, что позволяет обозначить их одним именем.

Рассмотрим подобный случай эпонимии на материале современного русского языка. Например, в речи молодых людей функционирует слово «*петросян*», которое обозначает неудачно пошутившего человека. Именем собственным, послужившим исходным словом для образования эпонима, стало имя известного артиста, комика Евгения Петросяна. Его известность, медийная активность создали определённый набор коннотаций у значительного числа носителей языка, что привело к формированию прецедентности имени «Петросян». В определённый момент в среде молодых людей это имя стало ассоциироваться с юмором «низкого качества». Далее, путём метонимического переноса, этим именем стал обозначаться не отличающийся остроумием шутник. Возник эпоним, который успешно функционирует в речи (причём как в письменной форме – в интернет-общении, так и в устной), образует дериваты: «петросянить», «спетросянить».

Подобный процесс образования эпонима можно обозначить в виде следующей схемы:

приобретение свойств прецедентности — метонимический перенос

Имя собственное ——→ ПИ ——→ Эпоним

В этом ракурсе любопытно выглядит проблема эпонимии в сфере маркетинговых технологий. Маркетологам хорошо известна опасность перехода названия торгового знака в разряд нарицательных, так как это ведёт за собой ряд проблем как юридических (например, невозможность защиты прав на название товарного знака), так и маркетинговых (название продукта перестаёт ассоциироваться у потребителя с конкретным брендом, и дальнейшее вкладывание средств в «узнаваемость» товарного знака становится нерентабельным).

В этом отношении показательна история компании «Xerox», когда-то одной из первых представившей на рынке устройства для копирования информации на бумажных носителях, доступные широкой аудитории. Временное доминирование на рынке привело к эпонимии: словом «*xerox*» сначала в английском, а потом и в других языках мира стали обозначать не только любые подобные устройства, но даже сам процесс снятия копий. Это обернулось для компании убытками, ведь теперь покупатель, приходя в магазин техники мог попросить «Xerox», а уходил из магазина с устройством от другой фирмы, оставаясь вполне довольным своей покупкой, из-за чего вкладывание денег в узнаваемость товарного знака становилось бессмысленным. От компании потребовалось немало усилий и судебных разбирательств, в том числе с прессой, вольно использовавшей эпоним, чтобы переломить ситуацию, и все-таки добиться исправления ситуации. Но только в английском языке. Для носителей русского языка слова «*ксерокс*», «*ксерокопировать*», «*ксерокопия*» являются общеупотребительными и сегодня не ассоциируются исключительно с брендом «Xerox».

Подобная судьба для товарного знака не редкость. Можно вспомнить о таких словах как «*термос*», «*аспирин*» или «*памперс*». Критичным для товарного знака в этих случаях является та самая стадия метонимического переноса от прецедентного имени к эпониму, вернее тот признак, который является интегральным при переносе. Если интегральным признаком становится сам тип товара, то вероятность потери контроля над названием товарного знака очень велика. Этого можно избежать, вкладывая средства в то, чтобы существовала линейка продуктов, интегральным признаком для которых будет принадлежность к общему бренду более высокого уровня. Дело в том, что доминирование или даже заметность на рынке часто становится той самой прецедентной ситуацией, закладывающей основу для перехода имени собственного в эпоним, но формирование линейки продуктов, интегральным признаком для которых является не их общий тип, а принадлежность к большому бренду, создаёт условия, при которых компания сохраняет контроль над товарным знаком, извлекая прибыль из прецедентизации и даже эпонимии.

Примеры этого мы можем увидеть в IT-сфере. Apple не теряет контроль над словами«*Iphone*» или «*Ipad*», а Microsoft над словом «*Windows*», и не только в английском языке. На самом деле, у этих слов есть потенциал для того, чтобы стать полноценными эпонимами, но даже употребляясь в виде нарицательных, слова «*айфон*» и «*винда*» не становятся синонимами словам «*смартфон*» и «*операционная система*» благодаря тому, что интегральным признаком для обозначения группы продуктов под этими словами является не их общий тип, а именно принадлежность к определённой компании: Apple и Microsoft соответственно. Конечно, формирование подобной связи ст***о***ит немалых усилий маркетологов и денег для компании.

Рассмотренные выше примеры лишь малая часть того, что обуславливает необходимость детального изучения процесса эпонимии в современной языковой среде. Настоящая статья представляет собой попытку обобщить известную информацию об эпонимии, для того чтобы рассмотреть её в контексте теории прецедентности. Приведённые в статье положения о стадиях образования эпонимов требуют доработки на более обширном языковом материале и содержат большой потенциал для дальнейших исследований.

Литература

1. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Лекционный курс. – М. «Гнозис», 2002. – 284 с.

2. Сизова Е.А. Имена собственные как объект лингвистического исследования [Электронный ресурс] / Сизова Е.А. – Режим доступа: http://www.jourclub.ru/24/904/, свободный.

3. Стариченок В.Д. Большой лингвистический словарь / В.Д. Стариченок. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 811 с.

4. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Наука, 1974. – 428 с.

ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОЖНОСОКРАЩЕННЫХ СЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ «СТРОЕНИЕ»

А.А.Лялюк
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
(Донецк)

Направление развития лингвистической мысли на современном этапе её развития сосредоточено вокруг когнитивной деятельности языковой личности. Наиболее продуктивно анализ такой деятельности осуществляется в рамках ономасиологического подхода, предполагающего рассмотрение фактов языка с позиции выражения ими внеязыкового содержания.

В данной статье в соответствии с этим подходом мы стремимся обозначить, каким образом определенные реалии, наделённые объектным значением «строения», реализуются в языке в форме сложносокращенных слов (ССС).

Такие объединения ССС с доминантой «строение» мы именуем аббревиационно-ономасиологическим полем. В данном термине, с одной стороны, обозначен ономасиологический подход к изучению явлений аббревиации, а с другой – полевая организация материала. В целом, аббревиационно-ономасиологическое поле – это такое объединение ССС, которое характеризуется наличием тождественного компонента в составе значения соответствующих лексем, но обладает различной спецификой представленности концептуальных знаний. Под «различной спецификой представленности концептуальных знаний» мы понимаем возможность реализации рассматриваемого значения в рамках разных ономасиологических составляющих производного слова (ономасиологического базиса или ономасиологического признака).

В настоящей статье мы попытаемся определить значение доминанты рассматриваемого нами аббревиационно-ономасиологического поля с целью конкретизации критериев включения в него ССС.

Стоит отметить, что смысловые границы понятия «строение» достаточно размыты и в некоторых случаях возникает ряд затруднений при интерпретации того или иного ССС как строения. Допустим, такие сложносокращённые единицы как *админздание, промздание, авиасклад* однозначно вписываются в рамки очер-

ченной нами категории. Однако возникает ряд трудностей с интерпретацией таких номинаций, как *авиазавод, птицефабрика* и под. Ведь если в первом случае в составе ССС один из элементов прямо указывает на соответствующее значение *(здание, склад)*, то во втором такая однозначность отсутствует. Лексемы типа *завод*, *фабрика* в сознании говорящего прежде всего ассоциируются с наименования предприятий, а не строений.

Исходя из вышесказанного, возникает необходимость в уточнении самого понятия «строение». Дать однозначное толкование данной лексеме достаточно сложно, что обусловлено наличием ряда значений и разветвленным синонимическим рядом.

Обращаясь к данным различных толковых словарей [3; 1], нам удалось выявить следующие дефиниции слова «строение»:

1. Действие по глаголу строить (строение зданий);
2. Здание, постройка (кирпичное здание);
3. Взаимное расположение частей, составляющих одно целое, структура (строение земной коры).

В связи с разноплановостью значений стоит отдельно обозначить, что в нашем исследовании мы опираемся именно на объектное значение данной лексемы. В качестве синонимов для слова «строение» в объектном значении используются следующие лексемы: *дом, здание, постройка, сооружение*.

Для конкретизации данного значения лексемы мы используем также толкования, представленные в узкоспециализированных архитектурных энциклопедиях и словарях. Так, специализированная энциклопедия [5] определяет строение, как *«все, что построено или является результатом строительных работ»* и далее дает уточнение: *«Данный термин подразумевает как здания, так и инженерные сооружения. Термин относится к законченному сооружению, которое содержит несущие и ненесущие конструкции, а также геотехнические элементы»* [5]. Такое специализированное толкование дает возможность для формирования более конкретное объектного значения.

Опираясь на полученные данные, мы можем выделить несколько главных элементов смысла – сем, которые заключены в понятии «строение». Итак, «строение» должно обладать следующими признаками:

1. Объектность (является частью объективной реальности);

2. Возводимо, создано человеком;

3. Функциональность (служит для выполнения определенных потребительских функции, таких как проживание, осуществление хозяйственной или другого рода деятельности).

Стоит отметить, что существует несколько лексем, которые характеризуют смежные со строением понятия. Так, *помещение* – это часть строения, пространство внутри здания. ССС с таким значением, на наш взгляд, целесообразно также включать в класс строений. Данное решение обусловлено спецификой восприятия человеком экстралингвистических реалий. Говорящий не всегда четко дифференцирует часть и целое, в данном случае – помещение и строение, а иногда и полностью отождествляет эти понятия. Например, *бензохранилище, бомбоубежище* могут быть как отдельными сооружениями, так и особыми помещениями внутри других строений. Соответственно, однозначное разграничение помещений и отдельных строений не всегда представляется возможным, вследствие чего возникает объективная необходимость объединения данных понятий.

Такого же рода аргументацию мы можем привести и для наименований, которые служат средством обозначения некоторой совокупности строений. Например, *академгородок* — это комплекс научных институтов, жилых домов и т.п., принадлежащих академии наук. Из этого определения следует, что данная номинация служит для обозначения совокупности зданий, соответственно, исключать такие лексемы из рассматриваемой нами группы нецелесообразно.

Отдельную сложность представляют номинации типа *пивзавод*. С одной стороны, несомненно, такие названия будут ассоциироваться у говорящих с отдельно расположенным строительными объектами, выполняющими определённые функции. С другой же, в составе самого ССС нет прямого указания на значение строения/здания/сооружения. Ономасиологическим базисом в данном случае выступает *завод.* Следуя логике словарных дефиниций, мы можем построить следующую цепочку: завод – промышленное предприятие – учреждение. Таким образом, отсылки непосредственно к самому строению, где расположен завод, от-

сутствуют. По-видимому, если мы хотим использовать данное наименование для обозначения непосредственно строения, мы должны использовать описательные конструкции вроде «*здание пивзавода*», «*комплекс сооружений пивзавода*». Однако анализ функционирования данных лексем в тексте свидетельствует в пользу того, что даже для наименования здания, в котором расположен *пивзавод*, мы может использовать и эллиптическую конструкцию с опущенным компонентом здание. Сравните, *«В Черновцах горит **здание пивзавода**»* [http://glavred.info/proisshestvija/] / *«Ровенский **пивзавод** – **сооружён** в 1900 году. **Построен** на средства чешского предпринимателя Бергшлосса.* [http://goldengorod.ru/rivne]*»*. Согласуемые со ССС предикаты указывают на значение строения. Аналогично: *«…**здание авиазавода** ‹…› является залоговым обеспечением по займу»* [https://m.kapital.kz/business/56673/zavod-kazaviaspektr.html] / *«Началось **строительство авиазавода** №126»* [http://www.aviaspace.ru/calendar/section/events/nachalos_stroitelstvo_aviazavoda].Таким образом, очевидно, что в тексте часто не дифференцируются понятия завода – организации и завода – строения.

Базируясь на полученных данных, мы можем вывести общее значение «строения», которые будем использовать в качестве рабочего. **Строение – это объект материальной культуры, созданный человеком, представляющий собой какое-либо сооружение (в том числе его часть или совокупность подобных строений) и выполняющий определенные функции.**

Выделим следующие подклассы строений:

1. Отдельные, обособленные здания;
2. Часть пространства здания;
3. Совокупность или комплекс зданий.

Такое значение может реализовываться в ряде структур, представленных обширным реестром ономасиологических моделей. Как известно, под ономасиологической моделью производного слова понимается некая структурно-семантическая формула, включающая указания на ономасиологические разряды компонентов. Она обычно включает в себя два обязательных компонента:

А) ономасиологический базис (ОБ), который является основным элементом формирования значения лексемы;

Б) ономасиологический признак (ОП), который служит средством оформления соответствующего ОБ.

Таким образом, ССС со значением «строения» могут репрезентировать следующие ономасиологические модели:

1. ССС с ОБ «комплекс сооружений», интерпретируемый нами как «совокупность, группа строений, выступающих как единое целое», который служит базой для создания следующих моделей:

1.1 «комплекс + отрасль»: *авиабаза (авиационная база), агробаза (аграрная/агрономическая база).*

1.2 «комплекс + статус»: *спецкомплекс (специальный комплекс);*

1.3 «комплекс + объект деятельности»: *нефтекомплекс (нефтяной комплекс), свинокомплекс (комплекс для свиней).*

Итак, мы обнаружили, что один и тот же ОБ может включаться в разные ономасиологические модели. Сравним: *спецкомплекс* и *свинокомплекс.*

2. ССС с ОБ «здание», определяемым как «наземное сооружение с помещениями для проживания, деятельности людей, хранения сырья или продукции или содержания животных»:

2.1 «здание + объект»: *автовокзал (автомобильный / автобусный вокзал).*

2.2 «здание + статус»: *админздание (административное здание).*

3. ССС с ОБ «помещение», то есть «пространство внутри здания: имеющее определенное функциональное назначение; и огражденное со всех сторон строительными конструкциями»:

3.1 «помещение + отрасль»: *авиасклад (авиационный склад), нефтесклад (склад нефти);*

3.2 «помещение + объект»: *автогараж (автомобильный гараж), газохранилище (хранилище газа).*

3.3 «помещение + статус»: *спецхран (специальное хранилище документов).*

В нашей работе мы предприняли попытку установить специфику значения ССС, выражающих понятие «строения», а также особенности функционирования таких лексем в тексте. Материал исследования позволил нам выявить типовой реестр ономасиологических моделей. Такие модели группируются вокруг опреде-

ленного ОБ, выступающего в роли основы для построения номинаций со значением «строения», достаточно свободно совмещающимся с обширным рядом ОП. На основании полученных данных представлено три основных ономасиологических модели, репрезентирующих данное значение. Возможность включения одного и того же базиса в состав нескольких ономасиологических моделей говорит в пользу того, что процесс формирования значения ССС – это не элементарное сложение компонентов смысла, заложенных в производящих лексемах, а более сложный процесс слияния и комбинаторики сем.

Литература

1. Ефремова Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. – М. : Дрофа, Русский язык, 2000. – 1233 с.
2. Кубрякова Е. С. Части речи в ономасиологическом освещении / Е. С. Кубрякова. – М. : Наука, 1978. – 116 с.
3. Современный толковый словарь русского языка [Текст] : 10 000 слов / Д. Н. Ушаков. - Москва : РИПОЛ Классик, 2010. - 511 с.
4. Теркулов В. И. Композиты русского языка в ономасиологическом аспекте :дисс. … докт. филол. наук : 10.02.02 / Теркулов Вячеслав Исаевич. – Горловка, 2008. – 472 с.
5. Энциклопедия терминов, определений и пояснений строительных материалов/ Под ред. В.П. Ложкина. – Калининград, 2015-2016. – URL:http://construction_materials.academic.ru/

ДЕШИФРОВАЛЬНЫЙ СТИМУЛ И ДЕШИФРОВАЛЬНАЯ МАТРИЦА МУТАНТНОЙ ГРУППЫ: МОДЕЛЬ ОПИСАНИЯ

В.А. Рязанова
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
(Донецк)

Новый бинарный подход к процессу аббревиации позволил группе по составлению «Большого толково-словообразовательного словаря сложносокращённых слов русского языка» под рук. В.И. Теркулова выявить такие языковые явления, которые при деффиренцированном подходе не могли быть обнаружены. В первую очередь мы говорим о **дешифровальных стимулах** (**ДС**) – имплицитных знаниях носителя языка, которые стимулируют возможность разного дешифрования сложного слова [1; с 34].

Под дешифрованием понимается процесс «развёртывания» сложного слова в словосочетание независимо от деривационного статуса одной единицы по отношению к другой. Совокупность всех дешифровальных стимулов (собственно моделей, по которым происходит образование словосочетаний) гнезда эквивалентности сложного слова составляет его **дешифровальную матрицу**. Было установлено, что действие дешифровальных стимулов распространено на все сложные слова русского языка, попадающие под понятия аббревиации и композитообразования.

ДС являются источником возникновения альтернативных синтаксических эквивалентов сложного слова. Таким образом, сложное слово вступает в отношения текстовой эквивалентности не с одним словосочетанием, а со множеством эквивалентных единиц, образующих гнездо эквивалентности этого слова. Все компоненты гнезда эквивалентности равнозначны в способности взаимозаменять друг друга без смысловых аберраций вербального сообщения независимо от типа и направления деривационных отношений между ними, т.е. находятся в отношениях текстовой эквивалентности.

Какие факторы влияют на появление альтернативных СЭ?

• ССС относится к узкой сфере деятельности: некомпетентный носитель языка, не зная словосочетания-источника, развёртывает ССС "интуитивно". Сложное слово ***газостанция*** является эквивалентом для словосочетаний ***газозаправочная станция, газораспределительная станция, газонаполнительная станция***. СЭ ***газовая станция*** возникло на базе сложного слова и не включает в свою структуру уточняющий компонент.

• ССС имеет словосочетание-источник, чья модель редко встречается в русском языке (т.е. имеет нетипичную конструкцию); носитель языка подбирает СЭ более привычной конструкции. Слово ***нефтезависимость*** образовано от нетипичного для данной группы словосочетания ***зависимость от нефти***; новый СЭ ***газовая зависимость*** составлен по регулярной структурной модели.

• Словосочетание-источник содержит избыточную информацию, потому носитель языка подбирает для ССС более компактный эквивалент. Например, словосочетание ***нефтеперерабатывающий завод*** косвенно получило эквивалент ***нефтяной завод*** (нефтезавод занимается только переработкой нефти, потому уточняющий

компонент «перерабатывающий» утрачивает свою необходимость).

Во всех случаях носитель языка подбирает такие модели СЭ, которые часто встречаются в гнёздах эквивалентности одной группы ССС. Иногда носитель языка подключает свои бытовые знания, и расшифровывает ССС, опираясь на «бытовые знания» о явлении, называемым сложным словом.

ДС оказывают влияние не только на количество СЭ сложного слова, но и на качественные характеристики его гнезда эквивалентности. Наличие СЭ, построенных по разным моделям, обусловило существование помимо аббреконструктов и композитных конструктов также **мутантных конструктов** (МК) – языковых единиц, характеризующихся двойственностью трактовки при дешифровании.

Дешифровка сложного слова с МК происходит по разным стереотипным схемам (моделям), в которых МК развёртывается разными способами, при этом получает определенный набор граммем и реализует одну из своих формально-семантических разновидностей (аббреконструкт или композитный конструкт).

Влияние ДС на гнёзда эквивалентности слова с МК происходит неравномерно, в связи с чем можем выделить **ядро** и **периферию** мутантной группы. К ядру мутантной группы относятся слова, ГЭ которых полностью соответствуют критериям МК: наличия в них синхронных СЭ, построенных по разным моделям и реализующих ДС разных типов. На периферии МГ находятся единицы, в ГЭ которых представлен только один тип дешифровальных стимулов (аббревиационный или композитный), аналогично гнёздам эквивалентности ССС и КС.

Действие дешифровальных стимулов нами было проверено на материале МГ «нефте» и «газо». Анализ гнёзд эквивалентности, входящих в названные группы, включил в себя и синхронный, и диахронный аспекты: соотнесённость ССС и его эквивалентов по числу употребления, предполагаемая первичность конкретного элемента ГЭ, соответствие ономасиологических моделей ядра и периферии группы, сопоставление ДС и ДМ мутантных групп «нефте» и «газо».

Система ДС группы «нефте» оказалась более разнообразна по своему составу, чем ДС группы «газо». В обеих группах отмечается наличие базовых моделей ДС (т.е. таких, которые регу-

лярно представлены в гнёздах эквивалентности разных АГ), которые по-разному соотносятся внутри своей системы ДМ. Например, модель **у-х(прил)**в МГ «газо» относится к 27% всех словосочетаний, входящих в систему СЭ группы, а в МГ «нефте» та же модель встречается в 44% случаев. Другая выделяемая нами модель **у-х^2** имеет обратную соизмеримость в рассматриваемых группах: в МГ «газо» модель применима к 50% словосочетаний; в МГ «нефте» – к 28% СЭ.

Причины расхождения структур ДС мутантных групп «нефте» и «газо» затрагивались в предыдущих работах [2].

Система ДМ мутантной группы «газо» более уравновешена в соотношении моделей и репрезентации конструкта как двойственного элемента структуры словообразования. Так, модели ДМ **«у-х^2 + у-х^2 »** (***газообработка / обработка газа – обработка газов)***, **«у-х(прил)»** (***газосварка / газовая сварка)*** и **«у-х(прил) + у-х^2 +у-х^2»** (***газоконденсат / газовый конденсат – конденсат газа – конденсат газов)*** встречаются в 15, 10 и 10 случаях из 60 гнёзд эквивалентности.

МК «нефте» имеет большое количество ГЭ, в которых аббревиатурное начало превосходит композитное. Например, наиболее регулярной оказалась модель ***«у-х(прил)».*** По количеству соответствующих ГЭ модель значительно превосходит другие ДМ: из 59 гнёзд эквивалентности группы «нефте» 21 гнездо (35%) образовано по представленной модели ***(нефтеиндустрия / нефтяная индустрия, нефтемагнат / нефтяной магнат*** и др.). Остальные модели ГЭ очень немногочисленные (отмечаются единичные употребления).

В связи с этим можем предположить, что данный конструкт больше склоняется к аббревиационному. В свою очередь, мы не можем так однозначно трактовать природу МК «газо», поскольку он занимает срединное положение между процессом аббревиации и композитообразованием.

Попытаемся соотнести ядро и периферию МГ «газо». Среди 57 выделенных нами гнёзд эквивалентности к ядру группы относятся 22 ГЭ (39%), из них абсолютно сбалансированными (т.е. такими, в которых уравновешено количество ДС разного типа) являются 7 ГЭ (12%). Это гнёзда слов ***газогидрат, газоосушитель, газораспределитель, газоснабжение, газосчётчик, газо-***

торговля, газоэкспорт. К периферии по типу композиции также относятся 22 ГЭ (39%), среди которых объём каждого составляет 1-2 СЭ ***газоразделение / разделение газа).*** Периферии по типу аббревиации принадлежит 13 ГЭ (22 %) (***газопромышленность / газовая промышленность).***

Такая неуравновешенность периферии может свидетельствовать о том, что конструкт тяготеет к композитообразованию; данное замечание подтверждается тем, что моделью синтаксических эквивалентов с наивысшей частотой употреблений в большинстве ГЭ является *сущ(1) + сущ(n)*, а значит, конструкт в таких случаях совпадает с основой эквивалентного компонента, что характерно для конструкта композитного слова (см. соотв. сегмент словаря).

Система ономасиологических моделей у всех СЭ ядра с дешифровальным стимулом **у-х(прил)** в значительной мере совпадает с ОМ периферии по типу КС: соотносится частотность употреблений однотипных моделей; *«назначение приспособления + аллатив»*, *«процедура + аллатив»*, *«процедура + медиатив»* являются наиболее регулярными моделями в обеих системах ОМ.

Наиболее регулярным ДС во всех СЭ группы «газо» является модель **у-х2**: она появляется в 50% словосочетаний (***очистка газа, сбыт газа, накопление газа*** и др.). На втором месте – ДС у-х(прил): модель определена в 27% словосочетаний (***газовая аппаратура, газовый конденсат, газовый счётчик***). ДС **у-х(прил)** наблюдается в каждом ГЭ ядра группы. По всей вероятности, появление этого регулярного ДС в мутантной группе, которая, как говорилось выше, склонна к композитообразованию, обусловило возникновение ядра МГ в частности, и собственно появление МК *газо-* в целом.

Среди 59 рассматриваемых ГЭ слов с МК «нефте» нами было определено, что 29 гнёзд (47%) относится к ядру группы, из них 15 являются сбалансированными (***нефтеперекачка / перекачка нефти – перекачка нефтепродуктов, нефтеотходы / нефтяные отходы – отходы нефти*** и др.).

К периферии по типу аббревиации относится 24 ГЭ (40%), что составляет почти половину от общего количества, кроме того, в несколько раз превышает количество ГЭ, относящихся к периферии по типу композитообразования (***нефтеплатформа /***

нефтяная платформа). Периферии по типу КС принадлежит 8 ГЭ (13 %): ***нефтеторговля / торговля нефтью***.

Данное соотношение ядра и разновидностей периферии указывает на стремление мутантного конструкта «нефте» к аббревиации. На это указывает и тот факт, что больше половины всех ДС, образованных по типу аббревиатуры (т.е. таких, в которых конструкт формально меньше эквивалентной основы) в ГЭ группы «нефте» имеют баланс индексов упоминания <1, что говорит о регулярном использовании этого ДС для замены сокращения. С другой стороны, система ономасиологических моделей ядра в большей степени сходится с немногочисленными моделями периферии группы по типу КС,: совпадают модели «*процедура + аллатив*» (***нефтеизвлечение – нефтезамещение***); «*процедура + трансгрессив*» (***нефтеобработка – нефтепереработка***), «*назначение приспособления + аллатив*» (***нефтеулавливатель–нефтеотстойник***). Отсюда следует, что предложенная нами закономерность развития мутантной группы «газо» на группу «нефте» *не действует*.

Предполагаем, что периферия по типу аббревиации в МГ «нефте» развивается как бы по собственной линии, обособленно от ядра. Такой вывод обусловлен двумя особенностями ГЭ, причисляемых к периферии по типу ССС: а) как уже говорилось, большинство всех СЭ, в которых конструкт характеризуется как аббревиационный, имеют баланс индексов упоминания <1, а значит, либо часто используются как эквивалент сокращению, либо являются первичными по отношению к сложному слову; б) множество таких СЭ соответствуют ономасиологическим моделям, которые несвойственны для ядра группы и её периферии по типу КС, например, «*средство + каузатив комплементарный*» (***нефтевалюта, нефтедоллар, нефтерубль***), «*предприятие + дестинатив комплементарный*» (***нефтебаза, нефтезавод***), «*отрасль + аллатив*» (***нефтепромышленность, нефтехимия***), «*пространственный объект + дестинатив*» (***нефтепирс, нефтепорт, нефтестанция***).

Можем допустить, что ГЭ из периферии композитного типа под действием ДС включило в состав модель СЭ у-х(прил), которая наиболее часто встречается в ГЭ периферии по типу ССС, образовав таким образом ядро мутантной группы.

Опыт анализа мутантных групп привёл нас к выводу о том, что действие дешифровальных стимулов на каждую языковую единицу происходит индивидуально, в результате чего мутантная группа обладает специфичностью относительно своего состава и «истории». Это означает, что изучение мутантной группы не должно сводиться к уподоблению её структуры аналогичным, близким на первый взгляд структурам; анализ показал, что две понятийно близкие мутантные группы «нефте» и «газо» имеют диаметральные структуры и предполагаемый процесс формирования. Необходимо изучить все возможные результаты воздействия ДС на мутантную группу, чтобы составить верное представление о происхождении и развитии конкретной единицы в системе языка.

Литература

1. Рязанова В.А. Дешифровальный стимул как фактор образования мутантной группы / В.А. Рязанова // Новые горизонты русистики: научный журнал. – Донецк, 2017. – С. 33 – 37.

2. Рязанова В.А. Сопоставительный анализ гнёзд эквивалентности мутантных групп «нефте» и «газо» / В.А. Рязанова // Наука и мир в языковом пространстве: сборник научных трудов II Республиканской очно-заочной научной конференции. – Макеевка: ДонНАСА, 2016. – С. 544 – 548.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА РАЗГОВОРНЫХ ЖАНРОВ (НА ПРИМЕРЕ КОМПЛИМЕНТА И ТОСТА)

Г.В. Токарев

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

(Тула)

Жанры комплимента и тоста относятся к разновидностям разговорного стиля, имеют преимущественно устную форму речи. Неподготовленность, спонтанность как общий признак стиля не в полной мере распространяется на рассматриваемые жанры, поскольку комплимент и тост могут заранее продумываться. В прагматическом аспекте данные жанры характеризуются направленностью на улучшение общения, проявление доброжелательности. Общей интенцией является формирование в сознании

слушающего мнения о том, что он и говорящий состоят в отношениях доброжелательной кооперации. Отметим, что сфера функционирования тоста и комплимента может совпадать. Тост предполагает ситуацию застолья, при этом он может иметь форму комплимента. В обыденном дискурсе жанры комплимента и тоста различаются своей регулярностью и распространённостью. Это обусловлено коммуникативной традицией и особенностью произнесения высказывания. Известная склонность русского человека к застольям определяет распространённость тоста. Тост становится речевой формой, позволяющей говорящему сплотить слушающих, выразить своё восхищение ими. Тосты могут иметь исповедальную форму, выполнять прогнозирующую функцию при выражении пожеланий, иметь целью сформировать у слушающих положительную эмоциональную реакцию. Перечисленные прагматические признаки обусловлены такими чертами русского характера, как коллективизм, склонность к философствованию, оптимизм и т.п. Комплимент в сравнении с тостом является менее распространённым жанром, что объясняется суровостью условий жизни, стыдливостью русского человека. Комплимент, скорее, был свойствен светскому, салонному дискурсу. Зачастую он прочитывался как проявление лицемерия, неискренности, заискивания.

Тосты и комплименты могут быть рассмотрены в различных аспектах:

в структурном (выраженные словом, словосочетанием, предложением, текстом);

в композиционном (по наличию композиционных составляющих – зачина, срединной части, концовки);

в речевом (производимые или воспроизводимые);

семиотическом (включающие другой текст или не содержащие его);

тематическом (какому содержательному аспекту подчинён комплимент);

адресном (кому направлен комплимент / тост).

Рассмотрим особенности содержания комплимента и тоста.

Объектом комплимента девушке, прежде всего, выступает её внешность: талия, шея, фигура, губы, глаза, ресницы, ноги, бёдра, взгляд, волосы, одежда, голос, улыбка, запах. Реже – внутренние

качества, например, характер, умения, например, кулинарный талант. Названные мишени выявляют систему ценностей мужской картины мира. В девушке важны, прежде всего, внешние данные, мужчина позиционирует себя как экстраверт. Для выражения указанных представлений мужчина прибегает к образу цветка, ангела, прецедентным именам: *Ты великолепный и желанный цветок несравненной красоты! Когда я смотрю в твои милые глазки, я вижу взгляд ангела! Ты словно роза! Но украшают тебя не лепестки, а бесподобная улыбка и восхитительные глазки! Этот мир похож на морскую раковину, в которой ты – изумительная жемчужина! Ты напоминаешь мне Дюймовочку – миниатюрная, симпатичная, дитя цветов и солнца! Ты словно Мона Лиза – единственная и неподражаемая! Ты напоминаешь мне принцессу Диану! В профиль ты настоящая Клеопатра! Ты богиня в утреннем свете, Афродита, выходящая из морской пены!* Характерно, что в качестве прецедентных имён избираются объекты чужих культур.

В целом комплименты, функционирующие в обыденном дискурсе, характеризуются лаконичностью.

В мужчине женщина подчёркивает силу, фигуру, внимание к женщине, опрятность, некоторые особенности поведения – например, умение танцевать, мастерство, успех, скромность, умение красиво говорить, доброту, порядочность, сексуальную активность. Как видим, в мужчине отмечаются не только внешние данные, но и разнообразные акциональные характеристики. Для воплощения указанных ценностных ориентиров избираются образы стихий, драгоценного камня, бытовых предметов: *Меня всегда поражало твое спокойствие. Ты как скала, о которую разбиваются любые жизненные волны! Ты настоящий алмаз, каждая грань твоей пятидесятикаратной души сверкает своим неповторимым светом! Ты как настоящий бразильский кофе – крепкий, горячий и уснуть не даешь! Дорогой, ты как хороший зонтик – и от солнца защищаешь, и под дождем не даешь промокнуть! Ты капитан судна любви в безбрежном море моих чувств! Ты непредсказуем, как вулкан!*

В комплиментах мужчине значительно реже используются прецедентные имена, однако они, как и в комплиментах женщине, апеллируют к фактам иных культур: *Ты как Карлсон –*

мужчина в полном расцвете сил! Пусть ты и не летаешь, но у тебя есть огромное преимущество – ты излучаешь приятное, теплое обаяние! // Жажда приключений делает тебя похожим на Индиана Джонс! // Ты похоже симпатичный молодой Джин – выполняешь любое мое желание!

Тосты, в отличие от комплиментов, в большинстве случаев представляют развёрнутые высказывания. Ситуация произнесения тоста поощряет похвалу адресата. В тематическом аспекте тосты можно разделить на две большие группы: о присутствующих и об обстоятельствах, которые заставили людей сесть за стол.

Для русских комплиментов и тостов характерна невысокая степень иносказательности, юмористический характер. При этом в сравнении с комплиментами тосты имеют более высокую степень проявления названных характеристик.

Таким образом, комплимент и тост относятся к универсальным разговорным жанрам, культурное сознание определяет особенности их употребления, семантические мишени и выбор языковых средств, являющихся семантическим ядром высказывания.

Литература

1.Комплименты на любой случай [Электронный ресурс] // http://kompli.me/ (дата обращения 25.03.2017).

НАЗВАНИЯ РУССКИХ ШОКОЛАДНЫХ ИЗДЕЛИЙ ВЧЕРА И СЕГОДНЯ. ПОВТОРНЫЙ АНАЛИЗ

Samuela Tomasik
Университет Казимира Великого,
(г. Быдгощ, Польша)

Имена собственные как грамматическая категория рассматривались уже в древних языковедческих рассуждениях. Практически каждый объект имеет, либо может иметь, свое собственное наименование. С развитием ономастических исследований появляются новые проблемы, возникают новые вопросы. В связи с продолжающимся расширением интересов ученых-ономастов, границы ономастики все время расширяются.

Цель настоящей статьи – показать не только структуру группы названий шоколадных изделий, а также, на их примере, дать характеристику современных русских номинативных тенденций

и сравнить их с тенденциями советского периода. В связи с этим анализу будут подвергаться две группы онимов: современные названия шоколадных изделий и названия советских шоколадных изделий послевоенного периода (1945-1991).

В настоящее время на русском рынке доступны многие продукты зарубежного производства. Это связано с политикой свободной торговли, с т. наз. *фритредерством* (англ. *free trade* ‘свободная торговля’), т. е. направлением в экономической теории, политике и хозяйственной практике, характеризирующимся провозглашением свободы в торговле, а также невмешательство государства в сферу частной продукции [4]. Важно отметить, что для нашего анализа были взяты только названия исконно русской продукции и только шоколадных изделий. Вне анализа остались зарубежные бренды. Такой подход позволит рассмотреть самые популярные тенденции номинации исконно русских шоколадных изделий.

В связи с терминологическими различиями между западнославянскими и восточнославянскими ономастическими школами, анализируемые названия трудно однозначно отнести к конкретной онимической группе. Помимо того, что сегодняшняя хрематономастика (согласно западнославянсой ономастической терминологии, чешск. *chrematonymie,* польск. *chrematonimia*) является дисциплиной, которая развивается быстрее всех остальных ономастических дисциплин, ее границы, а также терминология до сих пор однозначно не определены. В западнославянской ономастической школе для определения названия предмета деятельности человека (как единичного, так и серийного) принято употреблять термин *chrematonyma* (чешск.), *chrematonim* (польск.) со всеми его подтипами [5]. В восточнославянской ономастической школе чаще всего дифференцируются результаты духовной и материальной деятельности человека.

Предметы материальной культуры, в классическом подходе, принято разделять на единичные (их названия принято именовать *хрематонимами*) и серийные (их названия принято именовать *прагматонимами*). Как замечает Ван Мяо, «некоторые представители восточнославянской ономастической школы серийные названия кондитерских изделий рассматривают как имена собственные. Это мнение указывает на наличие у такого типа единиц следующих свойств: индивидуализация целых серий однотипных

объектов, принадлежность к языку рекламы, недолговечность, изменчивость и относительно свободное обращение с языковым материалом» [2, с. 6].

В польской ономастической традиции существует похожее мнение. Малгожата Магда-Чекай подчеркивает, что главной функцией собственных наименований серийных продуктов является информативная функция, которая отличает этот класс имен собственных (торговые названия) от других. Ученая подчеркивает, что «главной функцией этого рода онимов является информативная функция, что отличает этот класс имен собственных от других. С точки зрения словообразования названия предметов, предназначенных к торговле, могут быть перенесенными или не перенесенными названиями, а также названиями, возникшими специально для конкретного номинативного акта. Эти названия могут быть связаны с конкретными чертами данного предмета или мотивированы конвенционально и не связаны с описываемым предметом» [4, с. 312].

Источником современных названий послужил список кондитерских изделий Информационно-аналитического центра кондитерской промышленности России [7]. Исторические названия кондитерских изделий были собраны путем просмотра лабологических форумов, а также аукционов, посвященных фантикам от конфет и разного рода этикетикам. Эти источники материала, конечно, не параллельные. Доступ к названиям «советского» периода уже сильно ограничен. Для настоящего анализа были рассмотрены сотни онимических единиц, как «советского», так и современного периодов. Группа современных названий примерно в два раза больше. Это объясняется также доступом к ономастическому материалу, разными типами источников и связано с особенностями торговли в СССР (большие импортные ограничения, сильно развивающаяся народная продукция) и Российской Федерации. Несмотря на то, что два выбранных для сравнения периода так сильно отличаются друг от друга, а материал неодинаков по количеству, провести ономастический анализ и сравнить две выбранные онимические группы возможно. В настоящей статье не будет приводиться подробный анализ изменений отдельных онимов, не будут приводиться статистические данные, зато будут показаны две группы онимов в целом – их сходства и различия.

Названия кондитерских изделий Советского Союза

Как замечает Сергей Олегович Горяев, «торговые марки советского периода представляют собой достаточно специфический ряд прагматонимов, в частности потому, что в условиях советской правовой и экономической системы две функции, юридическая и рекламная, во многом определяющие специфику прагматонимов как ономастического разряда, оказались наименее важными» [1, с. 81].

Рассматривая содержание и строение данной группы онимов, стоит обратить внимание на названия, возникшие путем трансонимизации, т.е. переноса собственного имени с объекта одного класса на объект другого класса, а также путем онимизации, т.е. переноса имени нарицательного одного класса объектов в имя собственное объекта другого класса.

Анализ с точки зрения источника мотивации позволяет констатировать следующее – группу названий, возникших путем трансонимизации, составили:

1. Названия, происходящие от антропонимов:

а) От имен русских и иностранных (в полной либо гипокористической форме): *Аленка*, *Кармен*; *Кузя друг Аленки*;

б) От имен литературных персонажей (эти названия можно также рассматривать как происходящие от заглавий произведений литературы): *Золушка*, *Конек-Горбунок*, *Кот в сапогах*, *Красная шапочка*;

2. Названия, построенные с помощью разного рода топонимов: *Арктика*, *Виды Москвы*, *Кама*, *Кара-Кум*, *Кишинэу*.

Больше внимания надо обратить на название *Огни Москвы*. В нем, конечно, находится элемент, происходящий от топонима *Москва*. Скорее всего, это название происходит от уже существующего заглавия *Огни Москвы* (здесь название перенесено полностью). Данный оним, скорее всего, мотивирован одноименной песней Георга Отса.

3. Название – перенос названия государственного учреждения: *Детский музыкальный театр*;

4. Названия, построенные с помощью заглавий произведений литературы: *Золотой ключик*, *Сказки Пушкина* (Данный оним – это не название одного произведения, но на книжном рынке в продаже имеются сборники с заглавием Сказки Пушкина. Возможно, что мотивационный фактор – атмосфера нескольких сказок А. С. Пушкина);

Группа названий, возникших путем онимизации, значительно богаче. Ее составили:

1. Названия, связанные с растительным миром: *Ирис, Колос жита, Полевые цветы, Русское поле*;
2. Названия, связанные с миром животных: *Белочка, Королева Белочка, Мишка косолапый, Мишка на Севере, Петушок, Чайка*;
3. Дескриптивные названия (прежде всего названия, указывающие на вкус данного изделия): *Ванильный, Клубника со сливками, Кофе, Молочный шоколад, Сливочный шоколад, Шоколад с орехами*;
5. Названия, ассоциирующиеся с богатством, драгоценностями: *Золотой ключик* (это название можно также отнести к группе названий, построенных с помощью заглавий произведений литературы), *Золотые колокола, Червонец* (данное название помещено в группу названий, возникших путем онимизации, при условии, что названия денежных единиц не являются собственными именами);
6. Названия, указывающие на адресата данной продукции: *Детский, Игрушки, Шоколад для детей*;
7. Названия, связанные с культурой, эстетическими вкусами: *Балет, Вальс, Романс*;
8. Заимствованные названия: *Миньон* (от фр. *mignon* ‘милый, нежный’);
9. Названия–поздравления: *Поздравляю!, Привет!, С Новым годом!, Счастливого Нового года!*

Названия – поздравления также надо рассматривать как имена собственные, поскольку они выполняют основные функции имени собственного – номинативную и идентификационную функции. Легко можно себе представить фразу: «Дайте мне, пожалуйста, шоколад *Поздравляю*». Это доказывает, что названия этого типа функционируют в человеческой коммуникации как определение конкретного типа сладостей. Здесь стоит обратить внимание на интересный случай перехода целого выражения в единицу с характеристиками имени существительного [5].

Приведенное выше деление собранного материала является лишь предложением одного из возможных подходов к данному ономастикону.

Современные названия кондитерских изделий

В сегодняшние времена ситуация с советским наследием на кондитерском рынке очень сложная. В 1992 году в России был принят закон об интеллектуальной собственности. С этого момента многие предприниматели зарегистрировали за собой права на почти все советские бренды. Российские кондитеры продолжали выпускать конфеты и шоколад под советскими брендами до 2008 года, потому что закон такое позволял. В 2008 году Государственная дума отменила право кондитеров на выпуск «советского» ассортимента. В 2015 году около 70% советских брендов запатентованы московскими кондитерскими фабриками. С изменением законодательства в области интеллектуальных прав некоторые кондитерские фабрики были вынуждены остановить производство сладостей с советскими названиями. Между тем, многие кондитерские фабрики выступают за национализацию советских брендов, чтобы их могли использовать все участники рынка. Многие производители считают, что старые советские бренды необходимо признать знаками общего пользования и ввести т. наз. *общественный товарный знак*. Такой подход используется уже давно на водочном рынке. Права на советские товарные знаки водки уже несколько лет принадлежат Российской Федерации. За право использования лицензии определенного советского бренда производители водки платят определенный налог. В итоге, на водочном рынке нет никакой «борьбы» за интеллектуальные права, а государственный бюджет получает дополнительный доход [3].

Борьба производителей за право использовать советские названия доказывает, что за этими онимами закреплена традиция, а их использование на современном рынке приносит значительную прибыль. «С ономастической же точки зрения в случае использования прагматонимов советского периода сегодня имеет место полная синонимия, поскольку ряд имен относится к одному и тому же товару, точнее, к определенному понятию об этом товаре» [1, с. 82].

Современные названия кондитерских изделий частично совпадают с названиями советского периода. Самыми популярными типами названий считаются:

А. Названия, возникшие посредством переноса уже существующих в языке онимов в класс названий других объектов (трансонимизации):

1. Названия, происходящие от антропонимов:

а) от русских или иностранных имен, в полной или гипокористической форме: *Аксинья, Алена, Аленка, Изабелла, Катюша, Кристина, Любовь, Маргарита, Маринка, Натали, Эвита*;

б) от фамилий: *Басни Крылова* (ср. с онимом *Сказки Пушкина*), *Колумб*;

в) от имен литературных персонажей, мифологических героев: *Белоснежка, Гуливер, Красная шапочка, Кот в сапогах, Прометей*;

2. Названия, построенные с помощью топонимов:

Балтика, Красная Москва, Мордовия, Мордовия – 70лет (Имя числительное, включенное в состав данного онима, непосредственно указывает на 70 годовщину образования Республики Мордовия), *Московские, Москва Вечерняя, Радонежские* (Может быть, этот оним упоминает также святого Сергия Радонежского), *Озеро Рица, Российский*;

Б. Названия, возникшие путем переноса имени нарицательного в класс имен собственных (онимизации):

1. Названия, связанные с растительным миром: *Агава, Ирис, Колос жита, Маки, Персик, Полевые цветы, Ромашка, Русское поле, Черная смородина*;

2. Названия, связанные с миром животных: *Белочка, Ласточка, Мишка косолапый, Мишка на Севере, Петушок, Тигренок, Чайка*;

3. Названия, непосредственно указывающие на вкус данного изделия: *Ванильный, Кофе, Молочный, Сливочный*;

2. Названия, ассоциирующиеся с богатством, драгоценностями: *Золотые колокола, Золотая подкова, Рубин, Хрусталь*;

3. Названия, ассоциирующиеся с высокими чувствами: *Вдохновение, Дружба, Мечта, Романс, Совершенство, Фантазия*;

4. Название – поздравление: *Для Вас, Поздравляем!, Привет!, С Новым годом!, I love you*.

После подробного анализа собранного ономастикона можно прийти к выводу, что названия обоих периодов имеют сходные характеристики. В советское время на государственный рынок не проникала чужая, зарубежная продукция. Эта тенденция ярко отражена в названиях того времени. В состав данных названий входили, прежде всего, элементы, характерные для культуры и исто-

рических обстоятельств того времени. Они должны подчеркивать ценности исследуемого периода, единство Советского Союза. В этой группе было зафиксировано только одно иностранное название шоколада – французское *Миньон*. В советский период для построения этого рода онимов не использовались также иностранные имена, названия иностранных танцев, развлекательных учреждений – как это имеет место в другом анализированном периоде, напр. *Твист*, *Луна-парк*. Название *Миньон* дополнительно подчеркивает потребность в элегантности и хорошем стиле жителей Советского Союза. Небольшое количество названий иностранного происхождения может также доказывать отсутствие нужды у жителей Советского Союза покупать иностранную продукцию.

Если брать во внимание структуру проанализированных единиц, онимы «советского периода» были построены, прежде всего, с помощью имен существительных и имен прилагательных, так как эти части речи являются наиболее продуктивными для строения этого типа имен собственных. Собранные онимы, чаще всего, одно- или двухсловные. Благодаря этому они могли легко запоминаться и потом функционировать в человеческой коммуникации, понимаемой в самом широком смысле. В исследуемом ономастиконе «советского периода» не использовались онимические конструкции, которые можно было бы определить как «ярусные». Имеются в виду ситуации, когда торговое название (бренд) имеет еще и разновидности, варианты, так как это происходит, например, в названиях машин – *Peugeot 307 Cross*, *Peugoet 307 CC* и др. Такой подход можно наблюдать также среди польских кондитерских изделий, например, *Teatralny Classic*, *Teatralny Cytrynowy*, *Teatralny Czekoladowy*.

В настоящее время шоколадные изделия исконно русского производства должны «соперничать» с названиями зарубежных изделий. Именно такое соперничество отражено в названиях. Заимствованные элементы русских торговых названий шоколадных изделий являются лишь единичными случаями применения зарубежной лексики. Это показывает, что русский потребитель с удовольствием выбирает то, что русское, традиционное и качественное. Как и в случае названий «советского периода», большинство из этих единиц – это названия, состоящие из одного либо двух компонентов – имен существительных или имен прилагательных.

В группе современных названий замечаются также «попытки» использования иностранных слов (этих названий, на фоне остальных, т.е. русских названий), но, что не маловажно, для этого используются как латиница, так и кириллица.

Семантические группы названий шоколадных изделий, выступающие в обоих периодах, определяются номинативными интенциями именующего субъекта, ориентированного на объект номинации или на возрастные и национально-культурные особенности адресата. Прямое обращение к адресату с целью сильно повлиять на него, кажется, является одной из важнейших черт современных названий серийных продуктов, предназначенных к торговле. Эти названия направлены к разным возрастным или социальным слоям населения. Легко заметить, что названия персонажей детской литературы, героев сказок, приятных животных (или диминутивные названия больших животных – *Тигренок*, *Мишка косолапый*) и др., адресованы прежде всего детям. Это маркетинговый ход, цель которого – заинтересовать покупателей с помощью детей (ребенок как посредник между взрослым покупателем и торговой компанией). Выделенные семантические группы отражают специфику русского и советского национально-культурного восприятия.

Настоящий анализ показывает также, что очень яркие изменения номинативных тенденций в этих периодах не произошли. Большинство из советских названий применяется и сегодня. Легко заметить, что в проанализированном ономастиконе современного периода видны следующие тенденции: намеренное, одновременное использование достижений русской и советской культуры, а также достижений культуры западноевропейских стран как источника номинативной мотивации. Можно также прийти к выводу, что советские названия очень часто применяются и сегодня, несмотря на грандиозные торговые и политические изменения, произошедшие за последние 20-30 лет. Безусловно, это связано с тем, что на сегодняшнем рынке можно наблюдать некую тенденцию возврата к прошлому, проверенному качеству и к тому, что традиционное.

* Свои первые замечания от работы с похожим ономастическим материалом я представила во время конференции «Русистика и современность» в Бордо в 2013 году.

Литература

1. Горяев С. О., К вопросу о прагмонимических парадигмах // Верезович Е. Л., Этнолингвистика. Ономастика.Этимология. Екатеринбург, 2015. – С. 81-83.
2. Мяо В. Названия русских и китайских кондитерских изделий в прагмалингвистическом аспекте. Автореферат. Волгоград 2010.
3. Самофалова О. Вторая конфетная http://vz.ru/economy/2011/6/24/516900.html [12.06.2015].
4. Савельев Н. Н. Река времени. История глобализации мирового развития. Краснодар 2006.
5. Суперанская А. В. Терминология ономастики // Acta Onomastica. IL. с. 314-322.
6. Gałkowski A. Chrematonimy w funkcji kulturowo-użytkowej. Onomastyczne studium porównawcze na materiale polskim, włoskim, francuskim. Łódź 2008.
7. Magda-Czekaj M. Czy nazwy herbat to chrematonimy? // Biolik M., Duma J. Chrematonimia jako fenomen współczesności. Olsztyn 2011. – с. 311-318.
8. http://www.konditer.com доступ 12.12.2016.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СЕМАНТИКА ПРОИЗВОДНЫХ СЛОВ-ХРОНОФАКТОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В.Г. Фатхутдинова
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
(Казань)

Выявление и описание этнокультурного компонента в семантической структуре производных слов имеет важное значение для разных направлений лингвистической науки: лексикологии, словообразования, теории номинации и лингвокультурологии. В этой связи особую актуальность приобретает этнолингвистический анализ слов-хронофактов (архаизмов и историзмов) в деривационно-семантическом пространстве русского языка.

Наряду с теоретическим, наше исследование носит прикладной характер. В современной лингводидактике неоспоримым является факт необходимости культурологической интерпретации того или иного языкового материала. Большие возможности при изучении русского языка как родного, неродного или иностран-

ного, в том числе и в поликультурной среде, представляет, на наш взгляд, русское словообразование.

Предметом ретроспективного лингвокультурологического анализа стали вышедшие из употребления производные лексические единицы, являющиеся, в основном, наименованиями предметно-бытовой сферы и окружающей среды, а также неактуальные для современного состояния языка отдельные значения общеупотребительных слов.

Цель работы – доказать, что производные названия артефактов и натурфактов не только содержат лингвистическую информацию (отсылку к мотивирующей базе, возможность определения семантики словообразовательного средства), но и дают представление о разных сторонах жизни и деятельности человека. Лексика номинирующего характера обеспечивает бытовое общение людей на протяжении долгого времени и их взаимосвязь с окружающей природой, она отражает многовековые традиции, систему ценностей и мировосприятие русского народа. Подобные слова в своем большинстве образуют неоднородное языковое пространство материальной и духовной культуры, которое с течением времени видоизменяется или полностью преобразуется. Поэтому одной из теоретических посылок нашего исследования стало понятие о динамике словообразовательных и семантических процессов естественного языка, позволяющее реконструировать русскую культурно-историческую и языковую картину мира.

Источниками культурологически маркированной лексики послужили толковые словари русского языка разных эпох, а также различного рода издания, посвященные истории и бытописанию русского этноса.

Трактовка лексического значения как многокомпонентной структуры позволяет выделить в нём сигнификативный, денотативный, структурный, а также (факультативно) коннотативный и этнокультурный компоненты. «Этнокультурный компонент лексического значения представляет собой отражение в нём специфически национального восприятия тем или иным народом каких-либо реалий, фрагментов действительности и даже подлинных конструктов народного сознания, существующих только в фантазиях и мифах» [7, с. 57].

Собранный и систематизированный нами материал позволил предположить, что этноцентричность русского производного слова определяется не только его семантикой, но и внутренней формой. Внутренняя форма, – с точки зрения А.Н.Тихонова, – является частью лексического значения слова и входит в его структуру как важный составной элемент; будучи индивидуальным признаком слова, она мотивирует лексическое значение и является его базовым семантическим компонентом, «на который как бы нанизываются все остальные элементы лексического значения» [8, с. 215].

Производные номинативные единицы, сохранившие прозрачность своей внутренней формы, служат своего рода «образами» конкретных предметов или явлений и эксплицируют способ представления носителями языка окружающего мира. Такие слова имеют очевидную деривационную связь с мотивирующим словом или этимоном. Как известно, «человек номинирующий» зачастую подчеркивает в называемых объектах те признаки, которые представляются ему наиболее существенными. Например, в дериватах, образованных от имен числительных, – это связь с категорией количества, апеллирование к количественному признаку. Так, словом *одноножка* в Оренбургской губернии называли рюмку, а словом *одноручник* в Архангельской губернии деревянную чашу с ручкой. В данном случае нам понятна модель метафорического переноса, но сама по себе внутренняя форма слова и фразеологизированный тип семантики отнюдь не проясняют лексического значения слова.

Зачастую внутренняя форма производного слова-хронофакта является абсолютно прозрачной за счёт интерпретирующего контекста: *К разряду прохладительных напитков относился берёзовый сок, или* ***берёзовец****, добываемый в апреле из берёз* [4, с.189]. Она может объективироваться и историко-культурным описанием: *Крестьянское же население в качестве охмеляющих напитков довольствовалось пивом и мёдом. Их в изобилии употребляли. Да и теперь употребляют в церковные праздники, при различных семейных торжествах – свадьбах, крестинах; вместе с кутьёй и блинами пиво и мёд составляли непременную принадлежность заупокойных трапез, при которых и теперь еще пьют так называемое* ***«пивомедие»*** *– смесь пива с мёдом* [2, с. 16]. В любом

случае этнолингвистическая и лингвокультурологическая интерпретация производных слов невозможна без ономасиологического анализа, позволяющего раскрыть своеобразие внутренней формы и семантики мотивированных языковых единиц.

Об идиоэтническом характере деривационно-номинативных процессов свидетельствует производная лексика, выявляющаяся в составе словообразовательных и лексических гнёзд. «Лексическое гнездо, как и любая сложная лексическая единица языка, обладает неоднородной по внутреннему устройству семантической структурой, в которой обычно выделяется ядро и периферия. В его ядерную часть входят образования, лексические связи которых опираются на живые, обычно прямые или отчётливо мотивированные переносные ЛСВ» [8, с.13].

Производные слова-хронофакты связаны с диахроническим аспектом изучения лексики и относятся к периферии именно лексических гнёзд, которые, не имея жестких границ, несомненно, шире соответствующих словообразовательных. Так, например, словообразовательное гнездо с исходным словом *олово* в современном русском языке включает в себя только 7 дериватов: *оловяшка, оловянный, оловяннистый, оловянно, оловянно-серый, оловоорганический, оловорудный*. Между тем в «Очерке домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях» Н.И.Костомарова неоднократно встречается слово *оловянник* в значении ‘оловянная кружка’: *Напитки наливали из бочки сначала в* ***оловянники*** *(оловянные кружки) или мерники – большую посуду, потом уже разливали для подачи к столу в меньшие сосуды* [4, с. 190]; *На лавках по углам ставили по* ***оловяннику*** *питейного мёда; над дверьми и над окнами как внутри, так и снаружи на стенах прибивали по кресту* [4, с. 255].

На периферии лексического гнезда с исходным словом *мерить* находятся следующие номинативные единицы, дифференциальным признаком которых является функциональное назначение того или иного предмета: *размерок* – ‘бутылка, на которой чёрточками обозначена мера жидкости; иначе мензурка’; *недомерок* – ‘чаша небольшого размера, сделанная из дерева и покрытая росписью’, ср. современную дефиницию: ‘то, что не имеет должного или нормального для него размера’; *мерник (мерило)* – ‘со-

суд, ведро, кружка, четверик'; «в винокурении – мерный чан, где градусник кажет число вёдер».

Таким образом, совокупность однокоренных слов разных хронологических пластов являет собой специфическую конфигурацию словообразовательной и лексической семантики, что находит выражение в национальном своеобразии формы и значения вторичных номинативных знаков, каковыми являются вышедшие из употребления дериваты.

Слова-хронофакты включаются и в такую важнейшую системообразующую единицу, как словообразовательный тип. Так, среди наименований посуды для подачи на стол различных кушаний можно встретить лексические единицы, образованные по одной словообразовательной модели: *овощник* – 'блюдо особой формы, на котором подавались к столу овощи'; *мясник* – 'блюдо, которое используется для мяса'; *супник* – 'миска для супа'; *рыбник* – 'миска из глины для заливного из рыбы' и др. В данном случае семантика однотипных производных, а именно дериватов одного словообразовательного ряда, аккумулирует в себе определенную лингвокультурную информацию, т.е. выполняет мемоpативную функцию.

В этнолингвистических изысканиях и в практике преподавания лингвокультурологии как учебной дисциплины мы считаем целесообразным использовать в первую очередь региональный материал. В качестве такого материала могут выступить, например, работы следующих учёных конца XIX начала XX века: Высоцкого Николая Фёдоровича (1843-1922) – выдающегося русского ученого, врача, историка, антрополога и этнографа, ординар-профессора кафедры хирургической патологии Императорского Казанского университета, инициатора создания и руководителя Бактериологического института при Казанском университете, автора научных работ по теоретической хирургии и народной медицине; а также Флоринского Василия Марковича (1834-1899) – русского врача, учёного, писателя, выпускника и в дальнейшем экстраординарного профессора Санкт-Петербургской Императорской Медико-хирургической академии, с 1878 г. ординарного профессора кафедры акушерства и женских болезней Императорского Казанского университета, члена Общества врачей и Общества археологии, истории и этнографии при Казан-

ском университете, автора работ по оперативному акушерству и домашней медицине. Следует отметить, что презентация подобных биобиблиографических сведений является необходимым начальным этапом обучающего культурологического анализа.

В «Очерках нашей народной медицины» Н.Ф.Высоцкого неоднократно встречаются устаревшие названия лекарственных трав, внутренняя форма которых раскрывается в рамках контекста: ***Горлянка*** *употребляется в Казанской губернии против воспаления горла (жабы)* [3, с. 121]; ***«Живокость»*** *в Поволжье считается средством, способствующим срастанию кости* [3, с. 121]. «В результате анализа внутренней формы производных слов могут быть установлены и охарактеризованы мотивирующие признаки, которые для представителей русской лингвокультуры на определенном этапе развития языка являлись (или до сих пор являются) коммуникативно и концептуально значимыми» [9, с. 139]: *горлянка* – от *горло*, ср. *ветрянка*; *живокость* – от *живая* (здоровая) *кость*.

Методически релевантным на занятиях по русскому языку как иностранному или как неродному может стать словообразовательный и лингвокультурологический анализ устаревших фитонимов. Например, слова *попутник* – ‘подорожник’: *Калмыки и киргизы наших Средне-Азиатских владений дают отвар* ***попутника*** *от коклюша детям* [3, с. 119]; *Трава* ***Попутник*** *растёт по пути. Добра она от окорму; высушив к ране присыпать с маслом коровьи* [10, с. 7]. В данном случае слово *попутник* соотносится с одним из значений прилагательного *попутный* – ‘встречающийся, расположенный на пути кого-, чего-либо. *Попутная станция; попутный городок*’.

Несмотря на разные мотивирующие основы лексем *попутник* и *подорожник* (*путь* и *дорога*), их словообразовательная структура полностью совпадает, ср. соответствия в других славянских языках: в украинском – *подорожник*; в белорусском – *трыпутнік*; в хорватском – *mrputac*, в словенском – *mrpotec*, но: в болгарском – *живовляк*.

Этнокультурный компонент русского слова *подорожник* проявляется в следующем современном контексте, последовательно раскрывающем его внутреннюю форму: *Подорожник встречается на выгонах, пустырях, вытоптанных лужайках, но*

чаще всего вдоль тропинок и грунтовых дорог, отсюда и его название – подорожник. Приуроченность подорожника большого к тропинкам и дорогам объясняется тем, что вытаптывание, конечно, не очень интенсивное, подорожник хорошо переносит, а семена его распространяются, прилипая к подошвам. Этот способ позволяет расселяться на очень большие расстояния: даже в Америку подорожник попал на сапогах переселенцев, и индейцы назвали его «след белого человека» [6, с.76]. В толковых словарях современного русского языка лингвокультурное содержание данной лексической единицы фактически нивелируется: подорожник – ‘луговая трава с широкими листьями и мелкими цветками в соцветиях в виде колоса, растущая преимущественно около дорог’.

В Словаре Даля слово *попутник (путник)* толкуется как «большой крупный подорожник» (PlantagomajorL.); «попутниковые растения – семейство подорожниковые» (Plantaginaceae). При этом культурологически маркированными, безусловно, являются и другие значения (возможно, омонимы) именно слова *подорожник*: «печенье на дорогу, хлебенное, привозимое с дороги в гостинец»; «калачи и сайки из другого места // подорожные калачи, пироги»: «хлеб-соль на новоселье, подорожник на лёгкий путь»; *подорожники* – «подорожные грабители, разбойники».

В книге «Русские простонародные травники и лечебники. Собрание медицинских рукописей XVI и XVII столетий» В.М.Флоринского встречается название травы «попугай», ономасиологический анализ которого свидетельствует о факте немотивированной семантической деривации. *Есть трава* ***Попугай****, растёт по низким землям. Собой едва узнать можно от земли. Носи при себе, где хочешь проси денег или хлеба, аще мужеска полу (у кого просишь), положи по правую сторону пазухи, аще женска полу – по левую. А ежели скоморохи играют, кинь им под ноги и они передерутся* [10, с. 7]. В приведенном контексте название травы напрямую не соотносится с названием известной птицы ни по ассоциативным признакам (птица яркая, а трава неприметная), ни по каким-либо другим структурно-семантическим основаниям. По данным этимологических словарей русского языка заимствованное из западноевропейских языков слово *попугай* в значении ‘птица тропической лесной зоны с красивым, ярким оперением, обычно с преобладанием зелёного цвета, с мас-

сивным крючкообразным загнутым толстым клювом, имеющая подражательную способность воспроизводить слова и короткие фразы человеческой речи и другие звуки' известно с XVI века и впервые зафиксировано в «Описи имущества Бориса Годунова» 1589 г. Можно предположить, что отсутствие явной внутренней формы и грамматическая омонимия с повелительным наклонением глагола *попугать*, ср. «на русской почве слово подверглось некоторому искажению вследствие сближения с *пугать* (или *пугаться*)» [11, с.57], свидетельствует о том, что при номинации растения, вероятно, наиболее существенным представлялся неординарный фонетический облик этого слова, соответствующий образному описанию (а соответственно и восприятию) его отнюдь не лечебных, а магических свойств. Именно в таком качестве, в такой символике используется этот и другие контексты в романе Евгения Водолазкина «Лавр» [1]. Любопытно, что другой казанский краевед того времени, этнограф и писатель А.Ф. Можаровский дал следующую оценку мистическому образу травы *попугай*: *Забавная трава! Что же никто не попробует бросить под ноги паяцам в каком-нибудь балагане. Вот бы вышла «комедия»! И дёшево и сердито! Одно беда: никакой травы с таким свойством нет, это брехня знахарей, которой они обманывают православный народ* [5, с.68].

Итак, этническая самобытность лексического значения производных слов-хронофактов, их национально-культурная ориентация определяются этнокультурным компонентом, важной составной частью которого является внутренняя форма слова. При её интерпретации следует учитывать особые фоновые знания об окружающей действительности, свойственные той или иной культурно-этнической общности.

Этнолингвистический анализ периферийных сегментов лексико-словообразовательных гнёзд и словообразовательных типов позволяет выявить ряд номинаций, семантика которых отражает взаимодействие языковой и экстралингвистической информации в слове. Производные слова в данном случае выступают как источники социально-культурного знания, свидетельствующего о стратегиях и национально-культурных предпочтениях русского этноса при назывании различных реалий.

Литература

1. Водолазкин Е.Г. Лавр. – М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2015. – 440 с.
2. Высоцкий Н.Ф. Очерки истории добывания и приготовления пищи. – Казань: Пятая Гос. типография, 1920. – 18 с.
3. Высоцкий Н.Ф. Очерки нашей народной медицины. Выпуск 1-й. С рисунками. – Москва: Печатня А.И.Снегирёвой, 1911. – 168 с.
4. Костомаров Н.И. Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях /Авт. очерка и коммент. Б.Г.Литвак; Под общ. ред. Н.И.Павленко. – М.: Республика, 1992. – 303 с.
5. Можаровский А.Ф. Отголоски старины и народности: Собрание очерков и заметок из периодических изданий. – Тамбов: Типо-литография Н.И.Бердоносова и Ф.Я.Пригорина, 1903. – 160 с.
6. Соболева Л.С., Крылова И.Л. Зелёная аптека Татарии. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1990. – 156 с.
7. Солодуб Ю.П., Альбрехт Ф.Б. Современный русский язык. Лексика и фразеология (сопоставительный аспект).– М.: Флинта: Наука, 202. – 264 с.
8. Тихонов А.Н. Лексическое гнездо в современном русском языке: монография. – Елец: ЕГУ им. И.А.Бунина, 2006. – 270 с.
9. Фатхутдинова В.Г. Этнолингвистическая интерпретация словообразовательного типа // Филология и культура. 2012. № 2 (28). С. 137–140.
10. Флоринский В.М. Русские простонародные травники и лечебники. Собрание медицинских рукописей XVI и XVII столетий.- Казань: Типография Императорского университета, 1879. – 229 с.
11. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2007. Том 2. – 559 с.

МЕЖЪЯЗЫКОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ТОПОНИМИИ СЕВЕРНОГО ПРИЧЕРНОМОРЬЯ

Хамуркопаран Джахит
Московский педагогический государственный университет,
Университет Анадолу
(Москва, РФ – Эскишехер, Турция)

Проблемы межъязыкового взаимодействия рассматриваются учёными в русле сравнительно-исторического и сопоставительного языкознания. При этом межъязыковое взаимодействие всегда связано со взаимодействием межэтническим. Взаимодействие

славянских и тюркских языков на протяжении всей истории было настолько продолжительным и интенсивным, что оставило глубокие следы во всех областях лексики этих языков, включая топонимику. «Черты влияния коренных народов на новых насельников могут прослеживаться в фенотипе людей, в материальной культуре, в фольклоре, в языке. Таким образом, в широком смысле топонимический субстрат может рассматриваться как один из возможных результатов ассимиляции одного народа другим, так как возникает на основе механизма межэтнического взаимодействия» [2, с. 44–45].

Взаимодействие языков в сфере топонимики может быть различным (то есть следует говорить о типах межъязыковых контактов) и реализовываться на нескольких уровнях (лексико-семантическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом, фонетическом).

В первую очередь специфика взаимодействия связана с характером миграционных процессов, происходящих на территории. «Пришлое население, вытесняющее или ассимилирующее коренное население, или осваивающее территории, ранее заселённые, осваивают не только территорию, но и географические названия», – пишет Е.Ф. Ковлакас [3, с. 233–234]. Межъязыковое взаимодействие в ходе данного процесса может быть полным или частичным, прямым или косвенным.

При полном взаимодействии происходит абсолютное освоение топонима, то есть язык принимает семантику чужого слова и адаптирует инородную структуру в соответствии с собственными законами. В топониме выделяется иноязычный субстрат и формант языка-преемника. Например, река *Таш-елга* "каменная река", где идёт изменение по модели существительного женского рода; возвышенность *Акболчык* "белая глина", изменение в этом случае идёт по модели среднего рода – очевидно, прослеживается мотивация существительным среднего рода «место», «высокое место».

При частичном взаимодействии происходит семантическое освоение иноязычного топонима, но не происходит его грамматической ассимиляции в языке, и топонимический субстрат фактически представляет собой основу слова, форманты языка-преемника в этом случае отсутствуют. В результате получаются однословные несклоняемые топонимы и сложные топонимы, со-

стоящие из двух или трёх слов. Так, многие названия географических мест Северного Причерноморья образованы с помощью компонентов тюркского происхождения и носят композитный характер: отдельные тюркские названия состоят из сочетания двух-трех слов, как, например, г. *Таш-Тау* "каменная гора", оз. *Ача-Куль* – "горькое / солёное озеро", р. *Таш-Бутак* "каменный сучок", р. *Кызыл-Чилик* "красный кустарник" (по берегам реки растёт красный кустарник), родн. *Ак-Чишма* "светлый / чистый родник", г. *Берлеген-Тау* "костяничная гора" (гора, где много костяники), г. *Янгыз-Каин* "гора с одинокой березой", г. *Карагай-Тау* "сосновая гора". Данные лексемы не изменяются в русском языке, то есть являются частично освоенными.

При прямом взаимодействии появление на определённых территориях иноязычных топонимов становится результатом их «административного» внедрения. (Примером может быть переименование населённых пунктов территории Крыма в 1944 году.)

Нужно сказать, что заимствование имён в наши дни гораздо более упорядоченно, чем в прошлые века. В России (очевидно, и в других государствах) в настоящий момент именование и переименование населённых пунктов осуществляется лишь по решению специальной комиссии, действующей на законодательной основе. Как пишет А.В. Суперанская, входящая в состав этой комиссии, «другой причиной выработки второй (неполной) фонетической системы для заимствованных имён является статус русского языка как языка межнационального общения. Это наложило на него некоторые новые обязанности (язык юридических актов, что требует бережного отношения к именам других языков» [4, с. 135].

При косвенном (опосредованном) взаимодействии топоним образуется в результате длительного мирного параллельного сосуществования двух народов и становится результатом естественной коммуникации. Очевидно, примером опосредованного взаимодействия можно считать появление топонима *Карасёвка* (территория Крыма): р. *Карасёвка* (*Кара-Су*, тюрк. *кара* "чёрный", *су* "вода, река", "чёрная река"), река на основании фонетической аналогии стала называться *Карасёвкой*.

Различия в условиях развития славянских и тюркских языков и специфика контактов тех или иных славянских народов с тюрк-

скими не могли не найти отражения в составе, функционировании, семантике, звуковом оформлении топонимов. Так, русскоязычное население, воспринимая тюркскую топонимическую систему (турецкую и татарскую), подвергало её определённой трансформации (фонетической, морфологической, семантической) в соответствии с законами собственного языка. То же происходило и при освоении местной топонимии греками-урумами. Поэтому мы можем говорить о взаимодействии языков на различных уровнях: фонетическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом.

На фонетическом уровне происходит частичное или полное приспособление тюркских названий к фонетической системе восточнославянских языков (русского и украинского). Слоговой сингармонизм, являясь отличительной чертой тюркских языков, в ситуации заимствования ослабляет свои позиции: законы сингармонизма в некоторых случаях не соблюдаются, что приводит к искажению звукового и графического облика топонимов. Так, общетюркские гласные первого слога [у], [ү], [и] превращаются в [о], [ө], [е], а гласные [о], [ө], [е] – в [у], [ү], [и]. См.: *Енисале* (вместо *Енисала,* ср. *Феттах Сала*), *Михалатка* (вместо *Мухалатка*), *Барнит* (вместо *Бе/ирнит*). В случае, когда на «сингармоничное нарушение» накладывается какое-либо ещё явление принимающего языка (словообразовательное или фонетическое), слово приобретает абсолютно гипертрофированные формы.

На словообразовательном уровне происходит внедрение структурно чуждых моделей агглютинативного языка в русскую (украинскую) флективную парадигму. Так, описательные предикативные топонимы, не характерные для славянских языков, обладают значительным словообразовательным потенциалом в тюркских, в силу чего заслуживают особого рассмотрения и в топонимии Северного Причерноморья. См., например: *as*-"вешать, подвешивать" – г. *Борю-Аскан-Кая* [Börüasqanqaya] "Скала, где повесили волка" около с. Сабаг-Эли; *at*-"бросать, стрелять" – ск. *Ташаткан-Кая* [Taşatqanqaya] "Скала, что бросает камни" около с. Аян (*-gan* – тюркский причастный аффикс настоящего-прошедшего времени); *aq*-"течь, литься, сочиться" – ист. и овраг *Су-Аханде* [Suvaqan], "(Яр), где течет вода" (в *–де* следует видеть аффикс местного падежа *-da*); *boğul*-"быть задушенным, утопить-

ся" – ист. *Углан-Буглан* [Oğlanboğulan] "(Источник, где) утонул парень" в верховье Индола, и под. [1, с. 252–254]. Анализ многочисленного словообразовательного материала позволяет сделать вывод о разнообразии структурных типов тюрко-славянских гибридных топонимов, а также этимологизировать номинации, ставшие результатом исторических модификаций.

На морфолого-синтаксическом уровне происходит приспособление иноязычных топонимов к морфологическим закономерностям принимающего языка: формируется грамматическая категория рода, оформляются связи топонимов с мотивирующими словами (географическими терминами), определяются принципы функционирования заимствованных топонимов в структуре славянского предложения.

«Приобретение» рода является главным признаком адаптации топонимов в славянских языках. Распределение заимствованных тюркских топонимов по родам подчиняется принципу мотивированности. Хотя в разговорной речи чаще действует принцип внешних аналогий. Так, топонимы, внешне похожие на существительные мужского рода, типа *Албат, Севриташ* и подобные на территории Крыма в разговорной речи начинают функционировать как русские существительные мужского рода. Это подтверждается и наличием топонимических дублетов *Другой Албат, Третий Албат, Другой Севриташ, Третий Севриташ*. Топонимы типа *Алма* (река), *Кача* (река), *Тузла* (коса), *Киик-Коба* (пещера), *Енисала* (деревня), имеющие финали *а/я*, изменяются как существительные женского рода. К женскому же роду на основании семантического переноса относятся и крымские топонимы типа *Бештерек* (река), *Биюк-Карасу / Буюк-Карасу* (река); *Булганак* (река), *Енисала* (пещера), *Опук* (гора, но *Опук* – мыс – м.р., *Опук* – озеро – ср.р.), *Таракташ* (река, но *Таракташ* – хребет – м.р), *Тырке / Тирке* (гора), *Уч-Баш* (гора, но *Уч-Баш* – поселение – ср.р.), *Хоба-Тепе* (скала), *Чатыр-Тау* (гора), *Чатырлык* (балка), *Чоргун / Казыклы-Озен* (река), *Чурук-Су* (река), *Чуфут-Калё / Джюфт-Калё* (гора).

У некоторых топонимов, в основном имеющих финали *-и, -у, -е,* а также *-а,* определение рода бывает затруднено в связи с неясностью мотивирующего апеллятива в русском языке и, следовательно, невозможностью выделения мотивирующего слова.

Трудно, например, определить, какое родовое понятие (посёлок, поселение, деревня) будет мотивирующим в ойконимах *Кобазы, Актатжи, Софу, Топчу, Тюле, Кырымдже, Феттах Сала.* Ранее применительно к ним использовалось тюркское наименование «кадылак», адаптированное в русском языке в парадигме второго склонения. Это проявляется и в названиях-дублетах: *Другой Кобазы, Другой Актатжи, Другой Топчу, Другой Тюле, Другой Кырымдже, Другой Феттах Сала.* После 1917 года поселения данного типа стали называться также деревнями и поселениями. Отсюда возникала путаница в определении рода имени собственного.

Таким образом, только комплексный анализ заимствованных топонимов на всех уровнях языка (лексическом, фонетическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом) дает возможность создать объективную картину взаимодействия тюркских и славянских языков в сфере топонимии.

Литература

1. Бушаков В.А. Лексичний склад історичної топонімії Криму. – Київ: Інститут сходознавства, 2003. – 320 с.

2. Калинина Е.Л. Особенности адаптации субстратных топонимов в концептосфере языка-приемника (на материале ойконимов Амурской области): Дисс. … канд. филол. наук. – Благовещенск, 2009. – 239 с.

3. Ковлакас Е.Ф. Особенности формирования топонимической картины мира: лексико-прагматический и этнокультурный аспекты: Дисс. ... докт. филол. наук. – Краснодар, 2009. – 373 с.

4. Суперанская А.В. Структура имени собственного (фонология и морфология). – М.: Наука, 1969. – 207 с.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА С КОМПОНЕНТОМ ‘*БОГ*’

Манурадха Чодхари
Университет им. Джавахарлала Неру
(Дели, Индия)

В последнее время изучению устойчивых единиц русского языка, а именно фразеологизмам, пословицам, поговоркам, крылатым выражениям – уделяется все больше и больше внимания. Разные лингвисты понимают и определяют эти единицы по-

разному. Несомненно, эти единицы, как и слова, выполняют очень важную роль при общении. При помощи разного рода устойчивых единиц мысль говорящего становятся не только значительно точнее, но и выражается более четко и эмоционально.

Фразеологизмы – это такие несвободные словосочетания, которые лексически неразложимы, и компоненты, входящие в состав таких словосочетаний частично или полностью теряют своё самостоятельное лексическое значение, т. е. значение составляющих компонентов как бы ослабляется и в большинстве случаев устойчивые единицы приобретают переносное значение. Например: *кот наплакал, как снег на голову, как черт ладана, закадычный друг, положа руку на сердце* и т. д.

Следует отметить, что некоторые лингвисты включают в состав фразеологии только идиомы и фразеологические сочетания, а другие, кроме таких единиц, включают сюда также ещё и пословицы и поговорки. Различного рода штампы, клише и крылатые выражения также иногда рассматриваются как часть фразеологии. Как можно заметить, в широком значении фразеология включает всё то, что воспроизводится в готовом виде и не является словом.

Наш доклад посвящен изучению фразеологизмов русского языка с компонентом *‘бог’*. В нашем докладе такие фразеологизмы рассматриваются с точки зрения их семантики. Кроме того, выявляется факультативность составляющих их компонентов. Здесь в центре внимания также оказались вопросы, связанные с многозначностью и вариантностью исследуемых фразеологизмов.

По религиозным представлениям слово *«бог»* имеет следующие значения:

I) «верховное существо, управляющее миром или (при многобожии) одно из таких существ» [9, с. 52].

II) воплощение доброты и всемогущества.

III) в переносном значении слово *‘бог’* употребляется о человеке, который обладает властью и могуществом.

IV) Следует отметить, что слово *‘боже’* является формой звательного падежа от слова ‘*бог’* и в современном русском языке употребляется как междометие и выражает различные чувства: удивление, восторг, негодование и т.п.

Поэтому фразеологизмы со словом ‘*бог*’ в большинстве случаев выражают различные чувства или разную эмоциональную оценку. Например:

великий боже – восклицание, выражающее удивление и досаду и т.п.

боже праведный – выражение возмущения, негодования

бог мой – конечно же, без всяких сомнений

Некоторые из них выражают чувство неудовольствия:

Боже милостивый – выражение несогласия, неудовольствия и т.п.

к богу (в рай) – выражение неудовольствия, порицания кому-л.

Фразеологизмы, которые выражают чувство радости, успокоения и восторга:

боже (ты) мой – выражение радости, восторга, или удивления.

Слава богу – хорошо; благополучно; выражение радости, успокоения, облегчения, удовлетворения по поводу чего- л.

Многие фразеологизмы выражают предупреждение. Например:

Боже оборони – выражение предупреждения, предостережения о нежелательности, недопустимости чего- л.

Не приведи бог – выражение предупреждения, предостережения о нежелательности, недопустимости чего- л.

Боже сохрани – выражение предупреждения, предостережения о нежелательности, недопустимости чего- л.

Многие фразеологизмы со словом ‘***бог***’ выражают добрые пожелания / приветствия. Например:

дай вам бог – когда говорящий не верит в чей-л. успех

Дай бог памяти – выражение желания усилия вспомнить что-л.

Помогай бог – выражение пожелания успехов в труде, какой либо деятельность и т.п.

Как бог милует – в речевом этикете: приветствие при встрече; синоним *как живёте*?

Некоторые фразеологизмы, представляющие собой клятву, выражают подтверждение истинности, например:

Истинный бог – божба, клятвенное заверение в чём-либо.

Как бог свят – обязательно, вне всякого сомнения; клянусь, клятвенная уверенность.

Пускай бог разразит – божба, клятвенное заверение в чём-либо.

Ей богу – божба, клятвенное заверение в чём- либо; уверен, клянусь.

Фразеологизмы как *бог знает куда; не бог знает где* и тому подобные подчёркивают далёкое расстояние.

Фразеологизмы *не бог знает сколько; не бог весть сколько; бог знает как; бог весть как; не приведи бог* выражают значение количества, то есть мало или много, очень мало или много или в меру.

Все ниже данные фразеологизмы своим значением выражают значение качества или оценку кого–либо или чего-либо. Например:

бог обидел – о несчастном нездоровом человеке; о глуповатом, недалёком человеке.

Богом обиженный – неудачливый, несчастливый, недалёкий, неумный, ограниченный.

Не бог весть какой – не очень то, не особенно хороший.

Как перед богом – совершенно откровенно, чистосердечно.

Многие фразеологизмы с компонентом '***бог'*** выражают значение неопределенности, сомнения и предположительности, например:

одному богу известно – никто не знает, неизвестно

бог знает – никто не знает, неизвестно

один бог знает – никому неизвестно

бог её душу знает – никто не знает, неизвестно; кто её знает.

Среди фразеологизмов с компонентом '***бог***' широко представлены фразеологические единицы, выражающие чувство несогласия, отрицания и возражения, например:

бог простит – в речевом этикете: вежливый отказ на просьбу о прощении.

Помилуй бог – выражение категорического возражения, отрицания, несогласия.

ни боже мой – выражение категорического запрещения делать что-л.

Боже милостивый – выражение возражения, отрицания, несогласия, неудовольствия.

Некоторые фразеологизмы одновременно обладают значением предупреждения, предостережения, нежелательности или недопустимости чего-л. Например: *Избави бог, Боже упаси, Сохрани бог, Оборони бог*.

Немногочисленные фразеологизмы выражают чувство уверенности говорящего. Например:

С нами бог – в речевом этикете: выражение надежды на благополучный исход в каком-л. деле, предприятии.

Сам бог велел – кто-л. должен; моральный долг сделать то, о чём идёт речь.

Бог миловал – ничего плохого не случилось; всё обошлось благополучно.

Бог вынесет – ничего плохого не случится, всё обойдётся, бог милует.

Обнаруживаются и фразеологизмы, выражающие усиленную просьбу говорящего. Например**:**

Яви божескую милость – выражение усиленной или униженной просьбы.

За ради бога – пожалуйста; очень прошу; выражение усиленной просьбы, мольбы**.**

Ради бога – Пожалуйста; очень прошу; выражение усиленной просьбы, мольбы.

Христом- богом – усиленно просить, умолять.

Вариантность в рассматриваемых нами фразеологизмах проявляется в результате замены одного компонента другим, т.е. близким по своему значению компонентом. Например: *Бог (Христос) с тобой; чем бог (господь) послал; не бог весть (знает) сколько; бог (господь) прибрал; избави бог (господь); побойся (побойтесь) бога; как (сколько, что) бог на душу положит.*

Среди фразеологизмов с компонентом '***бог***', имеющих варианты, выделяются два типа:1) фразеологизмы, имеющие грамматические варианты; 2) фразеологизмы, имеющие лексические варианты.

1) Во фразеологизмах с грамматическими вариантами один или больше компонентов имеют разные грамматические формы (падеж, род, число, время, формообразующие аффиксы и т.п.) Например: *дай бог память (памяти)*; *бог помочь (помощь)*; *бог (боже) мой*; *побойся (побойтесь) бога* .

2) Фразеологизмов с лексическими вариантами гораздо больше. В таких фразеологизмах каждый из компонентов в отдельности может быть заменен одним или несколькими компонентами. В рассматриваемых нами фразеологических оборотах существительное *'бог'* может заменяться другими существитель-

ными. Например: *Бог (Христос) с тобой; Чем бог (господь) послал; бог (господь) прибрал; избави бог (господь); Бог (господь, аллах, черт, бес, леший, пес) знает.*

В других случаях глагол в составе фразеологических оборотов может заменяться другим глаголом. Например: *бог посылает (пошлёт, сошлёт) по душу; убей (побей) бог; упаси (сохрани, оборони) бог; Бог несёт (принес, занес); Не бог весть (знает) сколько.*

Вариантность также присуща пословицам и поговоркам с компонентом '***бог***', например: *заставь (научи, пошли) дурака богу молиться, он и лоб разобьет (расшибет); бог шельму (плута) метит, на тебе, боже (убоже), что нам (мне) негоже.*

Как показали наши наблюдения, некоторые компоненты исследуемых фразеологизмов характеризуются факультативностью, например: *[и] бог велел; [сам] бог велел; [сам] бог послал; боже [ты] мой; к богу [в рай]; бог [его (тебя, и т.п.).] знает; вот [тебе] бог, а вот порог; [да] убей [меня] бог [на этом месте]; бог даст день, [бог] даст и пищу*. Факультативная часть употребляется по необходимости и не приводит к изменению их значения.

Многие фразеологизмы со словом 'бог' обладают многозначностью. Например:

бог обидел – 1. о несчастном, нездоровом человеке.
2. о глуповатом, недалеком человеке.

видит бог – 1. совершенно ясно, вне всякого сомнения.
2. божба, клятвенное заверение.

от бога – 1. очень способен, талантлив от природы; по призванию;
2. изначально установлено, определено.

Заключение

Фразеологизмы со словом «*бог*» в большинстве случаев выражают различные чувства или разную эмоциональную оценку: негодование, возмущение, несогласие, нежелательность, отрицание, возражение, восторг, пренебрежение, удивление, восхищение, радость, успокоение и т. д. Интересно заметить, что фразеологизмы также выражают клятву, качества, количества, добрые пожелания, неопределенность, сомнение, уверенность, предположительность, просьбу и т. п. Эти фразеологизмы характеризуются многозначностью и вариантностью, а также факультативностью своих компонентов.

Анализ фразеологизмов с компонентом "бог" вызывает интерес среди студентов, особенно изучающих русский как иностранный, и помогает им лучше понять смысл этих фразеологизмов.

Литература

1. Баско Н. В. Фразеологизмы в русской речи: Словарь справочник. Москва: Флинта: Наука , 2002.

2. Кохтев Н. Н., Розенталь Д. Э. Русская фразеология. Москва: Русский язык, 1986.

3. Кочедыков Л. Г. Краткий словарь библейских фразеологизмов. Москва: Бахрах, 2006.

4. Молотков А. И., Фразеологический словарь русского языка. Москва: Русский язык, 1986.

5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. Москва. 2007

6. Федорова А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII – XX в. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение. 1991.

7. Фелицына В. П., Прохоров Ю. Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения, лингвострановедческий словарь. Москва: Русский язык, 1977.

8. Шанский Н. М., Быстрова Е. А., Зимин В. И. Фразеологические обороты русского языка. Москва: Русский язык, 1988.

9. Шанский Н. М., Зимин В. И., Филиппов А. В. Школьный фразеологический словарь русского языка: Значение и происхождение словосочетаний. 6-е изд. Стереотип. Москва: Дрофа, 2003.

10. Яранцев Р. И. Справочник по Русской фразеологии для иностранцев (выражение эмоции). Москва: Изд. Московского университета, 1976.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

ГРАДУАЛЬНОСТЬ В ЛИНГВИСТИКЕ И ЛИНГВОМЕТОДИКЕ КАК ОСНОВА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Е.В. Архипова
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
(Рязань)

Категория градуальности в языке давно привлекает пристальное внимание лингвистов. Изначально это было связано с рассмотрением оппозиций с точки зрения отношения между их элементами и делением их на привативные, градуальные и эквиполентные [16]. Бинарные (привативные) оппозиции изначально отражали свойство человеческого мозга категоризировать явления на основе противопоставления. Именно поэтому языковые оппозиции раньше всего были освоены в качестве способа категоризации не только в лингвистике, но и в отечественной лингвометодике [13]. В частности, профессор Г.Н. Приступа, обосновывая принципы преподавания орфографии, отдельно выделял сопоставительные написания (орфографические бинарные оппозиции), которые сегодня широко используются учителями при подаче различных орфографических тем [14].

Явления языковой оппозиции в новом веке вызвали всплеск интереса к себе в связи с бурным развитием когнитивной лингвистики, поскольку бинарность, градуальность – это по сути своей когнитивные явления. В лингвистике XXI века языковые оппозиции рассматриваются как когнитивные понятия, и в частности, бинарные оппозиции – как концептуальные. Градуальные оппозиции, будучи более сложными по структуре, нежели бинарные, привлекли внимание лингвистов и методистов уже в конце XX века. Практически в одно время были защищены несколько докторских диссертации, в которых рассматривалось явление градуальности в современном русском языке с позиций

языкознания [9; 18], а в лингвометодике был обоснован принцип градуальности как принцип развивающего обучения русскому языку [3, с. 38; 4, с. 35; 5, с. 52]. В свете идей развивающего обучения он, в частности, потребовал пересмотра подходов к методике развития речи.

В теории лингвометодики XX века одним из основополагающих трудов, составляющих методологическую базу методики речевого развития, стала книга профессора Л.П. Федоренко «Закономерности усвоения родной речи» [17], где были обоснованы лингвометодические принципы обучения русскому языку. Между тем закономерность «убыстрения темпов речевого развития» не получила реализации в четко сформулированном принципе. Это было сделано уже в рамках научной школы Л.А. Федоренко ее ученицей. Принципом, который соответствует названной выше закономерности усвоения родной речи, стал принцип градуальности (от лат. *gradus* – ‘шаг, ступень’) [3, с. 38; 4, с. 35; 5, с. 52]. Суть принципа в следующем: речь развивается, если содержание обучения, его методы и приемы учитывают *градацию* между зоной ближайшего и зоной актуального развития ребенка. Градуальность в методике обучения языку и развития речи — это расчлененность системы обучения на несколько комплексов (средств, методов, форм, приемов одного типа), ориентированных на *разные этапы обучения*, с постепенным *нарастанием объема* сообщаемых знаний, с *усложнением методов и форм* подачи в зависимости от ступени обучения, от степени развитости речи учащихся. В лингвометодике термин был конкретизирован в соответствии с теорией деятельности и теорией речевого развития, которые трактуют развитие как нарастающие количественные и качественные изменения. Градуальность в лингвометодике понимается как постепенное движение из зоны актуального развития к зоне ближайшего развития под влиянием обучения, которое обеспечивается нарастающей интенсивностью проявления всех элементов методической системы: расширением объема сведений о единице языка, углублением понятия о языковой единице, усложнением методов (не рецептивный и репродуктивный, а продуктивный, творческий) и т.п. [3, с. 38; 4, с. 35; 5, с. 52].

Контент-анализ диссертаций по специальности 13.00.02 показал, что в XXI веке более чем в ста трудах принцип градуаль-

ности уже взят на вооружение методикой русского языка как родного (и не только всеми представителями научной школы речевого развития [10], но и учеными-исследователями других научных школ, в том числе авторами трудов высокого уровня обобщения [2, с. 45, 50; 11, с. 29; 20, с. 25]; методикой обучения русскому языку в национальной школе [7, с. 17], а также методикой преподавания русского языка как иностранного [15, с. 102; 19, с. 38].

Иногда термин «градуальный» в методических работах заменяют словом «последовательный», не осознавая, к сожалению, при этом утрату основного свойства градуальности – степени интенсивности явления (ее наращивания). Термины «градация» и «градуальный» закреплены в лингвистическом словаре [6], а «градуированный» – в лингвометодическом [1], в то время как слово «последовательность» в «Словаре лингвистических терминов» дается лишь в значении ‘то же, что ряд. Последовательность линейная. Последовательность нелинейная’ [6], а в словаре методических терминов и понятий слова «последовательный» и последовательность» отсутствуют [1].

Как очевидно, последовательность может быть разной: градуальной и линейной, непрерывной и дискретной, прогрессивной и регрессивной, а потому употребление слова «последовательный» в качестве замены термина «градуальный» несет в себе разрушение принципа ступенчатого перехода от одного уровня к другому, более высокому (перехода, обеспечивающего изменение интенсивности признака). Термин «градуальный» не может быть адекватно заменен словом «последовательный», поскольку это разрушает суть явления, а в методике преподавания нивелирует развивающий характер обучения – переход из зоны актуального речевого развития к зоне ближайшего развития.

Если в общенаучном смысле *градуальность* — это нарастающая / убывающая интенсивность чего-то, т. е. это ступенчатая последовательность, то в методике термин обозначает постепенное наращивание какого-то признака с учетом исходного уровня, а именно:

- нарастающую сложность упражнений, содержания учебной информации, методов ее подачи;
- нарастающую глубину усвоения материала, углубление языковых понятий;

- нарастающий объем знаний, умений, навыков, речетворческого опыта ученика, «приращение» в знаниях, умениях, опыте речетворческой деятельности, а значит — интенсивность развития;

- нарастающие объем и темп подачи материала.

Мы используем этот термин применительно к постепенному наращиванию уровня сложности материала, углублению понятий в процессе их изучения, усложнению методов и форм подачи, что в итоге обеспечивает речевое и интеллектуальное развитие, т.е. переход из зоны актуального в зону ближайшего развития (по Л.С. Выготскому).

Градуальность в лексикографии раньше всего проявилась при составлении градуальных словарей для обучения русскому языку как иностранном и как родному. Словарики для начальной школы, безусловно, отличаются от словарей для средней школы: как по степени охвата лексики, так и по глубине подачи материалов словарной статьи. Вместе с тем такие учебные словари градуально расширяют для учащихся круг понятий, раскрываемых в словарной статье. Наиболее полно сведения о лексеме даются уже в академических толковых словарях. Аналогично лингвометодический принцип градуальности, положенный в основу ступенчатого, постепенного обогащения словаря детей и пополнения грамматического строя их речи, демонстрирует возможности его применения в обучении лексике и грамматике на разных ступенях общего образования.

Профессор Е.И.Никитина, впервые создавшая пособия «Родная речь» с 5 по 10 класс, которые по сути реализовали принцип градуальности в методике развития речи учащихся средней школы, писала в своей статье о значимости введения этого понятия в терминосистему лингводидактики: «Введение Е.В. Архиповой термина *градуальность* в лингводидактику оправдано тем, что он отражает существенные стороны процесса, обеспечивающего этапность процесса обучения, основанную на расширении научных понятий, которыми овладевают ученики, на постепенном усложнении методов и форм подачи материала, что приводит в конечном итоге к обобщениям высокого уровня» [12, с. 100]. Профессор Т.М. Зыбина, отмечая оригинальность этого методического понятия, подтверждает целесообразность рассмотрения

его как принципа развивающего обучения русскому языку [8, с. 54].

Методический принцип градуальности, восходя, с одной стороны, к психологической теории деятельности Л.С. Выготского, а с другой – к лингвистическому явлению градуальности, проявляющемуся на всех языковых уровнях, необходим при выстраивании *всех компонентов методической системы*. Принцип позволяет уточнить необходимый *минимум содержания* обучения на разных этапах, установить *оптимальное соотношение методов и приемов* на каждом этапе обучения. Он необходим для создания системы упражнений с постепенным усложнением, градацией речевых заданий. В целом он является той теоретической основой, на которой выстраивается развивающая система обучения родному языку и речи, поскольку создает ориентиры для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Алексеева О.В. Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2010. - 372 с.
3. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся. – М.: Вербум-М, 2004. – 192 с. [Электронный ресурс]. Точка доступа: https://yadi.sk/i/7rA2nonzfVtDU
4. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Рязань: Изд–во РГПУ, 1999. – 132 с.
5. Архипова Е.В. Проблемы речевого развития младших школьников: дис. ... д-ра пед. наук. - М.: МПУ, 1998. - 389 с.
6. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. – М.: УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с. [Электронный ресурс]. – Точка доступа: http://www.classes.ru/grammar/174.Akhmanova/
7. Дзебоева З.А. Изучение второстепенных членов предложения русского языка в аспекте развития речи учащихся-осетин на материале игровых заданий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2008. – 22 с.
8. Зыбина Т.М. Революция или эволюция? Новое в методике развития речи учащихся // Русская словесность. – 2006. – N 1. – С. 52-55.
9. Колесникова С.М. Категория градуальности в современном русском языке: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1999 . - 424 с.
10. Мерзлякова Н.В. Текст малой формы как средство развития творческих

способностей учащихся на уроках русского языка: дис. … канд. пед. наук. – Рязань, 2004. - 187 с.
11. Мишатина Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб, 2010. – 48 с.
12. Никитина Е.И. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся // Русский язык в школе. – 2006. - № 1. – С. 99-101. [Электронный ресурс]. – Точка доступа: http://slovesnik-oka.narod.ru/nikitinaei_o_knige_arkhipovoj_2006_1.pdf
13. Озерская В.П. Языковые оппозиции как методологический фактор // Русский язык в школе. 1976. - № 5. - С. 14-16.
14. Приступа Г.Н. Основы методики орфографии в средней школе. – Рязань: Рязан. гос. пед. ин-т, 1973. - 319 с.
15. Романовская Е.А. Обучение детей младшего школьного возраста устному связному высказыванию на основе образной наглядности: английский язык, первый год обучения: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 230 с.
16. Трубецкой Н.С. Основы фонологии / Пер. с нем. А.А. Холодовича; Под ред. С.Д. Кацнельсона; Послесл. А.А. Реформатского. — М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. — 372 с.
17. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
18. Халина Н.В. Категория градуальности в морфологии: дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 1996 . – 230 с.
19. Черкашина Т.Т. Формирование коммуникативного лидерства в диалоговой системе высшего менеджмент-образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: РУДН, 2011. - 55 с.
20. Юртаев С.В. Тенденции формирования текста в письменной связной речи учащихся на уроках русского языка: дис. ... д-ра пед. наук. – М.: МПГУ, 2002. - 377 с.

ОБУЧЕНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ЗНАНИЙ

Е.С. Богданова
ФГБОУ ВО «РГУ имени С.А. Есенина»
(Рязань)

ФГОС СО предъявляет требования высокого уровня к результатам реализации основной образовательной программы в области формирования умений интерпретировать текст: школьная практика должна обеспечить «владение умением анализиро-

вать текст с точки зрения наличия в нем явной и скрытой, основной и второстепенной информации», «сформированность умений учитывать исторический, историко-культурный контекст и контекст творчества писателя» в процессе анализа текста, «способность выявлять в художественных текстах образы, темы и проблемы и выражать своё отношение к ним в развернутых аргументированных устных и письменных высказываниях» [4]. Иначе говоря, на завершающей ступени языкового и литературного образования учащиеся должны овладеть умениями ***вторичной текстовой деятельности***, к которой относятся два вида: текстовосприниимающая и интерпретационная. Однако сложность восприятия, понимания и интерпретации художественного текста связана как с объективными (наличие затекстового и подтекстового слоев информации, текстовых лакун, импликаций) и субъективными (несовпадение тезаурусов автора и читателя, особенности восприятия текста реципиентом) факторами. Ситуация усугубляется вследствие увеличения культурно-исторического сдвига, когда в силу изменения жизненных реалий наблюдается разрыв смысловых и аксиологических сфер автора и читателя, несовпадение их концептосфер, шкал оценки действительности.

Интерпретационная деятельность школьника отягощается отсутствием опыта, несформированностью умений правильного восприятия и интерпретации текста. Так, проведённые нами с 2013 по 2017 г. исследования [1; 2] показали, что учащиеся старших классов не осознают художественный текст как коммуникативное пространство, далеко не все из них ориентированы на диалог с автором и текстом. Выявлено, что при чтении у многих старшеклассников наблюдается некачественное сенсорное восприятие, искажение лексических единиц, недоразвитие умения семантического прочтения. Узость энциклопедических знаний значительной части современных школьников затрудняет процесс соединения текстовой информации с необходимыми фоновыми знаниями и формирование затекстового слоя. Мы столкнулись и с тем, что многие школьники не распознают в тексте непрямые сообщения и не справляются с задачей толкования метафорических выражений, они не способны опереться на лексическое значение слов вследствие бедности лексикона, имеют слабое представление о расширенном значении слова, способах переноса

значения. Важно отметить и несформированность ассоциативного мышления. Всё это формирует у учащихся привычное отношение к собственному непониманию и недопониманию, когда читая, они не подвергают анализу собственные действия, а также понимание/непонимание рефлексии и считают, что не понимать текст – это нормально.

Оптимизировать процесс формирования умений интерпретационной деятельности можно, применяя интегративный подход, заключающийся в обучении комплексной интерпретации текста, включающей актуализацию фоновых знаний из разных наук и работу над подтекстом. Интегративный подход подразумевает обучение интеграции знаний разных предметных областей при интерпретации текста. Его актуальность определяется тем, что наряду со знанием языковой системы, важную роль в процессе познания текста играет прежний опыт и общие (энциклопедические) знания реципиента: «…для понимания текста требуется не только знание языка, на котором текст составлен, но и определённый набор взаимосвязанных сведений, касающихся содержания текста» [3, с. 133]. По мнению А.А. Брудного, в процессе понимания текста начинают взаимодействовать две структуры: структура и семантика текста в том виде, в каком с помощью языковых средств её оформил автор, и структура знаний и смыслов, хранящихся в долговременной памяти читающего. Л.А. Ходякова пишет: «Интеграция как цель обучения, преодолевая традиционную систему разделения знаний, развивает способности учеников к концептуальному мышлению, обеспечивает целостность филологического знания» [5, с. 99]. Поэтому анализ текста, проводимый на уроках русского языка, словесности, литературы в старшей школе, должен включать актуализацию фоновых знаний из области истории, географии, культурологии, эстетики, обществознания и других наук. При этом важно, чтобы учитель так формулировал вопросы и задания по тексту, чтобы в них включались именно те, которые служат задачам подобной интеграции, и постепенно формировал у учащихся особый стиль читательской деятельности, связанный с панорамным восприятием текста, при котором на ментальном экране читающего возникает широкая читательская панорама, соединяющая элементы текстовой, контекстной, подтекстовой и затексовой информации. Спо-

собность к интеграции знаний предметных областей, своего жизненного и читательского опыта позволит определять пространственно-временные координаты текста, учитывать социокультурный фон, оценивать эмоционально-оценочную (концептуальную) информацию.

При реализации интегративного подхода к формированию умений вторичной текстовой деятельности учащихся эффективными являются приёмы социокультурного комментария, выдвижения смысловых гипотез, самопостановки вопросов к тексту, лексической работы и медленного чтения с пометами. Приведём пример работы по формированию умений вторичной текстовой деятельности на основе интегративного подхода, рассмотрев вариант анализа отрывка из путевого очерка И.А. Бунина «Тень птицы». Учащимся предлагается текстовый фрагмент и задания в форме групповой работы.

(1) Свежеет, и горы и холмы, овеваемые морским воздухом, принимают лиловые тоны. (2) Босфор вьётся, холмы впереди смыкаются – кажется, что плывёшь по зеркально-опаловым озёрам. (3) Но вот эти холмы расступились еще раз, – и медленно принимает нас в свою флотилию великий город. (4) Налево, на холмистых прибрежьях Малоазийских гор, пестрят в сплошных садах несметные кровли и окна Скутари. (5) Направо, в Европе, громоздится по высокой горе тесная Галата с возвышающейся над ней круглой громадой генуэзской башни Христа. (6) А впереди, на закате, единственный в мире силуэт Стамбула, над которым – копья минаретов и полусферы на султанских мечетях… (7) При заходящем солнце, в тесноте судов, бригантин, барок и лодок, при стоголосых криках фесок, тюрбанов и шляп, качающихся на зеленой сорной воде вокруг наших высоких бортов, снова кидаем якорь. (8) Ревут вокруг трубы отходящих пароходов, в терцию кричат колесные пакеботы, гудит от топота копыт деревянный мост Султан-Валидэ на Золотом Роге, хлопают бичи, раздаются крики водоносов в толпе, кипящей на набережной Галаты… (9) Оттуда, из товарных складов, возбуждающе пахнет ванилью и рогожами колониальных товаров; с пароходов – смолой, кокосом и зерновым хлебом, сыплющимся в трюмы, от воды, взбудораженной винтами и веслами – огуречной свежестью… (10) Солнце меж тем скрывается за Стамбулом – и баг-

ряным глянцем загораются стекла в Скутари, мрачно краснеет кипарисовый лес его Великого кладбища, в фиолетовые тоны переходит сизый дымный воздух над рейдом, и возносятся в зеленеющее небо печальные, медленно возрастающие и замирающие голоса муэззинов…

Анализ текста начинается с выяснения наличия «тёмных мест» в тексте и предложения провести их уточнение путём заполнения текстовых лакун в процессе групповой работы. Целесообразно побудить учащихся к продумыванию и записи ряда вопросов к тексту. После этого группам даются задания, выполнение которых можно осуществить с использованием информационных ресурсов интернета.

Гр. 1 – географы. Задача – определить местоположение событий, указать путь и точку остановки на карте. Пояснить, какие детали текста помогли определить место событий. Объяснить значение топонимов Малоазийские горы, Скута́ри, Галата́, Генуэзская башня Христа, мост Султан-Валидэ, Золотой Рог.

Гр. 2 – историки. Задача – определить время, эпоху, в которую происходили описываемые события. Выписать из текста слова и выражения, свидетельствующие о времени.

Гр. 3 – лингвисты. Задача – определить значение ряда слов и выражений: *(1) лиловые тоны; (2) Босфор вьётся, по зеркально-опаловым озёрам; (3) принимает нас в свою флотилию; (4) несметные кровли; (6) копья минаретов и полусферы; (7) криках фесок, тюрбанов и шляп; (8) хлопают бичи; в толпе, кипящей на набережной Галаты;(10) багряным глянцем загораются стекла; возносятся в зеленеющее небо печальные, медленно возрастающие и замирающие голоса муэззинов.* Уточнить в словаре значение и написание слова «*муэ**д/з**зины*». Объяснить вероятную причину различия в написании в словаре и тексте Бунина.

Гр. 4 – художники. Задача – рассказать, сколько и каких картин они могли бы написать, какую бы цветовую гамму выбрали. Схематично изобразить композицию одной из картин.

Гр. 5 – культурологи. Задача – определить, о каких культурных реалиях говорится в тексте. Уточнить, что означают в мусульманской культуре: 1) крики муэдзинов; 2) вечерняя молитва (магриб), после этого объяснить выражение «*возносятся в зеленеющее небо печальные, медленно возрастающие и замирающие*

голоса муэззинов» (предложение 10). Прочитать легенду о Кипарисе и объяснить выражение «*мрачно краснеет кипарисовый лес его Великого кладбища»* (предложение 9)

Гр. 6 – звукооператоры. Задача – подобрать (условно) звуковую дорожку к снимаемому по тексту ролику. Описать, какие звуки должны быть включены в звукозапись.

Гр. 7 – психологи. Задача – определить, какие эмоции испытывал путешествующий человек, описать их. Объяснить, чем они вызваны.

Гр. 8 – физиологи. Задача – определить, как реагировало тело человека на изменения во времени и пространстве. Какие сигналы окружающего мира воспринимали органы чувств путешественника.

После завершения работы каждая группа докладывает классу о результатах. Учитель может сопровождать рассказ групп слайдами, где изображены упомянутые в тексте объекты, предметы.

Завершить работу над данным текстом можно заданием написать на его основе сочинение-рассуждение по изречению Святителя Августина: «*Мир – это книга. И кто не путешествовал по нему – прочитал в ней только одну страницу*», приведя несколько примеров из текста И.А. Бунина (домашнее задание).

Как видно, вопросы и задания составлены так, чтобы анализ текста осуществлялся в разных аспектах, выступления же групп позволят каждому ученику отметить те элементы текстовой структуры, которые не заметил при самостоятельном чтении и в ходе работы своей группы, и дать им оценку. Необходимость интегрировать знания из области истории, географии, психологии и других наук при интерпретации текса осознаётся школьниками тогда, когда они поймут, что без серьёзной мыслительной и предметной работы, включающей выявление текстовых лакун, выбор способа их элиминирования, применения специальных приёмов поиска фоновой информации, анализа лексико-грамматической ткани текста, формирование проекции текста в сознании читателя, адекватной замыслу автора, невозможно. Выполнение подобных заданий постепенно формирует у юных читателей особый стиль чтения, который характеризуется, прежде всего, привычкой и способностью к интеграции знаний при восприятии и интерпретации текста, вниманием к деталям текста и

каждому слою текстовой информации. И чем больше опыт такого чтения, тем меньше приходится читателю прибегать к внешним источниками информации, так как совершенствуется сам механизм вторичной текстовой деятельности и расширяется тезаурус личности.

Литература

1. Богданова Е.С. Проблемы интерпретационной деятельности старших школьников / Вопросы психолингвистики. – 2015. – №1(23). – С. 148-159.

2. Богданова Е.С. Факторы, влияющие на интерпретацию подтекста в художественном тексте читателем / Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2016. – № 3. – С. 14-16.

3. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413) / Информационно-правовое обеспечение «ГАРАНТ» [Электронный ресурс]. URL: http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/paragraph/1073744066:0 (дата обращения: 15.022.2017).

5. Ходякова Л.А. Диалог с культурными концептами в школьном обучении // Русский язык в школе. – 2005. – №5. – С. 98-100.

УЧИТЕЛЯ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ КАК ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН (К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИИ ЖАНРОВЫХ ФОРМ)

Г.Б. Вершинина
Новокузнецкий институт (филиал) ФГБОУ ВО
«Кемеровский государственный университет»
(Новокузнецк)

Усилившийся на рубеже XX-XXI веков процесс глобализации и интеграции России в мировое экономическое, политическое, культурное пространство требует превращения отечественной школы в поликультурную образовательную среду. Это, в свою очередь, ставит вопрос о коммуникативной готовности педагога – словесника как представителя социономической профессии к новым запросам общества.

Учитель русского языка и литературы – ключевая фигура в современной многонациональной и многоконфессиональной российской школе, а значит, и в той образовательно-воспитательной

системе, которая сегодня объединяет многокультурный этнический опыт, он организует сосуществование мировых, общенациональных ценностей и при этом дает каждому школьнику право на национально-культурное самовыражение, в том числе в соответствии с речевыми традициями. В этих условиях государственный язык России перестаёт быть только основным источником предметных знаний. Воплотившись в профессионально значимые жанровые формы, он служит важнейшим средством установления и укрепления контактов в детском коллективе (через формы речевого этикета), выражает отношение учителя словесности и его партнёров - школьников к учебно-речевым ситуациям и предметам речи, актуальным для поликультурной аудитории (через жанры оценки). Он транслирует морально-этическую, эстетическую информацию, обеспечивает ученикам освоение знаний о культуре своего народа, формирует их представление о многообразии культур в регионе, России, мире, готовит к продуктивному равноправному взаимодействию по законам гармонизирующего общения с носителями других духовных ценностей.

Особую роль в реализации задач поликультурного образования государство отводит искусству, оно, как известно, использует универсальный «язык», не требующий вербального «подстрочника», поэтому объединяет художественную культуру общества, воздействует на внутренний мир человека, его разум, эмоционально-чувственные реакции, независимо от национальности. Благодаря системе образных средств литературы, живописи, музыки, театра, кино и других видов искусства, через художественно-эстетическую типизацию жизненных ситуаций, человеческих характеров, школьник получает бесценный опыт. Неслучайно искусство называют человековедением. Следовательно, деятельность учителя русской словесности как посредника между создателем художественного шедевра и детьми требует, наряду с коммуникативной компетенцией, широкой культурологической эрудиции. Она позволит уместно, в соответствии с задачами, содержанием обучения и воспитания, говорить с учениками об искусстве как поликультурном явлении, воплощённом в разные формы и средства передачи художественно-эстетического взгляда его создателей на действительность.

Речь учителя русской словесности как интерпретатора искусства воплощается в профессиональный жанровый репертуар, который активно исследует педагогическая риторика – наука о законах, правилах, способах, средствах успешного общения в профессионально значимых речевых ситуациях. Она разработана для высшей педагогической школы в конце XX века Лауреатом национальной Государственной премии Т.А. Ладыженской и ее талантливыми последователями [2].

Вопреки усилиям научных коммуникативно-методических коллективов России, пока не удается полно представить и охарактеризовать жанровый арсенал профессиональной речи педагога, в том числе высказываний учителя – словесника о многоликом мире искусства. Отсутствует современная научно обоснованная коммуникативно-методическая характеристика и классификация *урока* как ведущего комплексного педагогического высказывания, которое учитывает специфику поликультурной аудитории школьников. В пределах урока остальные жанры объединяются на основе категориальных признаков текста в *учебно-научный поликодовый полилог*. Его информативно-воздействующая природа вбирает в себя: 1) *содержание обучения*: предметные понятия (например, искусствоведческие термины и терминологизированные словосочетания); жанровые формы правил – инструкций (как слушать музыку, анализировать художественный текст, создавать сказку, рассказ или описание по картине), определений (Какой жанр живописи называют натюрмортом, пейзажем, портретом? Какую музыку можно отнести к сказочной?) и др.; 2) *вербализованную систему способов организации учебной деятельности* (методов и приемов обучения), которые также воплощаются *в жанровые модели* повторения, объяснения, закрепления, обобщения, контроля знаний в виде дидактических монологов (школьной репродуктивной или проблемной лекции, слова учителя об авторе произведения; беседы, опроса; отзыва об ответах по предмету, рецензий, педагогических требований, замечаний и пр.); 3) *систему средств обучения* (технических, наглядных / информационных), которые вводятся в текст урока жанровыми формами *сопроводительных монологов*, объединяющих по риторическим законам семиотически разнородные компоненты учеб-

ной информации (слово учителя и музыкальные цитаты; видеофрагменты театральных спектаклей, кинофильмов; репродукции, иллюстрации к художественным текстам и пр.).

Наш опыт дает право предположить, что в основание типологии педагогических речевых жанров, которые содержат информацию поликультурного характера, можно включать: *1) объем:* а) *краткие* (шутка, этикетные жанры просьбы, отказа, приветствия; требование, замечание и пр.;); б) *развернутые* (экскурсионная речь, сопровождающая заочное посещение «малой родины» автора; творческий портрет писателя, лингвиста, художника, художника – иллюстратора, композитора, танцовщика, театрального и кинорежиссера и других гениев искусства; индивидуальный, сравнительный, коллективный творческие портреты и пр.; лекция; родословная с её внутренними жанровыми формами родового древа, геральдики, поколенной росписи, истории фотографии, семейной легенды, реликвии, профессии; речь к подарку и др.); *2) цель и сферу использования* (дисциплинарная беседа с учеником; информативно-эстетическое слово о писателе, музыканте и пр.); информативные учебно-научные жанры (реферативная, обобщающая, объяснительная, сопроводительная и др. формы дидактического монолога); собственно риторические (убеждающие публицистические, морально-этические и др. формы); 3) *оригинальность содержания и языкового оформления* (оригинальные, отражающие коммуникативный стиль учителя; репродуктивные, основанные преимущественно на материале и языковых конструкциях чужой речи); 4) *место в структуре и композиции* педагогического высказывания: а) внешние / рамочные / урочные: формы экскурсионной, сказочной, судебной (обвинительной, защитительной) речей; б) внутренние (интерактивные, которые можно распределить на ядерные /обязательные и факультативные жанры); *5) инициативность адресанта:* а) инициальные (инициативные), б) реактивные (жанры - реакции, например педагогические замечание, отзыв, рецензия и др.); 6) *предмет речи*: а) учебные (персонифицированные, о личности; неперсонифицированные, о явлениях действительности); внеучебные (свободные) и другие параметры (*оценку предмета речи, количество адресантов, способ /код передачи учебной информации).*

В подтверждение сказанному о необходимости формировать коммуникативную культуру и компетенцию учителя русской словесности как источника информации поликультурного характера, предназначенной учащимся 5 класса общеобразовательной школы, приведем пример высказываний. Материал используется на уроке «Снежная сказка» (подготовка к сочинению - описанию поэтического предмета – снежинок). Источник речи учителя и школьников - «Вальс снежных хлопьев», сцена из балета «Щелкунчик» П.И. Чайковского:

1.Обобщающее слово учителя (подводится итог предшествующей работе с текстами-образцами – сказкой вологодской кружевницы Е. Триновой «Почему снежинки все разные?» и фрагментом сказки «Снежная королева» Г.Х. Андерсена; первая встреча Кая и злой колдуньи):

- В русском языке есть множество слов, с помощью которых можно передать оттенки цвета снежинок при солнечном и лунном свете и в тени, в глубоких оврагах. Снежные хлопья совершают в воздухе самые разнообразные движения, и для их обозначения придуманы точные глаголы. Назовите их. Есть ли снег на вашей родине? Какие подобные глаголы есть в вашем родном языке? В чем они похожи на русские, чем отличаются?

2.Организация эвристической беседы (подготовка к слушанию музыки):

- Как еще можно рассказать другому человеку о том, насколько прекрасен снег в разное время года, как застенчиво белеет первый снежок, как робко он прикрывает зелень травы и золото опавшей листвы, мрачную черноту остывающего от летнего зноя озера? Каким образом без помощи слов можно передать богатство оттенков зимнего снега, разноцветье тающих сугробов и хрупкость инея, поделиться своими чувствами с собеседником?

3. Сообщающее слово учителя (с элементами беседы):

- Оказывается, о прелестных кружевных снежинках можно поведать на «языке» живописи и музыки. С помощью интонаций, тембральной окраски звучания разных инструментов в оркестре можно нарисовать в воображении слушателя настоящую снежную идиллию или бурю, вьюгу, метель, как, например, это сумел сделать русский композитор – чародей Петр Ильич Чайковский. У него есть балет по мотивам сказки немецкого писателя Эрнста

Амадея Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король». Многие из вас читали эту историю и, возможно, видели мультфильм или спектакль по ней. Вспомните, что там происходит.

- В балете Чайковского Маша и Щелкунчик по дороге в волшебное кондитерское царство попадают в заснеженный лес и видят там прекрасный танец снежинок. В сказке Гофмана этой сцены нет. Но Петру Ильичу очень хотелось, чтобы в спектакле участвовали маленькие балерины - ученицы хореографического училища. Для них он написал отдельный номер и назвал его «Вальсом снежных хлопьев». Вальс – это плавный парный танец.

- Сейчас вы услышите этот вальс. Чтобы легче было понять, что происходит в пьесе, совершим с героями сказки воображаемое путешествие в зимний лес. Представьте себе, что мы тайком от других гостей новогоднего праздника выбрались из дворца и сбежали по ступеням высокого крыльца. Внизу нас с нетерпением ждет тройка... Мы вместе с Машей и Щелкунчиком садимся в резные сани... Весело зазвенели на дуге колокольчики, и рванулись ввысь, в темное пугающее небо, кони. Далеко остались огоньки замка. Вот уже не видно земли. Все покрыто снежной пеленой... Только внизу сквозь пелену снега светится маленькая лесная полянка, словно золотая монетка незаметно выпала из кармана волшебника да так и осталась посреди чащи…

Вдруг тройка опускается на землю – и перед нами безмолвный таинственный лес... Мы отводим рукой хрупкие замерзшие веточки кустарника на опушке и, стараясь не потревожить неосторожными шагами ночную тишину, входим в лес. Перед нами расступаются заснежённые стражи – ели – и мы на поляне. В глубине леса темно, но в небе, словно огромный глаз великана, светит луна, и в ее холодных лучах хорошо видны очертания замёрзших елей, берез, насупившихся от холода сосен... Где-то вдали, в чаще, сквозь фиолетовый сумрак пробиваются серебряные огоньки. Они мерцают, шевелятся, как елочные гирлянды от легкого ветерка... (*Звучит начальная часть «Вальса снежных хлопьев»*). На заснувших пушистых ветвях елей, на полянах – кругом лежит снег. Под лунным светом он переливается, словно сокровища, которые рассыпали, убегая от непрошеных гостей, маленькие гномы. Так и хочется потрогать бриллианты! …Вокруг тишина. Только чуть поскрипывают под ногами

смерзшиеся снежинки. И вдруг... *(«Вальс снежных хлопьев» звучит до конца его первой части, до паузы, около пяти минут*). [1, с.27 – 29]

После слушания вальса учитель организует обсуждение впечатлений, устные высказывания и письменное сочинение. Завершает работу *обобщающее слово*:

- Видите, как удачно нашли друг друга немецкий и русский сказочники Гофман, Чайковский и мы с вами, которые не только услышали прелестную волшебную музыку, но и почувствовали то волнение, которое переживали снежинки на праздничном балу. И нам не помешало объединиться в восхищении перед гениями то, что за порогом класса мы говорим на разных языках. Каждый из вас напишет о том, что навеяла музыка. Ведь «музыка есть сокровищница, в которую всякая национальность вносит своё, на общую пользу» (П.И. Чайковский).

Мы убеждены, что только глубокая риторическая подготовка позволит учителю, в чьих «руках» – могущество русской словесности, решить проблемы общения детей в поликультурной среде.

Литература

1. Вершинина Г.Б. «…Вольна о музыке глаголить»: (Музыка на уроках развития речи): Пособие для учителя. – М.: Новая школа, 1996. – 192 с.

2. Риторика: учебник / Н.А. Ипполитова. – Москва: Проспект, 2010. – 447 с.

УЧЕБНИК «СУДЕБНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА»: МАТЕРИАЛ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

М.А. Грачев

ФГБО ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А.Добролюбова»

(Нижний Новгород)

В настоящее время в российском обществе происходят глубокие изменения. Многие институты России, в том числе и судебная система, нуждаются в фундаментальных преобразованиях. Это связано с изменениями формации, структуры государства, вызовами времени. В частности, правоохранительная реформа сейчас остро нуждается в языковедческих исследованиях,

связанных с судебными аспектами, решением оперативно-розыскных, идентификационно-диагностических задач. Именно для этого и был создан учебник нового типа – «Судебно-лингвистическая экспертиза», вышедший в свет в 2016 г. издательстве «Флинта» [1].

Его появление связано с практической работой автора: с составлением судебных экспертиз и проведением лингвистических исследований, непосредственным собиранием языкового материала субкультуры криминального мира (арго, условных и тарабарских языков, криминальных татуировок, уголовной кинесики, воровских кличек, пословиц, поговорок и проч.).

Разделы учебника прошли апробацию при обучении студентов-экспертов (специальность – «лингвист-эксперт») по следующим дисциплинам: «Введение в лингвокриминалистику», «Криминалистическая лексикография», «Автороведческая экспертиза», «Лингвистические аспекты криминальной субкультуры». Примеры для учебника были взяты из практики правоохранительных органов и из личных наблюдений и опыта работы автора.

Данный учебник включает следующие разделы: «Введение», «Основы лингвистической экспертизы», «Социолингвистические аспекты криминальной субкультуры», «Практикум по судебно-лингвистической экспертизе», «Заключение» и «Списка рекомендованной литературы». В разделе «Введение» обоснованы цель и задачи учебника, в «Основах лингвистической экспертизы» разобраны следующие вопросы: место лингвокриминалистики в составе криминалистики, коммуникативный аспект исследования текстового материала, проблемы оскорбительных и обидных слов, языковой экстремизм, автороведческая экспертиза и идентификация личности; в разделе «Социолингвистические аспекты криминальной субкультуры» даны основные сведения об арго, татуировках, тарабарском и условных языках уголовных сообществ, кличках, пословицах и поговорках криминального мира, жестах и мимике, пословицах и поговорках преступного мира.

Следует указать, что до сих перед лингвокриминалистикой стоит ряд нерешённых задач. Прежде всего в лингво-понятийном аппарате.

Несомненно, обучение проведению судебных лингвистических экспертиз занимает основное место в подготовке специалиста-лингвокриминалиста. Но, думается, основы знаний по *лингвокриминалистике* должны иметь и практические работники правоохранительных органов. Широко известно то, что самым главным в судебных делах об оскорблении является перечень и характер оскорбительных слов. Какие лексемы входят в их состав, в каких случаях они могут быть оскорбительными, а в каких – нет, как относиться к жаргонно-арготическим словам-инвективам с точки зрения определённых социальных групп – вот вопросы, на которые должен ответить не только лингвокриминалист, но и сотрудники правоохранительных органов.

В настоящее время идет реформирование суда, и языковеды-эксперты, которые вносят существенный вклад в данные изменения, должны решать конкретные проблемы, стоящие перед лингвокриминалистикой. Этот факт также отражён в учебнике «Судебно-лингвистическая экспертиза».

Учебник поможет сотрудникам судебно-правовой системы устанавливать обстоятельства, подлежащие доказыванию по конкретному делу на основе специальных филологических познаний. Работники суда, прокуратуры, адвокатуры часто сталкиваются с трудностями назначения лингвистической экспертизы, не зная, как правильно сформулировать и поставить вопросы перед экспертом, как проверить его компетентность.

Задачи лингвокриминалистики, решаемые в учебнике «Судебно-лингвистическая экспертиза», – это и ознакомление сотрудников судебно-правовой системы с методами и приёмами толкования текстов, их интерпретацией,.

Юрист должен иметь понятие об основных лингвистических процессах, которые могут упоминаться в судебных экспертизах. Нередко юристы ставят и задачи справочного характера.

В настоящее время становятся действенными комплексные экспертизы, в которых принимают участие специалисты разных областей знаний. Особая роль в них должна отводиться лингвисту-эксперту. Учебник «Судебно-лингвистическая экспертиза» важен для профессионала как в теоретическом, так и в практическом отношениях.

Особое место в учебнике занимает раздел «Практикум по судебно-лингвистической экспертизе», который состоит из следующих подразделов: проверка усвоенного материала, задания по лингвистическим аспектам криминальной субкультуры и задания по судебным экспертизам.

Приведём в качестве примеров отдельные виды упражнений:

Задание №1. Перед экспертами поставлены следующие вопросы (приводятся в полном соответствии с оригинальным текстом указанного ранее запроса ООО «Кредо-Проф»):

1. В постановлении № 46 используется словосочетание «порядок взаимодействия органов […] по вопросам формирования и предоставления земельных участков при строительстве, реконструкции существующих объектов недвижимости и размещения временных объектов». Относится ли словосочетание «при строительстве» к понятию «существующих объектов недвижимости»?

2. Допустимо ли употребление в нормативных правовых актах слова «целесообразность» применительно к решениям компетентного органа?

Выводы аргументировать.

Задание №2. Определить признаки негативной информации в высказывании: «Крупа» организовал этакую оперативную игру под условным названием «Кинь лоха».

Задание №3 . Разграничьте оскорбительные и обидные слова, сказанные в адрес различных лиц:

Мясник (хирург), толстяк (полный человек), хромой, депутатишка, токаришка, злюка (злой человек), Андрюшка (сорокалетний инженер), Любка (пятидесятилетний комендант общежития).

Задание №4. В каких случаях имеет место неприличная форма оскорбления:

а) при назывании человека пейоративными словами, в том числе грубыми зооморфизмами (например, *ослом, коровой, обезьяной, свиньёй* и проч.);

б) в СМИ оскорбительными словами, например: *лицемер, вор, жулик; бродяга*;

в) в ситуациях, противоречащих официально-правовому статусу адресата и официально-деловой обстановке (например, во

время заседания в городской думе один депутат называет другого депутата *дураком)*;

г) при указании на какой-либо физический недостаток оппонента.

Ответ аргументируйте.

Задание №5. Найдите в тексте слова, которые нежелательны в речи криминальных элементов.

- Вы, малые, как голубки, сидите, может, дадите дяденьке прикурить?

- Слышь, микроб, вали на хрен отседа на полусогнутых, от твоих козьих носков пахнет, как из помойной ямы

- Вот спасибо, мужики, такую обидку я никогда от бычья рогатого не слышал, сукой буду!

- Да что ты, как баба, талдычишь, как будто мать родную удавил!

Задание №6 .Определите по кличкам воровскую специальность или антисоциальную принадлежность их носителей.

Сева Новгородский, Боцман, Шнурок, Директор, Микроб, Гиви Кутаисский, Лорд, Механик, Плевок, Князь, Король, Инженер, Малой, Бактерия, Профессор, Василиса (кличка мужчины Василия), Техник, Ширмач, Арнольд, Эраст, Катала, Офицер, Мастер, Дирижёр, Крест, Крестный, Го'ша Пи'терский, Марья Ивановна (кличка мужчины), Валерка (кличка женщины), Полковник.

При необходимости используйте словари арго.

Следует указать, что перед лингвокриминалистикой стоит ряд нерешённых задач: выработка лингво-терминологического аппарата, классификация языковых судебных экспертиз, выделение их в особый класс, чёткое разграничение действий и функций экспертов-лингвистов и юристов.

Литература

1. Грачев М.А. Судебно-лингвистическая экспертиза : учебник / М.А.Грачев. – М.: Флинта, 2016. – 360 с.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

А. А. Лазуркин
Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь
(Минск)

Овладение достижениями русской и мировой культуры невозможно без хорошего знания литературного языка, умения пользоваться его богатыми выразительными средствами и приемами. Через язык мы познаем мир, входим в культуру, регулируем поведение ученика и студента, которые опять же через язык осуществляются как личность. Ученые и практики, наконец, поняли, что обучать нужно не речи и даже не речевой деятельности, а общению, умению быть полноценным участником коммуникации. Это и привело к выделению и использованию при обучении понятия компетенции. Хотя компетентностный подход имеет общедидактическую направленность и ставит своей целью преодоление разрыва между знаниями, умениями и навыками и практической деятельностью, он активно используется при обучении языку, ибо язык нужен для решения жизненных и профессиональных проблем. Сейчас можно констатировать, что коммуникативно-речевая компетенция стала одним из основных понятий методики.

Собственно термин «коммуникативная компетенция» предложил американский социолингвист Делл Хаймз, который выступил с критикой понятия «компетенция» Н. Хомского. По мнению Д. Хаймза, для осуществления речевого общения надо знать и языковые единицы, и то, как они соединяются между собой, и, самое главное, культурные и социально значимые реалии. Отсюда и включение им в коммуникативную компетенцию лингвистических и социокультурных составляющих.

В системе общего среднего образования Республики Беларусь компетентностный подход к обучению русскому языку является комплексным, при котором происходит параллельное овладение учащимися языковой, речевой, коммуникативной, лингвокультурологической, социокультурной и риторической компетенциями.

Профессор Мурина Л. А., определяя теоретические основы и методическое обеспечение процесса обучения русскому языку, для каждого вида устанавливает их учебное содержание [2, с. 10 – 19]. Для языковой компетенции подобные функции заключаются в использовании языковых средств в речевой практике, текстах разных стилей и жанров; речевая, являясь составной частью коммуникативной компетенции, решает задачи взаимодействия в процессе общения в соответствии с коммуникативными потребностями, которые заданы ситуацией, задачей, условиями общения, при этом коммуникативная компетенция дополняется такими компонентами, как сфера деятельности и типы текстов и правила их построения. Лингвокультурологическая компетенция обеспечивает речевое общение, использование тех языковых вербальных и невербальных средств, в которых отражены культура, национальные особенности, опыт народа. Способность пользоваться элементами социокультурного контекста для порождения и восприятия речи с точки зрения национального языка – задача социокультурной компетенции. В содержательном плане риторическая компетенция способствует овладению умениями контролировать и совершенствовать свое речевое поведение в каждой конкретной речевой ситуации.

Овладение словарным богатством языка проходит через словарную работу. Как правило, количественное расширение словарного запаса и качественное совершенствование через уточнение лексического значения, соблюдение языковых норм – основной путь направлений в методике обогащения словарного запаса. Остановимся на этих направлениях и покажем, как можно формировать предметные компетенции с помощью словаря.

1. **В синтагматическом направлении** обучение умению пользоваться словом происходит путем включения в контекст предложения. Здесь и начинается работа над точностью, целесообразностью этого слова в зависимости от стиля, темы текста. Для этой цели существуют специальные словари – например, учебный словарь сочетаемости [3]. В данном словаре отражена лишь типичная для языка сочетаемость, в которой то или иное слово обычно выступает. Этот принцип оправдывает себя при обучении языку: **холодный** *день, дом*, но ведь есть еще **холодный** *прием, отношение, взгляд*, и таких сочетаний много, а в словаре их нет.

Тогда учитель должен использовать специально подобранные (или составленные) им упражнения, в которых представлена метафорическая сочетаемость, т. к. метафора является важнейшим способом формирования недостающих языковому сознанию знаний. Например: подберите метафоры, в которых выражается отрицательное отношение к человеку с помощью взгляда, слова, встречи: **взгляд** *колючий,* **прием** *холодный,* **слова** *злые* и т. д.; так формируется сознательное отношение к языку, т.к. внимание содержанию, а не только к формальной правильности.

2. **Когнитивное направление** даже на современном (начальном) этапе своего развития позволяет установить общие схемы, в рамках которых человек познает мир. Соответственно «центральное место в когнитивной лингвистике занимает проблема категоризации окружающей действительности, важную роль в которой играет метафора как проявление аналоговых возможностей человеческого разума» [1, с. 18]**.** Являясь основным приемом «узнавания» объектов действительности, их наименования и выполняя различные функции (когнитивная, номинативная, художественная, смыслообразующая), она создает художественные образы и порождает новые значения. Работая с учениками на уроках по определению темы и главной мысли текста, просто необходимо использовать словарь. Например, основными метафорами дружбы, открывающими в ней новые смыслы, становятся следующие: **дружба** – *нить* (Г. Акулов: *Дружба по жизни как тонкая нить,/ Старайся её и беречь, и крепить*), **дружба** – *выстрел* (М. Ю. Лермонтов: *Когда я спал без облика и склада,/ Я дружбой был, как выстрелом, разбужен*) и др. Учащимся можно предложить посмотреть на любовь сквозь призму метафор: подобрать контексты из произведений авторов, которых они изучают в данный момент по литературе, а затем, обращаясь к словарю, раскодировать значения и смыслы, заложенные авторами текстов.

3. Количественно-качественное совершенствование словарного запаса учащихся **определяет парадигматическое направление,** т. е. при работе над словом необходимо «включать» его в синонимические, антонимические отношения, которые будут определяться разными значениями слова. Здесь можно предложить учащимся подобрать группы слов со сходными (синонимы, слова одной тематической группы) или противоположными семантиче-

скими признаками. Еще один тип упражнений – составление текстов, в основе которых будет тематически объединенная группа слов, антонимичные слова. Для этого можно использовать учебные словари синонимов и антонимов, тематические словари русского языка («Словарь антонимов русского языка», Л. А. Введенской, 1995 г.; «Словарь-тезаурус» под ред. Л. Г. Бабенко, 2007 г.; «Словарь антонимов русского языка» М. Р. Львова, 2001 г.).

Таким образом, формирование предметных компетенций на уроках русского языка при проведении лексикографической работы может быть эффективным, при направлении развития словарного запаса обучающихся с помощью словарей, реализации таких педагогических условий, как благоприятность образовательной среды урока русского языка, которая стимулирует творческий поиск и личностное развитие учащихся при выполнении учебных видов деятельности при работе со словарями; правильный отбор языкового материала в соответствии с уровнем языковой, речевой и коммуникативной компетенций учащихся.

Литература

1. Будаев Э. В. Становление когнитивной теории метафоры // Лингвокультурология. – Вып. 1. – Екатеринбург, 2007. – С. 16 – 32.
2. Мурина Л.А. Теоретические основы и методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в X – XI классах повышенного уровня профильного гуманитарного направления // Русский язык как средство коммуникации в современном интернациональном пространстве: сб. науч. ст. – Мн.: Национальный институт образования, 2015. – С. 10 – 19.
3. Учебный словарь сочетаемости слов русского языка; под ред. П. Н. Денисова и В. В. Морковкина. – М.: Русский язык, 1978. – 688 с.

ФИЛОЛОГИЯ И АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ВОЗМОЖНО ИЛИ НЕОБХОДИМО?

Г. М. Мандрикова
ФГОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
(Новосибирск)

Вопрос «Зачем обществу нужны филологи?», конечно, не дотягивает до шекспировского «Быть или не быть?», но в нашей образовательной среде фактически затмевает знаменитое гамле-

товское высказывание. Дело в том, что самой дискуссии о «физиках» и «лириках» с выяснением того, кто важнее, только на нашей памяти уже около 60 лет (ср. «*Что-то физики в почете, что-то лирики в загоне…*» Б. Слуцкий, 1959 г.). Тогдашнее советское общество пришло – как бы сейчас сказали – к консенсусу («все важны»), однако не только в то время, но и, по мнению И. Е. Кима, еще 20-25 лет назад «филолог вероятнее всего мог иметь одну из следующих профессий: преподаватель русского языка и литературы в школе; преподаватель иностранного языка в школе и в вузе; преподаватель филологии в вузе; научный работник, сотрудник научно-исследовательского института по языкознанию или литературе; литературный критик; редактор; корректор; библиотекарь; работник архива; журналист (сами журналисты при этом всячески открещивались от своей филологической сущности)». Вывод, к которому приходит автор: «главная тогдашняя филологическая специальность – преподавание филологии, то есть воспроизводство себе подобных» [1, с. 327].

Что же изменилось с тех пор? На наш взгляд, поменялось то самое главное, что требует сегодня общество от филолога. Мы согласны с И. Е Кимом: «Современная речевая коммуникация усложнилась настолько, что в некоторых ее формах нужен посредник, роль которого и выполняет современный филолог»: переводчик; специалист по связям с общественностью; референт; пресс-секретарь; имиджмейкер; копирайтер; спичрайтер. Автор также считает, что филологическая подготовка не помешала бы специалистам и тех профессий, «которые предполагают интенсивное общение с людьми: социальный работник, психолог, менеджер, рекламный агент, политический деятель» [Там же].

Итак, современный филолог – посредник между обществом и языком. И здесь совершенно уместно вспомнить замечательную статью М. Ю. Сидоровой «Записки инопланетянина» (2012 г.), посвященную политике Министерства образования (при прежнем министре) в целом и в области филологического образования в частности (к примеру, сокращение бюджетных мест): «Кто будет объяснять людям, что *срочный кредит* – это не кредит, который выдается срочно, а кредит, который выдается на срок? Что слова «бесспорный» и «ничтожный» в юридическом документе имеют совсем не то значение, что в повседневном языке? Что значит

«безакцептно списать»?» [5] и т.д. Иначе говоря, многие наши сограждане плохо читают финансовые, юридические документы и инструкции к бытовой и оргтехнике вовсе не потому, что читать не умеют, а язык этих документов русским назвать сложно, по крайней мере, такому языку в школах и вузах не обучают. (Действительно, интересно, а кто-нибудь просил филолога провести экспертизу закона до его принятия в Думе?)

Идея о том, что наше общество говорит «на разных языках», не нова, но именно сегодня филология как никогда важна и нужна, причем уже не как пресловутая «любовь к слову» (хотя это очень важно, даже первично), а как комплекс учебных дисциплин, сопровождаемый методически грамотным «мониторингом» познавательной деятельности студента-филолога.

Обратим внимание на то, что, когда разговор заходит о методике преподавания в высшей школе (находящейся, на наш взгляд, по-прежнему на средневековом уровне «лекция – семинар», несмотря на их проведение в мультимедийном классе), вопрос «чему учить» принимается академическим филологическим сообществом: мы вводим новые современные дисциплины (юрислингвистика, психолингвистика, лингвокультурология, теория языковых жанров, теория языковой личности и т.п.), постоянно повышаем квалификацию, защищая диссертации, участвуя в научных конференциях, вводя в свои занятия новые филологические знания и данные … Но вопрос «как учить» многим нашим коллегам даже не приходит в голову: уже упомянутое «воспроизводство себе подобных» происходит по известной модели – учу, как учили меня (и ведь неплохо выучили!) [3, с. 40]. И проблема даже не в том, что многие филологи не имеют специального педагогического образования, просто они полагают, что «методика преподавания дисциплины – это достаточно скучная и нетворческая область знания, то, что всем известно под названием «дидактика». Тратить время и мыслительную энергию на то, чтобы размышлять над тем, как лучше учить, бесполезное занятие: те, кто хочет и может учиться, будут учиться, те, кто к этому не способен или ленив, учиться не будут в любом случае. Особенно подобные мысли укрепились в сознании вузовского преподавателя в последнее десятилетие, когда высшее образование стало практиче-

ски всеобщим, хотя людей, действительно желающих и способных его получить, не прибавилось» [Там же].

Итак, роль филолога в обществе изменилась, желающие поступать на филологию – несмотря на противодействие «сверху» – все еще находятся, и даже многие преподаватели ухитрились «перестроиться» в формате привлечения новых современных знаний, но использование инновационных образовательных технологий для обучения филологов все еще остается уделом немногих энтузиастов. Сразу оговоримся, что инновации мы понимаем – в соответствии с точным значением этого слова – как ‘внедренное технологическое новшество’ – и именно в этом значении применяем к сфере образования. Иначе говоря, то, что уже зарекомендовало себя в мировой образовательной практике, достаточно успешно используется и в российских вузах при изучении как гуманитарных (чаще), так и любых других дисциплин: это уже известные технологии развития критического мышления, обучения в сотрудничестве, технология портфолио и проектная деятельность.

Обратимся к реальной практике использования названных технологий на кафедре филологии факультета гуманитарного образования НГТУ. В качестве примера работы с применением данных технологий возьмем обучение филологов 1 курса, поскольку именно эти студенты неплохо подготовлены к традиционному учебному процессу в вузе (в старших классах школы он так или иначе имитируется в виде лекций и практических занятий), но совершенно не готовы работать на уровне критического мышления, боятся работы в мини-группах, портфолио понимают как папку с грамотами, а проект для них – скачивание из Интернета какой-либо темы с картинками.

Начну с того, что технология развития критического мышления является для нашего обучения основной, ее базовая модель «вызов – осмысление – рефлексия» реализуется практически на каждом занятии (от курса фонетики до практикума по орфографии и пунктуации), как и технология портфолио (студенты не используют конспекты – по всем дисциплинам 1 курса преподаватели требуют вести портфолио, потом студенты уже сами не возвращаются к конспектам). Что же касается обучения в сотрудничестве (работа в мини-группах по определенным правилам [4])

и проектной деятельности, то эти технологии легко встраиваются в нужное время в основную базовую модель. В некоторых дисциплинах преподаватели весьма удачно сочетают и традиционное, и инновационное обучение, а есть дисциплины, к примеру, «Введение в направление», целиком построенные на приемах активного обучения. Почему мы считаем такое обучением активным?

Работа в любой из названных технологий заставляет студентов с первой минуты занятия активизировать речемыслительную активность («мозговой штурм», письменный ответ на вопрос, формирование групп и распределение ролей, составление рассказа по ключевым словам лекции, заполнение колонки «Знаю» (прием ЗХУ) и т.д.), актуализировать имеющуюся информацию, выявлять «белые пятна» или неверные представления, формировать мотивацию для работы с новой информацией (заполнить колонку «Хочу узнать», к примеру). Далее, при освоении этой новой информации, применять и развивать навыки анализа (чтение / запись текста с маркировкой, корректировка цели, поиск ответов на поставленные в начале занятия вопросы и постановка новых). Некоторые студенты-первокурсники признаются, что им тяжело работать таким образом – без привычной записи лекции под диктовку, как в школе, их никто не учил осмысливать информацию в момент ее получения, задавать вопросы по ходу лекции и проч. Понятно, что наиболее важный – с точки зрения активности – момент связан с рефлексией полученной на занятии информации. Для студентов неожиданным оказывается постулат Д. Клустера о том, что информация – это отправной, а не конечный пункт критического мышления [2]. Таким образом, им приходится выполнять какие-либо задания: от самых простых (сформулировать вопросы по содержанию лекции в письменной форме и сдать преподавателю) и до более сложных (заполнить колонку «Знаю» (прием ЗХУ), составить кластер по теме лекции, озаглавить лекцию, написать синквейн / диаманту / хокку / банто по теме (проблеме, одному из понятий /терминов) лекции, написать 5-минутное эссе, заполнить таблицу ПМИ («плюс, минус, интересно») и т.п.

В условиях балльно-рейтинговой системы активное обучение филологов не просто возможно – оно необходимо, поскольку не только позволяет оценить познавательную деятельность каждого студента (все результаты отражаются в портфолио, которое в

этом случае является чем-то вроде самостоятельно создаваемого учебного пособия по дисциплине (лекции, домашние работы, эссе, творческие и контрольные работы и т.д.)), но и постепенно формировать у студентов-филологов уровень критического мышления (через навыки анализа, синтеза и оценки), который позволит им стать специалистами по коммуникации и – шире – по работе с информацией, т.е. теми самыми посредниками между обществом и языком, о которых мы говорили в начале статьи.

Литература

1. Ким И. Е. Место филолога в современной речевой коммуникации / Социальные коммуникации и эволюция обществ : сб.ст. IV междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И.А. Вальдмана; Новосиб.; гос. техн. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2013. – С.326-329.
2. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Перемена: Междунар. журнал о развитии мышления через чтение и письмо. – 2001. – № 4. – С. 36-40.
3. Мандрикова Г. М. Чему учить современного преподавателя? /Активные и интерактивные формы обучения : межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2013. – С.37-41.
4. Мандрикова Г. М. Технология совместного обучения: правила для преподавателя / Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2012. – № 9. – С. 254-258.
5. Сидорова М. Ю. Записки инопланетянина. URL: http://www.pravmir. ru /zapiski-inoplanetyanina1 (дата обращения: 28.03.2017 г.).

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-РУСИСТ – КУЛЬТУРОЛОГ - КУЛЬТУРТРЕГЕР

Т.Е.Милевская

ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

(Санкт-Петербург)

Преподаватель в современной высшей школе не может не увидеть стремительно развивающийся процесс оскудения знаний студентов в области истории, культуры, литературы, а также отсутствия интереса к этим сферам человеческой деятельности со стороны большинства обучающихся, что, безусловно, влияет и на их способность правильно выражать свои мысли на родном язы-

ке. Осознание серьезности последствий этого процесса, которые проявляются не только в исчезновении понятия «культурный человек», но и в потере национальной самоидентификации современной молодежи, требует осмысления ситуации и поиска стратегии выхода из нее.

Даже поверхностный опрос в студенческих группах выявляет печальные факты: российский студент не читал русскую классику, не смотрел советских, так называемых «культовых фильмов», он лучше знаком с американскими актерами, чем с российскими, ему ничего не говорят фамилии российских деятелей культуры, известных всему миру и т.д. Незнание истории своей страны приводит к равнодушному отношению к современной политической ситуации, молодежь не имеет собственного мнения, повторяет чужие и даже чуждые оценки актуальных событий, почерпнутые из социальных сетей. У преподавателя и студента отсутствуют общие ассоциации. Иногда создается впечатление, что они являются не только представителями разных поколений, но и разных наций.

В этой ситуации необходимо продумать ряд стратегий, позволяющих преподавателю русского языка на фоне подачи основного материала по предмету выступать в качестве культуртрегера.

Чтобы предупредить настороженное внимание читателей, которое может вызвать этот термин, определимся со значением слова «культуртрегер». В разных словарях оно определяется поразному, в настоящее время не всегда позитивно.

Итак, 1. (нем.). Носитель и распространитель образования, иногда употребляется в ироническом смысле [3].

2. Носитель культуры, распространитель просвещения и способствующий духовному развитию, умственному и нравственному совершенствованию [2].

3. Ироническое название человека, скрывающего свои истинные цели под маской распространения культуры, просвещения [1].

Практически все дефиниции объединены значением «носитель и распространитель культуры», но в некоторых словарях подчеркивается коннотация «распространяющий эту культуру, имея при этом какие-то собственные цели». Именно поэтому нами и был выбран этот термин. Опыт работы показывает, что непрямое, якобы случайное введение новой информации в виде спонтанного вопроса, провоцирующего утверждения и т.п. вызы-

вает интерес, стимулирует дискуссию, которая, в свою очередь, является толчком для немедленного собственного поиска ответов в Интернете.

Можно назвать этот тип работы «подготовленным экспромтом».

Одним из примеров такого типа работы может служить обращение к правилам речевого этикета. Сначала в форме произвольной беседы затрагивается и начинает обсуждаться современное отношение к использованию форм «ты» и « вы». Происходит обмен мнениями, далее предлагается прочитать небольшие отрывки из романов Б.Акунина «Любовник смерти» и «Коронация», где отношение к этой проблеме высказывают люди абсолютно разных социальных слоев и уровня образования (мальчик-сирота с Хитровского рынка, представитель образованного класса и дворецкий Великого князя). Предлагается провести лексический анализ повествования, демонстрирующий проявление языковых личностей и их отношения к этой проблеме, что стимулирует дальнейшую дискуссию. Следующим шагом может служить просьба найти в Интернете стихотворение А.С.Пушкина «Ты» и «Вы», анализ которого, также на лексическом уровне, позволит сделать выводы об эмоциональном наполнении этих грамматических и этикетных форм. Кто-нибудь из студентов в процессе обсуждения обязательно выяснит, что это стихотворение было посвящено Аннет Олениной. Естественно, преподаватель может рассказать об этом семействе, посоветует студентам посетить музей-усадьбу «Приютино», в качестве домашнего задания предложить сделать презентацию на занятии тому, кто побывал в этой усадьбе. Упомянуть слово «меценат» и тут же найти его значение и историю происхождения в Интернете.

Таким образом, объединение подготовленного текстового материала для практических занятий с обращением к возможностям Интернета и умелое направление дискуссии в нужное русло существенно расширит кругозор студентов и стимулирует их к самостоятельной, но регулируемой преподавателем работе. В стремлении привить вкус к подобной форме получения информации содержится одна из основных задач, стоящих перед преподавателем: не только давать знания, но и участвовать в создании широко и разносторонне образованного человека.

Традиционным средством расширения кругозора учащихся можно считать приучение их к творческому выполнению домашнего задания.

В качестве такого типа работы можно предложить следующий – одной из тем курса « Русский язык и культура речи» является «Фразеология». Это чрезвычайно благодатный материал, как для непосредственного обогащения лексического запаса, так и для расширения и углубления знаний о нашем недавнем, но, как выясняется, основательно забытом прошлом. Одно из заданий может быть сформулировано следующим образом; «Найдите в поэзии Б.Окуджавы, А. Галича, В. Высоцкого и Ю. Визбора примеры использования фразеологических единиц. Обратите внимание, как в результате «разрушения» устойчивых сочетаний образуется новый эмоционально насыщенный образ». Эта формулировка естественным путем приводит нас к очень важному для понимания истории культуры советского общества направлению, которое называлось авторской или бардовской песней. Как выяснилось, студенты знают об этой странице нашей культуры очень мало.

Предпринятые поиски, как правило, вызывают у учащихся активный интерес и желание поделиться с однокурсниками результатами этих поисков. Доклады, сделанные с использованием видеоряда, выливаются в эмоциональные обсуждения не только жизни авторов, их произведений, но и самых разных тем, в этих произведения затронутых, реалий жизни того времени, что, безусловно, заставляет студентов задуматься об очень многих вещах. До встречи с этим пластом нашей жизни и культуры находившихся вне сферы их интересов.

На наш взгляд, весьма интересным и продуктивным материалом для работы в этой аудитории являются тексты массовой литературы.

Опыт показывает, что анализ небольших по объему текстов современных авторов, и выявление в них особенностей той или иной разновидности языка, функционального стиля, тропов и других языковых феноменов позволяет развивать у учащихся языковое чутье, фиксировать внимание на фактах языка, прививать интерес к филологическому анализу и, таким образом, способствовать повышению уровня индивидуальной языковой культуры и культуры вообще.

В процессе анализа отрывков из произведений разных жанров массовой литературы, написанных современным языком, в которых даны речевые портреты персонажей, можно увидеть и примеры нарушения норм литературного языка: тавтологию, плеоназм, злоупотребление диалектизмами, канцелярит, просторечие и т.п. Именно при таком предъявлении языковых нарушений учащиеся сами видят, каким сильным средством является речевая характеристика, могут представить себе, как манера говорить формирует у окружающих впечатление о говорящем. В качестве материалов для такой формы работы можно рекомендовать произведения писателей, для которых свойственна языковая рефлексия, например, ранние романы Б.Акунина.

Таким образом, можно сказать, что творческий подход к работе преподавателя, его четко сформулированные, продуманные и методически подкрепленные формы работы, безусловно, найдут отклик у студентов и позволят найти определенные возможности расширения и углубления культурной составляющей практически любого гуманитарного предмета.

Литература

1. Крысин П.П. Толковый словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1998
2. Попов М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. – М.: 1907
3. Чудинов А.Н. .Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. – М.: 1910

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОРФОГРАФИИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ

Н.В. Моисеева-Пронь
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
(Ростов-на-Дону)

К настоящему времени название «полиэтническая школа» закрепилось за таким видом национальной российской школы, контингент которой до 15% составили иноэтнические учащиеся, владеющие русским языком на уровне недостаточном, чтобы он стал языком обучения в школе [2, с. 126].

По данным переписи населения в 2010 году в Ростовской области национальный состав распределился следующим образом: около 90% – русские, 2,6% – армяне, 1,9% – украинцы, 1% — турки, 0,4 %– азербайджанцы, белорусы, цыгане, а также другие национальности, чей процент меньше 0,4%. Однако расселение мигрантов происходит компактно по определенным районам области, что значительно повышает их процент по отношению к общему количеству жителей в данной местности.

Учащихся-мигрантов принято называть инофонами, или иноязычными учащимися. Русский язык для них не является родным. По сути, перед школой ставится задача сформировать билингвов, хорошо владеющих родным и русским языком.

Помимо языкового барьера, так как дети мигрантов говорят по-русски на бытовом уровне, который не обеспечивает полноценного обучения и качественных знаний, учащиеся сталкиваются с культурным барьером. Эффективность его преодоления — один из важнейших показателей полиэтнической школы, синонимичным термином которой является «поликультурная школа». Зачастую ситуация осложняется еще тем, что таких культур в рамках одного классного коллектива может быть не две-три, а намного больше.

На уроке в полиэтническом классе должны реализовываться два основных принципа: коммуникативный и деятельностный.

В основе обучения учащихся полиэтнической школы должен лежать дифференцированный подход, который позволит достичь наиболее эффективных результатов. Дифференциация класса на учебные подгруппы позволит учесть уровень знания русского языка у каждого ученика, его общую подготовку по предмету, уровень развития личностных способностей.

Для учащихся тюркоязычных национальностей наибольшие трудности в изучении русского языка возникают в разделах фонетики, орфографии и грамматики, так как система русского языка значительно отличается от привычной системы родного языка.

При изучении орфографии учащиеся полиэтнической школы сталкиваются с проблемой несформированности артикуляционно-акустических умений и навыков видеть орфограмму в слове. Сюда можно отнести следующие орфограммы:

1) написание буквы **и** вместо **ы** (сир, риба),

2) написание **а, у, о** вместо **я, ю, ё,**

3) пропуск разделительных **ь** и **ъ** (вороби),

4) смешение букв **ш** и **щ** (борш),

5) смешение букв **и** и **й**,

6) слитное написание предлогов,

7) написание приставок согласно их произношению (пашёл),

8) написание глухих согласных вместо звонких в слабой позиции и т.д.

Первая особенность методики преподавания орфографии в полиэтническом классе – это изменение подхода к изучению норм правописания: необходимо ослабить зависимость изучения орфографии от владения теорией [1, с.63].

Большей эффективностью, чем заучивание правила, будут обладать следующие способы формирования орфографических умений:

- использование наглядности (для многих слов требуется не только орфографическое разъяснение, но и лексическое),

- графическое изображение (кодирование правила),

- использование считалок, рифмовок и т.д.

Вторая особенность преподавания орфографии в полиэтнической школе заключается в том, что помимо общих умений и навыков необходимо сформировать так называемые «стартовые» умения:

— читать вообще и читать орфографически (побуквенно),

— без ошибок списывать с доски и из учебника неизмененный текст.

Третья особенность, которую должен учитывать учитель, — это отсутствие у учащихся орфографической зоркости, а соответственно, и слабо развитая орфографическая память. Формированию орфографической зоркости у учащихся полиэтнической школы способствуют:

- метод запоминания (имитативный метод), предполагающий по преимуществу репродуктивную деятельность учащихся (зрительные диктанты, наглядность, работа со словарем, проговаривание, опора на моторику);

- проблемно-поисковый метод, который тесно связан с методом языкового анализа и синтеза, обеспечивает развивающее

обучение и создает возможности для повышения уровня познавательной активности и самостоятельности учащихся;

- орфографические упражнения, способствующие выработке орфографического навыка (списывания, диктант, изложение, орфографический разбор);

- методы стимулирования познавательных функций (орфографические зарядки, орфографические сказки).

Четвертая особенность преподавания орфографии в полиэтническом классе — создание положительного эмоционального фона на уроке, то есть учитель должен уметь создать «ситуацию успеха» для каждого ученика, а также использовать разнообразные методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности.

Пятая особенность преподавания орфографии в полиэтническом классе — обучение правописанию на коммуникативно-деятельностной основе.

Шестая особенность преподавания орфографии в полиэтнической школе связана с необходимостью применения дифференцированного подхода. В условиях разноуровневой подготовки учащихся в классе такой подход позволяет вести работу по опережающему развитию для хорошо подготовленных учащихся и дополнительно заниматься с учениками, испытывающими затруднения.

Результативность работы современного учителя в большей степени определяется показателями государственной итоговой аттестации для учащихся 9 классов и единого государственного экзамена для 11 класса, что вынуждает учителей при обучении русскому языку (в том числе орфографии) делать упор на тестовые задания в ущерб традиционному диктанту. Это влечет за собой определенные последствия: учащийся ищет слово с той или иной орфограммой только по заданию (найти слово в тексте или из предложенных вариантов), а при достаточно свободном письме пишет слова с ошибками. Особенно это касается учащихся-инофонов. Следовательно, седьмой особенностью обучения правописанию в полиэтнической школе можно считать приоритет диктантов и творческих работ над тестовыми формами заданий. Восприятие слов и их запись на слух, а также самостоятельное создание текста — наиболее сложные задачи, решая которые

учащиеся обогащают словарный запас, развивают речь и орфографическую зоркость.

Появление нового типа школы – полиэтнической (поликультурной) — требует преодоления новых возникших педагогических проблем: необходима не только общая адаптация учащихся других национальностей в русской культуре, но и одновременное осознание детьми факта полиэтничности, поликультурности и поликонфессиональности России.

Создание положительного эмоционального фона на уроках русского языка достигалось путем использования игровых форм словарных работ на этапах закрепления и обобщения материала. Кроссворды, составленные из слов с непроверяемым написанием, выполнение которых развивает не только орфографическую зоркость, но и расширяет лексический запас посредством ознакомления со значением данных слов.

На основе диагностических исследований учащиеся условно могут быть разделены на 3 рабочие группы:

учащиеся, слабо владеющие русским языком (уровень ниже среднего),

учащиеся, владеющие русским языком на среднем уровне,

учащиеся, хорошо владеющие русским языком.

Суть дифференцированного подхода заключается в том, что необходимо в равной степени оказывать внимание всем учащимся, но учитывать при этом их познавательные способности и мотивационные потребности. Важно отметить также, что деление на группы должно быть гибким: учащиеся, которые достигают хороших результатов, могут переходить в другую группу, то есть выполнять более сложные задания.

Деление учащихся на группы по уровню знаний происходит только для учителя с целью подготовки индивидуальных заданий. Необходим постоянный мониторинг результатов действий и корректировка рабочей программы.

Одна из первых задач в преподавании орфографии в полиэтническом классе — формирование орфографической зоркости у учащихся первой группы, решение которой происходит в три этапа:

1) учащиеся могут спросить у учителя или у одноклассника, как пишется слово, тем самым демонстрируя тот факт, что они

способны увидеть орфограмму – место, где они могут совершить ошибку;

2) учащиеся могут не овладеть в полной мере умением применять правило, но умеют пользоваться специальной памяткой и находить правильное решение;

3) учащиеся владеют правилом и применяют его на практике.

Современные инновационные технологии значительно расширяют возможности учителя, помогают учитывать неравные условия, в которых находятся учащиеся, их индивидуальные особенности, строить личностно-ориентированный процесс обучения таким образом, чтобы обеспечить усвоение изучаемого материала, формирование прочных знаний, умений и навыков, развитие предметных и общеучебных компетенций у всех учеников, не тормозя при этом рост сильных школьников, поднимая средних до уровня сильных, а слабых – до уровня средних, компенсируя трудности и пробелы, возникающие у школьников, плохо владеющих русским языком.

Итак, образовательная программа полиэтнической школы должна строиться на идеях толерантности, диалога культур, стремиться к единой социальной атмосфере. Необходимо создать условия не только языковой, но и социальной адаптации детей-мигрантов, способствовать осознанию идеи их принадлежности к российскому народу, раскрыть важность получения образования на государственном языке для конкурентоспособности на рынке труда после окончания школы.

Литература

1. Михеева Т. Б. Специфика обучения русскому языку многонационального контингента учащихся // Известия Уральского государственного университета. 2010.№6 С.62-68.
2. Уша Т.И. Национальная Российская школа – политическая и поликультурная // Материалы Круглого стола «Русский язык как инструмент интеграции мигрантов в российский социум». — СПб., 2011. – С. 125-132.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ДРУГИХ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Т.А.Налимова
ФГБОУВПО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна»
(Санкт-Петербург)

Возросшие требования к профессиональной подготовке современного специалиста обусловливают необходимость овладения выпускниками вуза не только профессиональной компетенцией, но и другими видами компетенций – общекультурной, социальной, деловой, важнейшим компонентом которых является речевая (коммуникативная) компетенция.

Направленность современного образования на развитие личности, переориентация образовательного процесса с подхода, основанного на знаниях, на компетентностный подход, зафиксированный в Государственном образовательном стандарте третьего поколения, а также необходимость использования в проектировании содержания образования инновационных технологий требуют интеграции знаний, умений и навыков, полученных в ходе изучения различных дисциплин, в частности, родственных дисциплин гуманитарного цикла, позволяющих осуществлять комплексную лингвистическую подготовку студентов нефилологических вузов. Эта подготовка базируется прежде всего на дисциплинах, связанных с таким общим объектом в их содержании, как речевое общение, при изучении которых раскрываются основные функции языка как средства общения и средства познания. К указанным дисциплинам относятся «Русский язык и культура речи», «Деловое общение и методы коммуникативности», «Ведение документации и деловая переписка», «Документная лингвистика» и др. Значительную роль в указанных дисциплинах играет изучение проблем, связанных с официально-деловым общением, включающим не только знание особенностей официально-делового стиля речи, но и владение правилами делового общения как в устной, так и в письменной форме.

Реализация указанного выше подхода, как нам представляется, может быть осуществлена с опорой на ряд факторов, важней-

шим из которых является *учет междисциплинарных связей и междисциплинарной преемственности,* что и получило отражение в материалах XX международной научно-методической конференции и в подготовленной авторским коллективом монографии [5,6,7].

Понятие «междисциплинарные связи» в трудах педагогов прошлого (Я. Коменский, К. Д. Ушинский и др.) рассматривается в качестве одного из основных принципов обучения. В современной педагогической литературе нет единого мнения относительно этого понятия: одни исследователи определяют междисциплинарные связи как принцип обучения, другие – как форму реализации более общих дидактических принципов и категорий – системности и преемственности, третьи – как фактор, способствующий повышению мотивации учения и, как следствие, эффективности процесса обучения в целом.

Современные подходы к изучению проблемы мотивации свидетельствуют о том, что она рассматривается как движущая сила действий и поступков личности, которые приобретают для индивида личностный характер и побуждают его к деятельности в определенном направлении. Кроме того, в учении как познавательной деятельности в настоящее время в одном ряду с главным, познавательным мотивом указываются и другие, в том числе прагматический (деловой) мотив, составляющий его рациональную основу [1, с.211-212]. Какой из мотивов оказывается доминирующим на том или ином этапе, зависит от многих причин. В любом случае обучаемый в течение всего периода обучения должен представлять себе те преимущества, которые ожидают его в результате обучения. Для этого необходимо, чтобы обучаемый постоянно пребывал в состоянии *актуальной мотивированности* (выделено нами – Т.Н.) [3, с.101-104], которое в дальнейшем позволит ему обеспечить высокий уровень конкурентоспособности на рынке труда. Это состояние неразрывно связано с подходом, который опирается на комплексную подготовку студентов по речевому общению в цикле родственных языковых дисциплин, в результате которой формируются обобщенные (надпредметные) навыки и умения, которые учащиеся могут переносить в новые ситуации и таким образом эффективно осуществлять коммуникацию в разных сферах и формах общения. К таким обобщенным

навыкам и умениям относятся: 1)навыки анализа языкового материала с позиции нормативности; 2)навыки выбора языковых средств из предложенных вариантов с учетом ситуации и целей общения; 3) навыки оценивания чужой речи в соответствии с требованиями языковой нормы к устной и к письменной речи; 4)умения составлять тексты научного и делового характера в разных жанрах в соответствии с разными коммуникативными целями; 5)умения редактировать тексты разной функциональной принадлежности, прежде всего научного и делового характера; 6)умения участвовать в многосторонней коммуникации на научные и деловые темы и др.

Как справедливо отмечает Двуличанская Н.Н., ценность этих обобщенных знаний и умений (т.е. ключевых, или надпредметных, компетенций) состоит в том, что они представляют собой высшую ступень в иерархии компетенций, так как носят междисциплинарный характер. Их наличие необходимо человеку в течение всей жизни для самореализации, продуктивной профессиональной деятельности, выстраивания взаимоотношений с окружающими, смены рода занятий и т.п. [2, с.1]

Выработка таких компетенций невозможна без создания и поддержания на высоком уровне мотивационной сферы учащихся, без использования, наряду с традиционными методами, активных и интерактивных технологий, методов и форм проведения занятий (компьютерных презентаций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, анализа своих и чужих ошибок в произведениях разных стилей и жанров и др.), без учета профессиональных потребностей учащихся разного профиля обучения и специфики вуза в целом, а также без опоры на самостоятельную и внеаудиторную работу учащихся.

Далее рассмотрим, каким образом междисциплинарные связи, осуществляемые в результате преподавания родственных дисциплин и обеспечивающие преемственность в обучении, оказывают положительное влияние на развитие познавательных интересов учащихся и, как следствие, на становление их мотивационной сферы.

Одним из распространенных и достаточно эффективных приемов, формирующих интерес учащихся к изучаемому материалу, является прием наблюдения над языковым материалом. Он

включает анализ как «своих», так и «чужих» ошибок. «Свои» ошибки учащиеся анализируют, используя материалы диагностического и контрольных тестов, которые позволяют учащимся, например 2 курса, убедиться в том, что их остаточные знания недостаточны для построения разного рода деловых текстов в связи отсутствием прочных знаний о литературной норме в деловом стиле. Кроме анализа «своих» ошибок, допущенных в диагностирующем тесте, мы обращаемся и к более серьезным источникам, а именно: к текстам нормативно-правовых документов, имеющим юридическую силу. Анализ ошибок в реальных документах, составленных официальными лицами, вызывает у учащихся неподдельный интерес, а иногда и удивление. В данном случае важно показать учащимся, что неверное словоупотребление может привести к возникновению двусмысленности и – в итоге – к неправильному истолкованию документа, в результате чего документ может утратить свою основную функцию – долженствующе-предписывающую, что не может не отразиться на престиже органов власти в глазах граждан. Например, формулировка одного из документов выглядит следующим образом: «Требования к санитарно-гигиеническим правилам, *предусматривающим занос и заражение гонореей в детских дошкольных учреждениях, детских больницах, санаториях и родильных домах».* Или: «Правительство России одобрило основные принципы концепции реформирования системы *оплаты труда бюджетников*. *Зарплаты подтянут к минимуму*» [4, с.75]

Анализ официальных документов завершается составлением классификации ошибок, выявленных в них, что возможно только после ознакомления учащихся со всеми видами литературной нормы.

Если обратиться к модулю, общему для цикла родственных дисциплин, где учащиеся знакомятся не только с языковыми, но и структурными особенностями различных документов, то в этом случае целесообразно обратить внимание учащихся, прежде всего, на те единицы, которые позволяют оформить основную цель документа и соответствующие ей элементы содержания, т.е. различные *интенции*: просьба, объяснение причины, информирование, подтверждение факта, фиксирование события и др. В результате такой работы формируются компетенции, в основе которых лежат важные мыслительные операции (анализ, синтез,

обобщение и др.), а общность мыслительных операций при изучении цикла родственных дисциплин лежит, как известно, в основе переноса навыков и умений, формируя внутреннюю мотивацию к учебе. Новые элементы знания «встраиваются» в систему понятий, сформированных на предшествующем этапе. При этом эффект новизны, возникнув, не исчезает, а соединяется в сознании обучаемых с новым взглядом на изученное ранее. Таким образом мы постепенно приближаемся к формированию профессиональной мотивации.

В деловом общении продуктивным и мотивированным является разбор личностно-значимых, компетентностно-ориентированных речевых ситуаций как в рамках учебно-деловой сферы (например, регулирование отношений с преподавателем, общение с научным руководителем, с директором института; составление разного рода деловых бумаг (отчета о практике, резюме и др.), деловых писем разного характера; подготовка к собеседованию с работодателем и др.), так и впоследствии в профессиональной деловой коммуникации, когда обучаемые становятся активными участниками различных мероприятий, проводимых во внеаудиторное время и занимающих значительное место в образовательной среде вуза (творческие конкурсы, специализированные и студенческие конференции, встречи с известными отечественными и зарубежными специалистами, подготовка докладов для конференций и написание публикаций для вузовского научного издания по материалам сообщений («Дни науки» и многие другие проекты).

Поддержанию интереса и мотивации в современном образовательном процессе способствуют, прежде всего, новые технологии, использующие информационные возможности, а также интерактивные формы и приемы обучения, позволяющие перейти к диалоговой и к многосторонней коммуникации между участниками образовательного процесса. К наиболее распространенным формам работы с использованием компьютерных технологий относятся презентации, целью которых является активизация самостоятельной работы учащихся, стимулирование творческого поиска, пробуждение интереса к самостоятельной работе, формирование адекватной самооценки и оценки окружающих, корректирование отношений с окружающим миром и др.

Внедряемая в последние годы балльно-рейтинговая система оценивания результатов учения, которая выгодно отличается от традиционной системы оценивания, выступает движущей силой, мощным мотивирующим фактором учения. К сожалению, необходимо отметить, что нередко эта система становится фактором не внутренней, а лишь внешней мотивации.

Немаловажное значение для поддержания мотивации имеет также характер текстового материала, используемого на занятиях. Мы имеем в виду как учебные тексты, содержащиеся в учебниках и учебных пособиях и отражающие содержание дисциплин, так и тексты, используемые при составлении практических заданий. Учебники и учебные пособия, написанные живым и доступным языком, а также тексты и задания, содержащиеся в них, имеют ярко выраженную профессиональную направленность, учитывают интересы учащихся разных профилей обучения.

Таким образом, рассмотренные выше факторы позволяют считать, что студенты на протяжении всего периода изучения родственных дисциплин цикла «речевое общение» находятся в состоянии активной мотивированности. Именно общность навыков и умений, формируемых у студентов на основе междисциплинарных связей и общего компонента в содержании рабочих программ дисциплин цикла, а также осознание ими востребованности их компетенции как в текущей учебной, так и в будущей профессиональной деятельности позволяют студентам рассчитывать на успешность учения, достижению которой способствует включение в учебный процесс современных методов и приемов обучения.

Литература

1. Габай Т.В. Педагогическая психология: уч. пособие, 2-е изд., испр. М.: AKADEMA, 2005. – 240 с.

2.Двуличанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций. URL: http:// technomag.edu / ru / doc 172651 / html

3.Иляшенко Л.К., Мешкова Л.М. Реализация междисциплинарных связей на основе родства наук естественнонаучного цикла как один из способов формирования основы профессиональной подготовки студентов технического вуза. Сургут, Институт нефти и газа//Альманах современной науки и образования.//www/gramota/net/ materials/1/2011/11/33html- С.101-104.

4. Налимова Т.А. Вопросы культуры речи в текстах нормативно-правовых документов // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. 1У международная научно-методическая конференция, посвященная 240-летию Горного университета, 31октября – 2 ноября 2013 года: сб.научн.трудов. СПб, Национальный минерально-сырьевой университет «Горный», 2013, с.73-75.

5. Налимова Т.А. Междисциплинарные связи как фактор поддержания мотивации учения // Межпредметные связи и преемственность в преподавании речеведческих дисциплин: материалы докладов и сообщений ХХ международной научно-методической конференции. – СПб., ФГБОУВПО «СПГУТД», 2015, с 60-66.

6. Налимова Т.А., Свидинская Н.Т. Возможности реализации принципа междисциплинарных связей в процессе преподавания языковых дисциплин в системе «школа-вуз». Сб. научных статей Х1Х Международной научной конференции «Русистика и современность» (Казахстан, г.Астана, 22-24 сентября 2016 г.) –в 2-х томах, Т.2, С.135-138. 4.

7.Свидинская Н.Т. Междисциплинарные связи в преподавании речеведческих дисциплин / Н.Т.Свидинская, Л.Г.Кунина, Т.А.Налимова; под ред. Н.Т.Свидинской. – СПб.: ФГБОУВПО «СПГУТД», 2015. - 100 с.

НА РУССКОМ О БЕЛОРУССКОЙ КУЛЬТУРЕ: СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

С. В. Николаенко
УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»
(Витебск, Республика Беларусь)

Современная эпоха в развитии общества характеризуется сменой социокультурных парадигм, разрушением идеологизированной системы ценностей и поиском новых духовных опор и ценностных ориентиров, идей национального объединения. Как показывает исторический опыт, именно в переходные эпохи обостряется интерес к аксиологической проблематике – философскому учению о бытии истинных ценностей, выступающих прочным основанием целеполагающей и оценочной деятельности человека и позволяющих ему вести творческое и гармоничное существование в мире. Ценностное сознание при этом рассматривается философами как глобальная этика эпохи мировой интеграции. В современной социокультурной ситуации становится очевидной приоритетная роль именно образования в решении

важнейшей задачи формирования ценностного сознания у обучаемых: ценностный, мировоззренческий компонент образования влияет на изменение принципов мышления, становление демократического общества [5, с. 7].

В Законе Республики Беларусь «Об образовании» заявлен «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности» [1, с. 3]. Язык, культура, искусство традиционно являются истоком воспитания, формирования ценностного сознания. Русский язык как феномен культуры изначально соотносится с миром ценностей и обладает целостной значимостью: в процессе обучения русскому языку в аспекте социокультурности главным является ориентация на передачу учащимся мира культуры в основных ее видах: литературы, музыки, изобразительного искусства и др. Такая передача возможна только при помощи языка, являющегося основным способом трансляции культуры. Поэтому набор социокультурных знаний помогает воспринимать и ощущать окружающий мир, принимать и уважать взгляды, ценности, традиции своего народа и нации.

Для обучения белорусских школьников в динамично развивающемся мире необходимы, в первую очередь, такие знания, которые будут способствовать видению реалий русской и белорусской культуры, определению национального характера с опорой на образцы из лучших произведений искусства (литературы, музыки, живописи), ориентированию в укладе повседневной жизни и быте белорусского человека, знанию ценностных артефактов своего народа (материальные, социальные, духовно-нравственные, художественные), знанию и почитанию народных традиций, правил общения, исторических событий, окрашенных национальным колоритом. Такая социализация, включенная в ту или иную предметную технологию, позволит анализировать и сравнивать факты, явления русской и белорусской культуры и сделает процесс обучения языку русскому / белорусскому уникальным с приобретением в системе знаний о нормах и ценностях своего народа в подготовке учащихся к жизни в обществе. Однако анализ составленного нами библиографического свода изданий по методике преподавания русского языка за 1980 – 2005 гг. показал, что последние статьи, пособия по проблемам воспитания (духовного, нравственно-

го, гражданского, патриотического и т. д.) в процессе обучения языку датированы началом 90-х гг. прошлого столетия. Эта ниша в методике остаётся незаполненной и до настоящего времени.

В последние годы в Республике Беларусь в системе общего среднего образования лингворечевое и коммуникативное развитие учащихся эффективно осуществляется на основе лингвокультурологического подхода, в задачи которого – в отличие от аспекта лингвострановедения, реализуемого при обучении иностранным языкам – входит организация усвоения знаний синтезирующего уровня, пограничных между науками, изучающими культуру, с филологией (лингвистикой).

Лингвокультурологический подход создаёт условия для изучения русского языка как феномена культуры, выступающего в качестве средства хранения и передачи ценностей русской и белорусской культур, являющихся основой взаимосвязанного лингвокультурологического и социокультурного развития учащихся. При этом в процессе познания русского языка у обучаемых формируется отношение к культуре как совокупности материальных, социальных и духовных ценностей как русского, так и белорусского культурного наследия, создаваемых народами в условиях определённой эпохи [3, с. 14].

Система русского языка, включающая лексику, обозначающую важнейшие реалии и понятия материальной и духовной культуры, должна изучаться в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь на основе учёта знаний истории русского и белорусского народов, так как развитие народа и языка помогает объяснить природу культуры, взаимосвязь духовности и поведения народа, проследить систему представлений о мире, понятий, жизненных установок, правил, законов, по которым жил народ. Изучение культурно-исторических сфер языка позволяет проследить диалектику понятий, категорий собственно пространства, формирующего духовность и эмоциональный опыт народа, определить знания об особенностях и закономерностях становления и развития культуры как специфически человеческого способа деятельности и системы национальных ценностей и норм, что, прежде всего, учитывается созданной нами лингвометодической системой социокультурного развития учащихся, направленной на формирование личности – носителя ценностей

русской, белорусской культуры в контексте мировой, качественных характеристик учащихся в системе общего среднего образования Республики Беларусь – духовности, нравственности, созидательности, творческой ориентированности, гражданственности и патриотизма.

Социокультурное развитие учащихся в системе общего среднего образования Республики Беларусь в процессе обучения русскому языку предполагает овладение социокультурными ценностями и знаниями, которые помогают обучаемым познакомиться с нормами поведения, предписывающими определённые стандарты и правила, в соответствии с которыми формируются их гражданская позиция, социально значимая для последующего (после завершения среднего общего и высшего образования) активного включения в избранную социально-экономическую, политическую, культурную, образовательную и т. д. сферы деятельности современного общества. Такие интегрированные знания из разных взаимосвязанных дисциплин (лингвистика, социолингвистика (русский, белорусский языки), филология (русская, белорусская литература), история (России, Беларуси), культурология, лингвокультурология, социология и др.) формируют у учащихся ценностное видение особенностей и закономерностей бытия культуры, выраженного в различных видах культур (материальной, социальной, духовно-нравственной, культурной), отражающих ценности национального наследия: 1) ценности материальной культуры (реальные исторические памятники, сохранившаяся архитектура, орудия труда, машины, предметы быта, одежда, произведения изобразительного искусства, письменные источники и т. д.); 2) ценности социальной культуры (нормативная система: обычаи, нравы, законы; социальное положение: статус, трудолюбие, профессия, семья, терпимость и др.; политические: свобода слова, гражданская свобода, законность, гражданский мир и др.); 3) ценности духовной культуры (витальные: качество жизни, природная среда и др.; моральные: добро, благо, любовь, дружба, долг, честь, порядочность и др.; эстетические: красота, идеал, гармония; шедевры национальности и мирового искусства и т. д.). Как видим, на современном этапе развития образования всё очевиднее становится необходимость комплексного взаимосвязанного изучения языковых, лингвокультурологических и со-

циокультурных процессов в их функциональном взаимодействии в обществе.

Целесообразность такого подхода обусловлена тем, что цель учебного процесса не просто обучение культуре, а формирование личности обучаемого путем вхождения её в социум и культуру, т. е. процесс приобретения материальной и духовной культуры в контексте изучения русского языка в системе общего среднего образования рассматривается не как управление личностью, а как последовательное социокультурное развитие личности, рассматриваемое в нашем исследовании в качестве взаимосвязанного процесса овладения междисциплинарными сведениями (понятиями, категориями, ключевыми терминами и их значениями и т. д.), ценностями материальной, социальной, духовно-нравственной, художественной культуры, способами выражения которых являются язык, литература, искусство, история, культурология и др., а также овладение способами учебной речевой деятельности, опытом международного взаимодействия.

Сформулированное нами определение понятия «социокультурная компетенция» как «знание культурного наследия страны, национально-культурной специфики, речевого поведения и способность пользоваться элементами социокультурного контекста для порождения и восприятия речи с точки зрения национального языка (обычаев, правил, норм, социальных условностей, ритуалов, социальных стереотипов и т. д.» зафиксировано в учебной программе по русскому языку для учреждений общего среднего образования Республики Беларусь [6].

Для внедрения в образовательный процесс по русскому языку социокультурного направления нами были разработаны:

1. «Краткий лингвокультурологический словарь-справочник. Культурное пространство Витебщины» [2], содержанием которого являются следующие знания культуры о (об): природных богатствах региона (реки, озера, заповедники и др.); уникальных предметах материальной культуры (города, внутригородские объекты, культовая архитектура; скульптура; ремесла; парково-усадебная архитектура; мифология, отраженная в легендах, пословицах и поговорках); персоналиях (прецедентные имена, забытые имена); духовное пространство региона (национальные символы, литература, народное искусство, фольклорное и обрядовое творчество).

В словаре-справочнике представлены не только реалии, которые являются специфическими, единичными для Витебщины, но и содержатся сведения, которые восходят к региональным артефактам материальной, социальной и духовной культуры, а также образы, символы, эталоны, стереотипы, извлечённые из произведений литературы и других прецедентных текстов художественной культуры. Объектом «Краткого словаря-справочника…» является белорусская культура, рассматриваемая сквозь призму русского языка, однако в качестве не системы лингвистических правил и категорий, а отражения и фиксации белорусской культуры как части социальной памяти в виде теоретического и практического содержания, способствующего формированию культурных ценностей. Разработка подобных словарей-справочников, содержание которых (сведения о персоналиях и реалиях, сведения об истории, географии, архитектуре, природных феноменах региона и т. д.) представляет широкий культурный контекст, нашедший отражение в языке как важнейшем носителе социальной памяти отдельной языковой личности и нации в целом, является насущной задачей современного языкового образования Республики Беларусь, поскольку в них закладывается всё культурное наследие каждого региона, а в целой системе – всё культурное наследие республики. Вся лингвометодическая система разработана на основе содержания национально-регионального компонента «Витебщина» для включения теоретических сведений и практического дидактического материала в разные формы обучения русскому языку на разных ступенях образования с 5 по 11 класс [2].

2. Методология лингвометодической системы социокультурного развития учащихся в процессе обучения русскому языку в 5 – 11 классах: цель, функции, направления, подходы, принципы отбора содержания социокультурного развития.

3. Классификационная основа ценностей белорусского культурного наследия лингвометодической системы социокультурного развития учащихся в процессе обучения русскому языку: истоки современных типов ценностей, классификация ценностей, принципы отбора ценностей для системы социокультурного развития учащихся.

4. Теоретические основы лингвометодической системы социокультурного развития учащихся в процессе обучения в учреждениях общего среднего образования: содержательные аспекты реализации лингвометодической системы социокультурного развития учащихся: междисциплинарных ценностей, ценностей духовной белорусской культуры, ценностей белорусской художественной культуры.

5. Лингвометодические средства реализации системы социокультурного развития учащихся в процессе обучения русскому языку: традиционные методы и приемы; современные технологии, методы, приемы, комплекс упражнений [4].

Комплексная экспериментальная методика, опирающаяся на кластерную технологию, структурными компонентами которой являются и другие межпредметные технологии (модульная, тезаурсная, синквейная, проектная и др.), а также включающая совокупность методов, приёмов, комплекс упражнений, направленных на формирование знаний и умений получения, освоения и передачи культурного и социального опыта посредством языковых, речевых, лингвокультурологических средств всех уровней языковой системы прошла проверку в ходе контрольного эксперимента, результаты которой подтвердили её эффективность и результативность.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.

2. Маслова В. А., Николаенко С. В. Краткий лингвокультурологический словарь-справочник: культурное пространство Витебщины. – Витебск: УО «ВГУ имени П. М. Машерова», 2011. – 164 с.

3. Мурина Л. А. Теоретические основы и методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в X – XI классах повышенного уровня профильного гуманитарного направления // Русский язык как средство коммуникации в современном интернациональном пространстве: сб. науч. ст. – Минск: Национальный институт образования, 2015. – С. 10 – 19.

4. Николаенко С. В. Витебщина в социокультурном контексте (дидактические материалы для уроков русского языка): пособие для учителей. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 172 с.

5. Николаенко С. В. Теория и практика социокультурного развития учащихся 5 – 11 классов: национально-культурный содержательный аспект в контексте обучения русскому языку: монография. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 252 с.

6. Русский язык. Учебная программа. 5 – 11 классы учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языком обучения. – Минск: НИО, 2015. – 87 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ОСНОВА ПОСТИЖЕНИЯ ЕГО ЦЕЛОСТНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА XIII ЧАСТИ РОМАНА Б. ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО»)

Павлова Н.И.
ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского»
(Саратов)

Одним из актуальных методических аспектов преподавания русского языка в школе является обучение анализу и интерпретации литературного произведения как художественного целого, на основе которого учащиеся должны создавать развернутое аргументированное устное и письменное высказывание (базовый уровень) [12, с.8], владеть «навыками комплексного филологического анализа художественного текста» и «начальными навыками литературоведческого исследования историко- и теоретико-литературного характера» (углубленный уровень) [Там же, с.9]. Это становится необходимыми требованиями к предметным результатам основной образовательной программы в условиях ФГОС. Среди метапредметных требований – владение навыками учебно-исследовательской деятельности [Там же, с.5]. Чтобы сдать ЕГЭ по литературе, необходимо владеть такими видами деятельности, как аналитическое осмысление художественного текста, его интерпретация, поиск оснований для сопоставления литературных явлений и фактов, написание аргументированного ответа на проблемный вопрос [2].

Таким образом, исследовательская деятельность (ИД) становится одним из перспективных направлений в методике преподавания литературы, т.к. развивает умения самостоятельно анализировать произведение на основе выбранных средств и способов его анализа, осмысливать его эстетические, идейные и художе-

ственные достоинства, совершенствует художественный вкус учащегося. Этапы работы в ходе учебной ИД аналогичны научной ИД: постановка проблемы, изучение теории, выдвижение гипотезы исследования, подбор методик, сбор материала, его анализ, сравнение, выводы.

Роман Б. Пастернака «Доктор Живаго» (ДЖ) включен в Программу по литературе, а также в Кодификатор в виде обзорного изучения. Анализ фрагментов связан с образом главного героя и с женскими образами и нацелен, соответственно, на исследование персонажной организации (пóобразный путь изучения). Тема «Традиции русской классической литературы в творчестве Пастернака» предполагает обращение к имманентному и контекстуальному анализу произведения и предполагает проблемно-тематический путь изучения.

Анализ учебной и методической литературы, посвященной ДЖ, а также практика работы в школе и лицее показывает, что учителя обращаются не только к обозначенным в программе темам, но и предлагают пути прочтения через осмысление евангельских мотивов (мотивный анализ), в контексте русской литературы (интертекстуальный анализ) [1, 3, 5], осмысление высказываний критиков о романе и его героях, сопоставление с современностью (проблемный анализ) [11].

В учебниках литературы, включенных в федеральный перечень, предусмотрены задания творческого и исследовательского характера, содержащие литературоведческую проблему и, соответственно, направленные на развитие умений учиться, поскольку требуют исследовательских навыков работы с текстом. Однако для решения ряда читательских задач и творческих заданий авторы учебника предлагают не пошаговую памятку проведения анализа, а «виртуальную кладовочку» [9, с.105] – три ссылки на интернет-источники, которые не имеют отношения к предлагаемым темам исследования. Между тем задания требуют основательной литературоведческой подготовки и владения методами анализа произведения. Например, целостное представление об образе Евграфа может сложиться на основе осмысления трижды повторяющейся детали его внешности – пытливых и возбуждающих любопытство *узких киргизских глаз.*

Практика показывает, что с целью постижения художественной целостности произведения на первом этапе необходимо организовать предварительное чтение, способствующее осознанию произведения как целого. Это принципиальный прием литературоведческого анализа, необходимая предпосылка научного постижения произведения. В процессе перечитывания под руководством учителя осуществляется научный анализ, то есть проверка объективными методами субъективного впечатления. Далее – осмысление и анализ произведения в контексте мировоззрения писателя и, наконец, на основе анализа выбранного учителем компонента содержательной формы при условии обязательного перечитывания текста осуществляется исследовательская работа. Конечная цель – рассмотрение произведения в системно-целостном аспекте [8, с.5-6].

Чтение ДЖ необходимо предварять вступительной лекцией, чтобы обозначить общую концепцию романа [5], прокомментировать некоторые стилистические, композиционные особенности персонажной организации [6], предложить перспективные задания [3], нацелить на исследовательскую работу с текстом романа Нобелевского лауреата.

Предлагаем модель анализа XIII части романа Б. Пастернака «Против дома с фигурами». Это один из эпизодов жизни Юрия и Лары в Юрятине, куда доктор возвращается после вынужденного пребывания в партизанском отряде. Как и в предыдущих частях, Юрий показан между Тоней и Ларой, хотя «он никого не выбирал, не сравнивал» [4, с.302[1]]. Однако после разлуки с Тоней «этот несемейный способ чувствования», заключающий в себе «целый мир почтительности», еще более усиливает ощущение раздвоения, которое «всегда мучило и ранило» доктора (404). Трагедию Юрия усиливают второстепенные персонажи: подобно эпизодическим персонажам романа Достоевского, которым автор передает свое слово о Раскольникове [7], сестры Тунцевы помогают автору быть объективным.

XIII часть являет собой кульминацию и одновременно развязку в отношениях супругов Живаго. Письмо Тони, чтение которого завершает эту часть, подготавливается содержанием всех

[1] Далее ссылки на роман даются в тексте в круглых скобках с указанием страниц.

17 глав и находится в сюжетно-композиционном единстве не только с ними, но и с содержанием событий 1911-1915 гг. Евангельские чтения, вложенные в уста Симушки Тунцевой, данные в восприятии Лары и Юрия, тоже являются одним из средств выражения позиции автора.

В ходе исследования решаются следующие задачи: через осмысление названия и установление сюжетно-композиционных особенностей части прийти к постижению одной из основных мыслей романа – осознанию трагедии, произошедшей в семьях в годы революции и Гражданской войны.

Анализ топонима «Купеческая, против дома с фигурами» (место в романе, его описание и история) помогает понять, что «темно-серый дом с фигурами» является символом времени. С названием части связаны мотивы дома и дороги. Прослеживая путь Юрия Живаго из дома в Варыкино через городскую библиотеку в дом на Купеческой и обратно, учащиеся лучше понимают чувства главного героя, возвращающегося домой: «Изменил ли он Тоне, кого-нибудь предпочтя ей?» (302).

Перечитывая рассказ Глафиры Тунцевой о событиях в Юрятине, учащиеся анализируют ее реплики-замечания доктору и его поведение, видят, как в реакции на известия о «шайках» выражается отношение Живаго к своим близким. Углубить представление о Глафире помогает анализ прозвища, закрепившегося за ней, – «местная притча во языцех».

Обучить поиску оснований для сопоставления литературных явлений и фактов можно на исследовании одной из особенностей композиции ДЖ, знакомой учащимся по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Так, эпизод «Клевета Лужина», как и эпизод бестолковых поминок, «обрамляет» эпизод признания Раскольникова в убийстве, который пошел к Соне именно после этой сцены потому, что у него теперь был повод доказать ей правоту своей миссии, выбранного им пути и средств для достижения поставленной цели [8, с.78].

Анализ обрамляющих эпизодов прощального письма Тони, установление связей между ними и событиями ДЖ приводит учащихся к выводам, позволяющим понять позицию автора, который всегда включает «семью <...> в перечень первостепенных ценностей, освящающих человеческое существование», для которого

«неизменным оставалось только преклонение <…> перед стройностью и осмысленностью семейного уклада и созидающей его женщиной» [10, с.104].

Знакомство с еще одной композиционной особенностью ДЖ – предвестием событий – позволяет обнаружить и понять внутренние связи между людьми и событиями и объяснить их. В главе, предшествующей чтению письма Тони, из уст Симы Тунцевой звучит «несколько отрывков из богослужебных текстов» (408), каждый из которых представляет собой гимн жизни.

Поиск информации о названных в рассказе библейских персонажах развивает метапредметные компетенции учащихся. Им необходимо помочь осмыслить рассуждения Симы о двух событиях – ветхозаветном и новозаветном, которые, по ее словам, «поставлены в параллель», «оба сверхъестественны, оба признаны одинаковым чудом»: «море после перехода Израиля стало снова непроходимо, а дева, родив Господа, осталась нетронутой» (409).

Торжество жизни, отраженное в этих двух событиях, есть та нравственная основа, которая противостоит «пониманию жизни» и «философии счастья, насаждаемой» новыми веяниями, пронизывающими всю тринадцатую часть романа. Образ Марии Магдалины в сознании Симы – то же, что жизнь, напоминание о которой «так своевременно в миг прощания с нею и в преддверии ее возвращения» (411).

Интересной и познавательной становится самостоятельная работа, нацеленная на сравнение двух писем: Лариной «записки довольно длинной, на большом листе» (377) и «письма, длинного, на многих страницах, смятого, замасленного, в распечатанном и истлевшем конверте» от Тони (412).

В ходе исследования XIII части ДЖ учащиеся получают начальные навыки литературоведческого исследования текста, соответствующие требованиям ФГОС. Результаты их письменных и устных ответов свидетельствуют о том, что они понимают чувства персонажей и практически самостоятельно приходят к выводу: от главы к главе переживания Юрия становятся все более сильными, но они всегда перемежаются с жизнеутверждающими мыслями: «Вот весенний вечер на дворе. Воздух весь размечен звуками. Голоса играющих детей разбросаны в местах разной дальности, как бы в знак того, что пространство все насквозь

живое. И эта даль – Россия, его несравненная, за морями нашумевшая, знаменитая родительница, мученица, упрямица, сумасбродка, шалая, боготворимая, с вечно величественными и гибельными выходками, которых никогда нельзя предвидеть! О как сладко существовать! Как сладко жить на свете и любить жизнь! О как всегда тянет сказать спасибо самой жизни, самому существованию, сказать это им самим в лицо! Вот это-то и есть Лара» (388). Так на материале исследования текста одной из частей романа учащиеся приходят к пониманию мысли Пастернака: «Человек рождается жить, а не готовиться к жизни» (296).

Литература

1. Зинин С.А.От Мечика к Юрию Живаго. Опыт сопоставительного анализа в выпускном классе // Литература в школе. – 1990. – №5. – С.89-94.

2. Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по литературе / Единый государственный экзамен по литературе. [Электронный ресурс]. URL: http://down.ctege.info/ege/ 2017/demo/proekt/liter2017demo-proekt.pdf (дата обращения: 10.01.2017).

3. Латкина Е.А. Образ Лары в романе Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго» // Русская культура нового столетия: Проблемы изучения, сохранения и использования историко-культурного наследия / Гл. ред. Г.В.Судаков, сост. С.А.Тихомиров. Вологда: Книжное наследие, 2007. – С. 621-627.

4. Пастернак Б.Л. Полн. собр. соч. в 11 т. Т. 4. Доктор Живаго. М.: СЛОВО: SLOVO, 2004.

5. Павлова Н.И. Из опыта прочтения романа Б.Л.Пастернака «Доктор Живаго» // Литература в школе. 2001. – № 8. – С. 26-27.

6. Павлова Н.И. Особенности персонажной организации романа Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго» // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. – Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября2016 года). – СПб.: РОПРЯЛ, 2016. С.961–966.

7. Павлова Н.И. Композиция в системе целостного анализа романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» (Изучение на уроках словесности) / Под редакцией А.А. Демченко. Саратов, 2006. – 192 с.

8. Павлова Н.И. Целостное изучение романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» на уроках словесности: учебное пособие. Саратов: ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ им. Н.И. Вавилова», 2009. – 256 с.

9. Русский язык и литература. Литература : 11-й класс : учебник для учащихся общеобразовательных организаций : базовый и углублённый уровни / Б.А. Ланин и др.; под ред. Б. А. Ланина. – М. : Вентана-Граф, 2015, 416 с.

10. Сергеева-Клятис А. Ю. Семья как боль. Семья как поэзия. Размышления над творчеством Б. Пастернака // Семья. Духовные и общественные проблемы. Центр книги Рудомино. М., 2012. С. 95–105.

11. Холодяков И.В. Роман Б.Л.Пастернака «Доктор Живаго»: возможные пути прочтения в школе //Литература в школе. 2013. № 1. С. 13-17.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования /Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. URL: http://minobr.gov-murman.ru/files/Pr_1897.pdf (дата обращения: 10.01.2017).

ОБУЧЕНИЕ ОРФОГРАФИИ ... В СОТРУДНИЧЕСТВЕ? (К ВОПРОСУ ОБ АКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ТРАДИЦИОННЫМ ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ)

Т.Н. Пермякова
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
(Новосибирск)

Важной составляющей профессиональной подготовки филологов является ставший уже традиционным курс «Практикум по орфографии и пунктуации», адресованный студентам первого года обучения.

Преподавание этой дисциплины строится в основном на повторении орфографических и пунктуационных правил и выполнении упражнений с их применением (не исключено, что именно этим студенты с большим или меньшим успехом занимались в школьном курсе русского языка) и, как показывает практика, является малоэффективным. Движимые желанием «переломить» ситуацию, избежать рутины в преподавании, мы сочли возможным с помощью новых форм проведения занятий, использования различных приёмов технологии активного обучения исключить шаблонное изучение и повторение правил русской орфографии и пунктуации; в максимально активной форме актуализировать уже имеющиеся у учащихся знания и перевести их в форму устойчи-

вого навыка; повысить мотивацию студентов не только к учебной деятельности, но и межличностному общению.

Считаем важным, что именно активным путем приобретается **дисциплинарное знание,** которое в свое время описали философ А. Н. Уайтхэд [3] и психолог Х. Гарднер [4]. По их мнению, следует различать **школьное знание** (пассивно обретаемое знание), **интуитивное знание** (знание, получаемое из опыта без размышления), и **дисциплинарное знание и мышление** (научно подтвержденные концепции и мыслительные процессы, которые предусматривают восприятие мира и решение проблем посредством получения и обработки информации).

По мнению специалистов в области активного обучения, дисциплинарное знание и мышление – это вид мышления, который является наиболее достойной и подходящей целью для системы высшего образования [1, с. 88 – 106; 2 и др.]. Действительно, все мы хотим, чтобы наши студенты не только знали базовые концепции отдельных дисциплин, но также получили навык размышлять на основе полученной информации. В дальнейшем этот навык позволит студентам создать новое знание и найти решение проблем, которые сейчас трудно предвидеть.

При данном подходе работа студентов на практических занятиях осуществляется в основном в микрогруппах при минимальном участии преподавателя, который в данном случае выступает в роли организатора, советчика, наблюдателя. Нам показалось очень важным создать все условия для того, чтобы реализовался не только диалог «преподаватель – студент», но и диалог «студент – студент», в котором проявляется активность, самостоятельность учащихся, реализуются их творческие возможности и способности. Диалог помогает вызвать критическое отношение к догматическим формам познания, ведет к активному поиску, а значит – и к радости самостоятельного обретения нового знания.

Коммуникативное взаимодействие преподаватель – студент, студент – студент создаёт атмосферу доброжелательного и активного речевого общения на занятии. Это ярко выраженная стратегия партнерства, кооперации: участники общения находятся как бы по одну сторону деятельности, их отношения обусловлены общей целью и общим участием в выполнении своих обязанностей.

На занятиях по орфографии и пунктуации мы используем такие приёмы активного обучения, как «Придумай свой алгоритм»; «Перепутанные логические цепочки»; «ПМИ» (плюс – минус – интересно); «ЗХУ» (знаю – хочу узнать – узнал); создание текста по ключевым словам; составление кластеров, схем, таблиц и др.

Используя подобные приёмы на наших занятиях, мы ставим пред собой цели не только дать представление о принципах русской орфографии и пунктуации и закрепить знания основных орфографических и пунктуационных норм, а также орфоэпического минимума курса; но и дать навыки орфографического и пунктуационного анализа письменного текста, научить проводить корректорскую правку в соответствии с орфографическими, пунктуационными нормами, аргументируя свои действия; научить грамотно строить письменное высказывание; обучить практическим приемам ведения дискуссии: изложению и оценке аргументов, умению выслушать оппонента, суммированию результата и т.п.

Приведём пример занятия по теме «Знаки препинания в бессоюзном сложном предложении» (далее – БСП) с использованием приёмов технологии активного обучения.

Как правило, в ходе таких занятий выделяют несколько стадий. Первая стадия, условно назовем ее стадией вызова, предполагает:

- актуализацию опыта и предыдущих знаний студентов;
- активизацию умственной деятельности обучаемых;
- формирование мотиваций к дальнейшей учебной деятельности.

Считаем, что правильно выстроенная/организованная стадия вызова задаёт настроение, темп работы на всё занятие в целом. На стадии вызова мы предложили студентам, предварительно разделив их на микрогруппы, выполнить небольшую творческую работу: продолжить бессоюзное сложное предложение так, чтобы между его частями были разные знаки препинания – запятая, тире и двоеточие. Такая работа очень увлекает студентов. За отведённое время они в совместном творческом поиске, создавая свой, авторский «продукт», не только актуализируют знания, полученные в школьном курсе русского языка, но и работают единым, пусть маленьким, но коллективом. Также такое задание помогает

преподавателю не только обозначить круг проблем, с которыми студенты будут работать на семинаре, подготовить их к восприятию последующей информации, но и мотивировать их к дальнейшей деятельности, поскольку во время презентаций своих «произведений» студенты замечают ошибки свои и своих товарищей, пытаются перестроить предложения, однако у них не всегда это получается, вследствие чего ребята с большим вниманием и интересом приступают к выполнению следующего задания.

Это задание, «маркирующее» переход ко второй стадии – стадии осмысления, реализует приём «Перепутанные логические цепочки». Каждая микрогруппа получает таблицу, в которой в одном столбце сформулированы правила постановки двоеточия и тире в БСП, а в другом – примеры к каждому правилу, причём все примеры перепутаны. Студенты должны к правилу из правого столбца найти соответствующий пример из левого столбца. Таким образом, на стадии осмысления актуализируем и систематизируем имеющиеся знания; поддерживаем цели, поставленные на стадии вызова.

Заключительный этап занятия сопровождается презентацией «готового продукта», студенты представляют полученные результаты, комментируют их. Все остальные (и преподаватель) принимают участие в обсуждении представляемого материала, делают замечания, дополнения, исправления. Можно создать экспертную группу, которая будет оценивать работу каждой микрогруппы, можно предложить студентам самим оценить своих «коллег». В общем, занятие проходит очень активно, в хорошем темпе, и стадии осмысления и рефлексии реализованы, цели достигнуты.

Заметим, что презентация в нашем понимании не самоцель, а способ самовыражения, показ того, в каком виде произошло приращение нового знания, создание целостного и определённым образом структурированного представления об объекте.

В заключение, учтя все замечания, студенты записывают наиболее точный, логичный, лаконичный вариант «восстановленной» таблицы в тетради.

Очень ценным в таких занятиях является, на наш взгляд, то, что студенты понимают, что знание было не «транслировано»

преподавателем, а добыто ими как самостоятельно, так и в совместном поиске, и ценят это.

И эту оценку, и чувства, возникающие при осознании высокой результативности собственной деятельности, они выражают в своих эссе, несколько цитат, из которых мы хотели бы привести, сохранив их стилистику и пунктуацию: «*...когда идёт коллективная работа, быстро летит время, человек интенсивно напрягает мозг и вестибулярный аппарат, чтобы быстрее закончить работу. Тем самым человек быстрее развивается*». «*Я думаю, что в маленькой группе работать легче, так как задействованы почти все участники. Мне понравилось*». «*Форма занятия мне понравилась, всё чётко, доходчиво объяснено, ни один вопрос не остался без внимания. Занятие проведено очень необычно и увлекательно, на таком уроке точно не захочется спать или сбежать*». «*Занятие понравилось, по сравнению с другими предметами более-менее разнообразивает учебный процесс*». «*Групповые занятия в начале курса помогают нам познакомиться и научится работать в команде. Но преобладающим видом работы являться не должны*».

Заметим, что темы таких небольших работ могут варьироваться в зависимости от темы занятия, от формы его проведения и т.п.

Сама форма занятий – обучение в мини-группе, работа в парах, эвристическая беседа, деловая игра – способствуют созданию творческой атмосферы, ведут, как было сказано выше, к активному поиску, к осознанию того, что знание может быть обретено самостоятельно.

Такой подход, помимо прочего, вызывает у учащихся критическое отношение к догматичным формам познания, что является крайне важным для формирования у студентов 1 – 2 курса навыков лингвистического анализа и научного мышления в целом.

Связь курса «Практикум по орфографии и пунктуации» в новом его представлении со многими разделами науки о языке позволяет осваивать не только орфографические и синтаксические нормы, но и формировать навыки активной речемыслительной деятельности как необходимого условия обучения в рамках современных инновационных технологий.

Литература

1. Авво Б.В., Заи-Бек Е.С. Гуманитарные технологии в педагогическом образовании // Педагогика в вузе как учебный предмет: Сб. науч. трудов. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С.88 – 106.
2. Грудзинская Е.Ю., Марико В.В. Активные методы обучения в высшей школе: Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» [Электронный ресурс] / Е.Ю. Грудзинская, В.В. Марико. – Н.Новгород: ННГУ, ЦДПО, 2007. – Режим доступа: http://www.unn.ru/pages/aids_journals/2007/88.pdf
3. Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии / Пер. с англ. Общ. ред. и вступ. ст. М.А. Кисселя. – М.: Прогресс, 1990. – 718 с.
4. Gardner Howard. The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach – New York: Basic Books, 1991.

ИНСТРУМЕНТЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

В.А. Полякова
ГАОУ ДПО ВО «Владимирский институт развития образования имени Л.И. Новиковой»
(Владимир)

Классно-урочная система образования в условиях информационного общества вынуждена конкурировать с явлениями массовой культуры – индустрией развлечения (в том числе компьютерными играми), средствами массовой коммуникации, социальными сетями и др. Особенно остро проблема мотивации ощущается в обучении русскому языку, поскольку включает в себя также вопросы воспитания культуры речи, экологии языка.

Одним из эффективных способов существенно повысить мотивацию к обучению может стать геймификация, которая способна скучное занятие превратить в увлекательное действо и захватить, удержать внимание ученика. Общим для всех определений понятия *геймификация* (игрофикация) является представление о том, что применение игровых подходов (механик) не меняет сути игрофицируемых процессов. Под геймификацией в данной работе понимается применение игрового мышления и техник

в образовании с целью повышения мотивации к обучению и проектирования эффективного учебного процесса.

Геймифицированные системы создаются для разной целевой аудитории: от дошкольников до людей «третьего возраста». Несмотря на специфику возрастной аудитории, теоретики геймификации (Р. Бартл, К. Вербах, Г. Зикерманн, Дж Кэмпбелл, А. Маржевский, И. Моллик, Д. Хантер, Д. Шелл, У Ю-Кай Чоу и др.) выделяют общие (универсальные) подходы к разработке геймифицированных систем. Кевин Вербах и Дэн Хантер разработали систему проектирования геймифицированных систем, состоящую из 6 шагов (*6 D*): 1. Определите цели своего бизнеса (*Define Business objectives*). 2. Опишите желаемое поведение людей (*Delineate target behaviors*). 3. Опишите игроков (*Describe your players*). 4. Разработайте циклы активности (*Devise activity loops*). 5. Не забывайте о развлечении/удовольствии (*Don't forget the fun*). 6. Для каждой задачи используйте адекватный инструмент (*Deploy right tools*) [2].

Основные факторы, влияющие на обучение русскому языку в современной школе, и методика проведения учебных сетевых проектов по русскому языку изложены нами в более ранних публикациях [3]. Задача настоящей статьи – рассмотреть, как компоненты модели дизайна геймифицированных систем *6-D* Кевина Вербаха и Дэна Хантера могут применяться при разработке образовательных систем в процессе обучения русскому языку на примере организации регионального конкурса для учащихся 7-8 классов ***«ГРАМОТЕИ.ру»***, который проводился в 2016-2017 уч. году во Владимирской области. Полуфинальная его часть проходила в форме командной игры на региональном сайте проектной деятельности «WikiВладимир» (http://wiki.vladimir.i-edu.ru).

1 шаг– ***определение целей образовательного события.*** Разумеется, основной образовательной целью конкурса являлось повышение мотивации детей к изучению русского языка и соблюдению норм русской речи. Эта цель поддерживалась игровой задачей: решая головоломки и выполняя различные задания, участники должны были заработать «кристаллы силы» и одолеть «злодея» – профессора Незнамикуса – в поединке за всеобщую грамотность. Решение игровой задачи поощрялось компонентами триады PBL – *Points-Badges-Leaderbords* (очки-бэйджи-списки

лидеров), которые направлены на поддержку внешней мотивации к игре. За выполнение заданий в строго ограниченное время в таблице продвижения (лидерборд) выставлялись «кристаллы силы», что вносило в игру элемент соревновательности.

Следует заметить, что разработчики геймифицированной системы сталкиваются с рисками преобладания внешней мотивации над внутренней. Злоупотребление механиками игры (бейджификация, пойнтофикация и др.) приводит к тому, что внешняя мотивация действует недолго. Анджей Маржевски сформулировал 4 типа внутренней мотивации, применяемых в геймифицированных системах: 1) единение, взаимосвязи с другими игроками, чувство сопричастности; 2) креативность, свобода, выбор, ответственность; 3) изучение, саморазвитие; 4) альтруизм, «высший смысл» [5]. Опираясь на данную классификацию, организаторы игры определили основные принципы конкурса: добровольность участия, работа в команде, постоянная обратная связь, возможность взаимопомощи, организация рефлексии и др.

2 шаг – ***описание участников образовательного события.*** Для участия в конкурсе приглашались ученики 7-8 классов. Педагогам известно, что подростки – самая сложная категория обучающихся, поскольку возникающее в этот период чувство взрослости проявляется, в том числе, в отторжении всего «детского», и различным внеклассным мероприятиям подростки предпочитают неформальное общение со сверстниками. В то же время именно в этот период происходит перестройка мотивационной сферы и формируется самосознание личности, что требует целенаправленного педагогического воздействия для воспитания позитивных ценностей культуры, в том числе речевой.

3 шаг – ***описание желаемого поведения участников образовательного события.*** Планируя структуру геймифицированной системы, организаторы предполагали, что участники будут регулярно заходить на сайт проектной деятельности, работать в группе, выполняя в срок предложенные задания, искать информацию в сети Интернет и в реальной действительности, общаться на странице обсуждения, оценивать свои действия и деятельность других команд.

4 шаг – ***разработка циклов активности образовательного события.*** Классическая геймифицированная система имеет не-

сколько циклов активности: цикл вовлечения в игру и цикл продвижения вперед. Одним из внешних мотивов участия подростков в игре была возможность выхода в составе шести команд-победительниц в финал мероприятия, который планировался как телевизионный очный конкурс с дипломами и призами.

Цикл вовлечения был организован как первый этап под названием *«Разрешите представиться!»*. Команда должна была зарегистрироваться на сайте и создать персональную страничку, которая стала своеобразным дневником совместной работы и включала значок участника, название команды, небольшой рассказ о ней: значение названия команды, цель участия в конкурсе и девиз-слоган, связанный с темой конкурса, список участников, короткий рассказ про свою школу, коллективная фотография команды, коллаж из фотографий или картинка-аватар, контактные данные команды. При оценивании учитывались умение ребят фантазировать и сочинять, а также грамотность всех текстов.

С целью организации цикла продвижения вперед игра была построена на основе нарратива. Под нарративом, вслед за Е.В. Прасоловой, мы понимаем «занимательную историю, имеющую свой конфликт, сюжет и систему персонажей» [4, с.253]. И.В. Алещанова определяет нарратив как «порождаемый культурой тип дискурса, чутко реагирующий на все социальные изменения», реализующий в том числе коммуникативную стратегию координации социальной деятельности [1, с.45-46].

Ученые отмечают усиление признаков нарративности под воздействием интернет-технологий: ускоряется темп, усиливается динамика, усложняется многомерность. Для этого история должна быть захватывающей: содержать в себе проблему, конфликт, развитие действия, динамику и указание на путь разрешения конфликта. Имея возможность совместного обсуждения и комментирования, интернет-аудитория становится соавтором сетевой истории, получает новое интересное знание и опыт игры и занимательности [4, с. 253-254].

Нарратив в нашей игре появился на втором этапе, когда участникам были предложены задания четырех уровней, выполняя которые, команды набирали «кристаллы силы» для победы над противником. Поскольку конкурс проводился в сжатые сроки, все задания, кроме последнего («схватка с боссом»), были вы-

ложены в сеть одновременно, чтобы участники могли распределить время и силы для их выполнения. Однако после истечения срока выполнения работы уже не принимались и не оценивались.

Приведем примеры заданий. ***Задание первого уровня, или «Не проходите мимо!»:*** *у профессора Незнамикуса есть помощник Ошибкинус, который нарочно делает ошибки и опечатки в названиях магазинов и ларьков, в рекламе, объявлениях, газетах и на ценниках. Найдите примеры таких ошибок (опечаток), сфотографируйте и выложите их на своей конкурсной страничке. На командной конкурсной страничке не забудьте сопроводить свои фотографии небольшим комментарием-размышлением на тему «Берегите наш язык!».*

Задание второго уровня, или «Машина времени». *Представьте, что второй помощник Незнамикуса Потерякис, владея черной магией, отправил вас в первую половину XIX века. Где-то по Невскому бродят Пушкин с Гоголем, а Лермонтов «отдыхает» на Кавказе... Вам надо рассказать им о своем времени, но так, чтобы они поняли вас. Напишите письмо «Россия двести лет спустя» в стиле первой половины XIX века. Разместите свою работу в сети и сделайте ссылку на странице команды.*

Задание третьего уровня, или «Он же памятник!». *Забывакис – третий помощник Незнамикуса – очень старается стереть у людей память. Поэтому его раздражают всякие памятники: ведь они не дают людям превратиться в иванов, родства не помнящих! Как вы знаете, памятники бывают разными, бывают даже памятники... буквам! Подумайте, какой букве можно поставить памятник во Владимирской области? Нарисуйте эскиз такого памятника, прокомментируйте, почему именно эту букву вы выбрали, укажите место, где необходимо установить памятник, объясните, почему выбрано именно это место.*

Завершала игру схватка с боссом, которая была выстроена как квест (собрать пазлы, отгадать высказывание о русском языке, узнать кодовое слово, отправить его на эл. адрес и получить текст викторины, ответы на которую выслать организаторам).

5 шаг – ***внесение в систему чувства удовольствия (fun).*** В предложенной системе используются все виды fun, например, *Hard Fun*: принимать вызов, преодолевать сложности, решать проблемы; *Easy Fun*: исследовать новые миры с интригующими

персонажами, участвовать в схватке; *Serious Fun*: совмещать приятное с полезным, создавая новый учебный контент; *People Fun*: кооперация, сотрудничество, общение и др.

Отзывы ребят свидетельствовали о том, что они получили настоящее удовольствие от участия в игре и многому научились: *«Ура! Наконец-то загрузили интересными заданиями! Спасибо»* (И.М.); *«Мы научились, участвуя в этом конкурсе, работать в команде, договариваться, приходить к общему мнению. Каждый узнал в ходе конкурса про себя много нового: «О, оказывается я могу сочинять, умею рисовать, люблю свой родной край...»* (команда «Эврика»); *«Задания были очень нестандартные и увлекательные! Я стала чаще замечать, сколько ошибок мы делаем в своей устной и письменной речи. Теперь я больше слежу за своими высказываниями»* (команда «Исток»).

6 шаг – *использование адекватных инструментов для каждой задачи.* В игре были использованы ***динамики***: ограничения (соблюдения правил игры, ограничения по времени); эмоции (общение, совместная деятельность, ощущения от успеха), нарратив (создание истории про профессора Незнамикуса и его помощников), прогресс, взаимоотношения друг с другом в процессе совместной работы; м***еханики***: соревнование (ученики соревнуются за получение кристаллов силы); сотрудничество; обратная связь (лидерборд, общение на странице обсуждения), награды, накопление ресурсов, состояние, определяющее победу (при каждой победе над помощниками Незнамикуса); ***компоненты:*** достижения (повышение уровня знаний по русскому языку), поединок с боссом, лидерборд, социальное взаимодействие.

Таким образом, совместная работа детей и взрослых в геймифицированной системе помогает находить и критически оценивать информацию в сети, творчески её преобразовывать и презентовать. Участники игры осваивают сервисы сети Интернет, изучают основы сетевого этикета, совершенствуют навыки самоорганизации и саморазвития,ответственной работы в команде, умение включаться в конструктивный диалог.

Таким образом, использование приемов геймификации опосредует наполнение ценностно-смысловой сферы личности, способствует формированию важнейших метапредметных и лич-

ностных результатов обучения, в описанном примере – в игровой ненавязчивой форме учит любить и беречь родной язык.

Литература

1. Алещанова И. В. Нарративность: определение понятия // Известия ВГПУ. – 2006. – №3. – С. 43-47.
2. Вербах К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. – Москва: «Манн, Иванов и Фербер», 2015. – 224 с.
3. Полякова В.А. Дидактические возможности неформального образования при обучении русскому языку // Актуальные проблемы обучения русскому языку XII. – Brno: Masarykova univerzita, 2016. – С. 70-80.
4. Прасолова Е. В. К вопросу о нарративности мультимедийной истории как нового жанра интернет-СМИ // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – №11-2 . – С.253-256.
5. Сайт А. Маржевски.– URL: http://www.gamified.uk/ (дата обращения: 03.02.2017).

ЗНАЧЕНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Г. Тищенко, Н.Н. Чекмарёва
Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет
Военный институт (железнодорожных войск и военных сообщений)
Военной академии материально-технического обеспечения им. Хрулёва
(*Санкт-Петербург)*

В современном нестабильном мире гуманитарные аспекты национальной безопасности в настоящее время становятся все более актуальными. Проблемы информационных войн заставляют по-новому взглянуть на содержание лингвистической составляющей национальной безопасности. Проблемы языкового, цифрового и информационного неравенства занимают умы не только ученых-лингвистов, но и политиков и общественных деятелей разного уровня. В связи с этим становится актуальным обращение к проблемам русского языка по традиции остающегося языком интернационального общения, а также к проблемам сохранения языка как культурно-исторического феномена, объединяющего нацию.

Русский язык, несмотря на огромные потери своих позиций на постсоветском пространстве, по-прежнему занимает одно из центральных мест не только среди языков Российской Федерации, но среди языков всего мира, так как он единственный из всех языков РФ имеет статус мирового по следующим признакам:
- лексическое и стилистическое богатство: по числу слов русский язык стоит на первом месте среди других мировых языков (испанский, французский, английский, китайский, индийский, арабский), имеет развитую систему стилей, обслуживающих различные стороны коммуникации (разговорно-обиходный, публицистический, научный, официально-деловой);
- более 1000 лет существования письменности;
- распространенность в мире: кроме народа, для которого русский язык родной, на нем говорят сотни других народов.
- по данным исследования W3Techs, русский язык вышел на 2 место по использованию в Интернете.

В ходе выступления на пленарном заседании съезда Общества русской словесности, состоявшемся 26 мая 2016 г., Президентом России В.В. Путиным было отмечено интеграционное содержание общности задач языковой политики и национальной безопасности в деле сохранения идентичности как стержневой основы национальной культуры. «Роль русского языка в такой многоликой, многонациональной, красивой стране, как Россия, еще и в том, чтобы создавать единую российскую нацию, быть языком межнационального общения». И далее: «Сбережение русского языка, литературы и нашей культуры – это вопросы национальной безопасности, сохранения своей идентичности в глобальном мире» [2].

Работа, которая проводится в этом направлении в сфере образования и культуры, явно недостаточна, это отмечается и специалистами-исследователями и преподавателями-практиками. И если внешние угрозы языковой безопасности относятся к аспекту государственной политики, то социальные и индивидуальные аспекты проблемы требуют осмысления на всех уровнях педагогики.

В первую очередь это касается защиты русского языка от лингвистической экспансии извне внутри самого его функционирования, когда «общегосударственный язык подвергается внешним деформациям, влияющим на социально-коммуникативные

стороны жизни граждан» [6. с.107]. Это относится в первую очередь к языку информационных технологий, распространение которых влечет за собой лингвистические последствия в лексическом и стилистическом отношении и превращает наш язык в гибридный, замусоренный английскими словами, необоснованными заимствованиями, упрощениями и т.д. Все эти явления проникают также в бытовые и в научные сферы.

Вторым по значимости фактором является засорение языка жаргонизмами, криминализация речи, проникновение в речь обесцененной лексики и даже своего рода «мода» на ее использование в языке (обесцененная лексика объединяет разнообразные бранные выражения, вульгаризмы, нецензурные, непристойные слова, сквернословие, ненормативную лексику). Приходится также констатировать, что ненормативная лексика активно вводится в художественные произведения и выдается за некую литературную норму и художественную ценность и оригинальность.

Третьим фактором является всеобщее падение грамотности как результата реформ школьного образования: ослабление роли гуманитарных дисциплин, уменьшение количества часов на изучение русского языка и литературы, формализация гуманитарных знаний, обусловленная повсеместным введением тестовых технологий, натаскивание к ЕГЭ и т.п. Все это естественным образом отражается на общей и филологической культуре молодежи и приводит к утрате уважения, внимания и любви к СЛОВУ. Хотя, собственно, термин ФИЛОЛОГИЯ означает именно ЛЮБОВЬ к слову.

Поэтому представляется важным определение роли филологических дисциплин в составе образовательных программ высшего образования для нефилологических специальностей с целью повышения грамотности и сохранения чистоты родного языка.

Язык – зеркало, отражающее мир в восприятии человека, его образ жизни, его поведение, взаимоотношения с другими людьми, язык – это система ценностей, культура, то есть это и сам человек и мир вокруг него, мир человека. Такое понимание языка в категории ментальности описано еще Гумбольдтом в 1843 г.: «Язык есть как бы внешнее проявление духа народов; язык

народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное» [1, с. 68.].

Задачей филологического воспитания, следовательно, становления языковой личности (как продукта развития целостной личности) является воспитание любви, внимания и почтения к родному языку, к русскому слову не только как инструменту коммуникации, средству общения и взаимопонимания, но и как к культурно-историческому феномену, средству постижения своей истории, своих корней, самоидентификации как основы патриотизма.

Включение дисциплины «Русский язык и культура речи» в образовательную программу негуманитарных вузов является поэтому не только оправданным, но и закономерным с позиции исправления ситуации в гуманитарной образованности специалистов-негуманитариев. Цели и содержание дисциплины в техническом вузе должны быть соотнесены с условиями ее преподавания: непрофильная дисциплина, небольшое количество часов (на дисциплину в ООП обычно отводится не более 2 ЗЕТ = 72 часов, включая самостоятельную работу). В этих условиях особенно важна мотивация изучения речеведческой дисциплины, которая станет стимулом для самостоятельного постижения филологических знаний в целях становления гуманитарно образованной личности специалиста. Поэтому представляется нецелесообразной ортологическая ориентация предмета: невозможно научить за один курс тому, что в школе не было усвоено за 11 лет. Включение в содержание курса историко-культурологического подхода в представлении языковых явлений способствуют пробуждению интереса к языку, к смысловым истокам русского слова, стимулируют собственные исследования хотя бы на уровне обращения к этимологическим и толковым словарям. Вхождение в культуру речи через внимание к слову, через собственное осознание значимости языкового многообразия позволяет говорить о формировании личности обучаемого [3] через последовательное становление и развитие его языковой личности.

Практическая направленность курса предполагает изучение основных риторических закономерностей в построении монологических и особенно диалогических высказываний. По мнению

В.В.Колесова, «особенности русского языка, на основе ментальности формирующие обыденное сознание русского человека, выделяются общей установкой на характер общения: как типичное проявление речемысли во всех случаях преобладает не монолог-размышление (который воспринимается как признак неоправданной юродивости), а активно протекающий диалог, в котором и рождается обоюдно приемлемая мысль. Тогда эмоция убеждения важнее логики доказательства, поскольку и назначение подобного диалога вовсе не в передаче информации; не коммуникативный аспект речи кажется существенно важным в диалоге, а речемыслительный» [5, с.28]. Именно диалог признается основной формой мышления (в русском языке «третий – лишний», местоимения третьего лица *он, она, оно* подразумевает того, кто находится вне диалога).

Вероятно, в каждом вузе есть свои находки в плане содержания и педагогических технологий в области языкового воспитания, становления языковой личности обучаемых. Только общие усилия и целенаправленная работа преподавателей речеведческих дисциплин учебных заведений любого профиля могут быть залогом повышения уровня филологической грамотности молодежи и способствовать решению проблем сохранения чистоты языка, а следовательно, укреплению языковой безопасности.

Литература

1. Вильгельм фон Гумбольдт. О различии строения языков и его влияние на человечество // Вильгельм фон Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. М., 1984. – С. 68.
2. Выступление Президента РФ В.В. Путина на пленарном заседании Съезда Общества русской словесности 26 мая 2016 года
3. Караулов Ю.Н. Предисловие. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. – М., 1989
4. Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб, 2007.
5. Колесов В. В. Язык и ментальность. СПб, 2004.
6. Халеева И. И. Лингвистическая безопасность России // Вестник Российской Академии Наук, т.76, № 2, 2006, с. 104 – 111

КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ НА РЕЧЕВЫХ УРОКАХ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ

Т.А.Федосеева
Новокузнецкий институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
(Новокузнецк)

Активные и интерактивные формы взаимодействия при обучении речевому общению играют ведущую роль, актуальны и эффективны. С одной стороны, современные школьники развиты интеллектуально, как правило, владеют способами получения информации из разных источников. С другой стороны, они всё чаще испытывают проблемы, связанные с отсутствием взаимопонимания, возникновением конфликтных ситуаций, немотивированным проявлением агрессии по отношению к педагогам и одноклассникам. Вовлечение школьников разного возраста в активное речевое взаимодействие через включение заданий коммуникативного характера, моделирование различных конфликтных ситуаций способствует формированию толерантного речевого поведения.

Особое внимание в формировании культуры межличностного и группового взаимодействия уделяется заданиям коммуникативного характера (задачам и играм), которые позволяют объективно оценивать речь обучаемого с учетом соответствия задаче высказывания, адресату, другим обстоятельствам общения; помогают школьникам побывать в разных ролях, реализовать разные варианты речевого поведения, чтобы определить, какие чувства испытывает собеседник, как он может реагировать на то или иное речевое поведение, каких высказываний нужно избегать, чтобы не создавать конфликтную ситуацию, что немаловажно в условиях общения в поликультурном социуме.

Важно, чтобы современные школьники, которые воспитываются в поликультурной среде, стремились к налаживанию взаимоотношений, к познанию друг друга и пониманию окружающих.

Совместная деятельность (учеба, труд, общественно полезные дела), общение способствуют формированию у молодежи уважения к нациям и народностям, к их культурам. Задача мно-

гокультурной школы – целенаправленно формировать нормы и эталоны поликультурного общения, отражающие специфику социально-исторического опыта жизни народов, проживающих в той или иной местности. Важно научить учащихся узнавать и понимать окружающий мир, воспитать у них чувства симпатии, сопереживания, солидарности, терпимости, толерантности [1]. Необходимо помочь школьникам побывать в разных ролях, реализовать разнообразные варианты речевого поведения, чтобы определить, какие чувства испытывает собеседник, как он может отреагировать на ваше речевое поведение, каких высказываний лучше избегать, чтобы не спровоцировать конфликтную ситуацию.

Задания коммуникативного характера в нашем понимании – система специальных учебных действий, в основе которых лежит речевая ситуация, требующая использования вербальных и/или невербальных средств с учетом значимых компонентов ситуации. К ним относятся коммуникативные игры и задачи, которые требуют не только анализа предлагаемой (или реальной) речевой ситуации, но активного речевого действия и взаимодействия, разыгрывания ситуации. Ключевым условием эффективности решаемых задач является принятие игроком роли, представленных в описании ситуации. Именно это позволяет объективно оценивать и повышать уровень речевого развития обучающихся.

Задания коммуникативного характера направлены на совершенствование *коммуникативной компетенции*, под которой понимается способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию [2, с. 27], что проявляется на репродуктивном (адекватно понимать информацию, воспроизводить текст, владеть разными видами чтения и др.) и продуктивном уровнях (создавать тексты различных стилей и жанров, владеть разными видами монологов и диалогов и др.) [2, с. 28].

Через формирование представленных во ФГОС основного общего образования коммуникативных универсальных учебных действий (к примеру, умений сотрудничать с учителем и сверстниками; аргументировать и отстаивать свое мнение; работать индивидуально и в группе; умений осознанно использовать речевые средства в соответствии с коммуникативной интенцией; владения устной и письменной речью и др.) задания коммуникативного ха-

рактера (задачи и игры) позволяют достичь метапредметных результатов обучения языку (регулятивных, познавательных, коммуникативных) [3, с. 283-290].

Риторическая задача как разновидность задания коммуникативного характера допускает одно или несколько решений, которые не всегда можно оценивать по шкале «правильно – неправильно». Анализируя вариант решения задачи, мы просим определить, вежливо – невежливо – грубо звучит высказывание, в какой мере предлагаемая модель речевого поведения позволяет решить поставленную речевую задачу.

Принципиально важно, что совместное обсуждение и выбор вариантов решения задачи способствуют формированию собственной позиции школьника. Создается ситуация, в которой рассматриваются все возникающие варианты продуктивного взаимодействия. Кроме того, необходимо обращать внимание не только на то, достигнута ли коммуникативная интенция, но и какими средствами пришлось воспользоваться для решения задачи.

Структурными элементами задачи можно назвать описание условий (реальных или воображаемых) – интенции, места, времени, социальных ролей и др. – и собственно задания или вопроса: «Приятель опоздал на урок и не понял, как отличить краткое прилагательное от причастия. Объясни так, чтобы он смог продолжить выполнение упражнений по теме и выполнить контрольное задание. Не забудь привести примеры и помочь не только осмыслить теорию, но и применить её на практике. Разыграйте ситуацию» [3, с. 283-290].

Задание типа «напишите письмо / отчёт / поздравление и т.д.», «сделайте комплимент», «похвалите», «оцените ответ одноклассника» предполагает создание конкретного речевого жанра, а предложение типа «каковы ваши речевые действия», «как вы поступите», «что скажете» нацеливает на решение ситуации с помощью вербальных и невербальных речевых средств, выбор которых остается за учеником, однако в задании подчеркивается, что решение проблемы / задачи должно осуществляться *обязательно с помощью речи*, иными словами, идет напоминание о том, что поставлена именно речевая задача, а не какая-либо иная.

Особое внимание, в таких заданиях необходимо уделить *разыгрыванию* ситуации, так как при решении задачи недостаточно описать свои действия, рассказать о том, как именно необходимо осуществить свою речевую деятельность, с помощью каких жанров и видов речевой деятельности, важно *продемонстрировать коммуникативные умения*, то есть собственно сказать, поздравить, убедить, утешить, уговорить, подбодрить и т.д. Приведем в качестве примера несколько задач, которые могут использоваться в разных классах.

Задача 1. Вы провели незабываемые каникулы у родственников на Кавказе (в Молдавии, в Казахстане, в Таджикистане и т.д.). Вернувшись в школу, вы делитесь впечатлениями (вам понравились блюда национальной кухни, вы узнали, что местные жители очень гостеприимны и отзывчивы и др.). Некоторые одноклассники демонстративно презрительно заявляют: «Вот и вали туда! Русские должны любить Россию и все русское». Согласны ли вы с ними? Ваше речевое поведение?

Задача 2. Урок русского языка. Ваш друг выполняет морфологический разбор имени существительного и допускает ошибки в определении рода имени существительного. Возможно, это связано с тем, что он владеет ещё одним (наряду с русским) языком, в котором отсутствует категория рода. В классе эта ситуация вызывает бурный смех, насмешки. Ваша задача – защитить друга и не поссориться с одноклассниками.

Задача 3. Одноклассники готовятся к празднованию Нового года. Ваша подруга отказывается пойти на праздник, так как сейчас Великий пост, который закончится только 7 января – на Рождество. Одноклассники посмеиваются и пускают в ее адрес обидные реплики. И тогда вы…

Задача 4. На перемене одноклассники горячо обсуждают футбольный матч. Мнения расходятся, потому что ребята болели за разные футбольные команды. Твой друг, расталкивая одноклассников, выскакивает из кабинета. Кто-то бросает реплику: «Да чё я ему сказал? Да он псих какой-то! Из деревни что ли…». Ваши речевые действия?

Задача 5. После спортивных соревнований ребята горячо обсуждают результаты: «Да эти пешеходы играть не умеют! Одно слово – «раша»!». Назревает ссора, и тогда вы…

Задача 6. После информационных сообщений в средствах массовой информации о конфликтах на национальной почве в вашем городе в классе развернулась дискуссия о том, кто же виноват. Ваша задача – убедить собеседников в том, что в многонациональном государстве (таком, как Россия) лучше не выяснять, чья нация «лучше», а научиться слушать друг друга, уважать чужое мнение, сотрудничать. Подберите и приведите сильные аргументы. Разыграйте ситуацию.

Задача 7. Урок английского. Одноклассник не может ответить на вопрос учителя. Реплика из класса: «Да он и по-русски плохо понимает, а вы его на английском спрашиваете…Убогий». Ваше речевое поведение?

Задача 8. Представьте, что вы приглашены на концерт национального искусства. Ваш друг – участник концерта. Вы не очень-то разбираетесь в происходящем на сцене, но не хотите обидеть друга. Как вы поделитесь своими впечатлениями, чтобы не обидеть товарища?

Задача 9. Ваш класс побывал на выставке народных промыслов, а заболевший одноклассник расстроился, что не смог побывать вместе со всеми. Расскажите о выставке так, чтобы товарищ представил увиденное вами во всех деталях.

Задача 10. В краеведческом кружке (на уроке истории) вам дали задание: подготовить сообщение о национальных (шорских, тувинских, чувашских, татарских и т.п.) праздниках. Ребята посмеиваются над вами. Расскажите им, почему важно знать традиции разных народов и народностей. Убедите помочь вам в поиске материала.

Задача 11. В классе новенький. Одноклассники не хотят с ним общаться, отпускают шуточки и обидные высказывания в его адрес: «Сидел бы в Закавказье (на Северном Кавказе, Молдове, Таджикистане, Казахстане и др.)! Чего к нам-то его притащило!» Вы староста класса. Ваша задача – познакомить с новеньким и помочь ему влиться в коллектив.

Задача 12. Ваш отец – военный. Вы с родителями прибываете к месту нового назначения (в Бурятию, на Дальний Восток, на Кавказ и др.). Одноклассники встречают вас не очень дружелюбно. О чем и как вы расскажете, чтобы расположить ребят к себе и подружиться?

Задача 13. Вашему классу поручили подготовить газету к новогоднему празднику. У вас учатся ребята разных национальностей. Расскажите о задании и договоритесь о том, что в газету необходимо включить материалы о национальных традициях встречи нового года. Если возможно, сопроводите свою газету рисунками и фотографиями.

Задача 14. Несколько ваших одноклассников стали победителями фестиваля национальной культуры. Расспросите их о поездке. Поздравьте победителей.

Задача 15. Ваши родители не разрешают дружить вам с одноклассником, чья семья недавно переехала в Россию, считая, что все мигранты – бандиты. Убедите родителей, что это не так. Постарайтесь договориться с родителями и сохранить дружбу с новым приятелем.

Используя подобные задачи на речевых уроках, мы обращаем особое внимание на то, что выбор эффективного (от «приемлемого» до «оптимального») варианта высказывания возможен при обсуждении различных моделей речевого поведения, в ходе которого сталкиваются разные (не всегда противоположные) мнения, возникает необходимость согласовывать свои действия с участниками группы, договариваться, развивается умение критически мыслить, анализировать речевое поведение участников общения.

Проблемы внедрения заданий коммуникативного характера в систему формирования коммуникативной компетенции школьников в поликультурном социуме обусловлены, на наш взгляд, двумя основными причинами. Во-первых, отсутствием подготовленности педагогов к внедрению таких заданий, во-вторых, тем, что задания коммуникативного характера требуют существенных временных затрат, что в условиях регламентированного общения в рамках классно-урочной системы не всегда представляется возможным.

Активное введение описанных задач в систему работы на речевых занятиях требует разработки специальной программы послевузовского обучения педагогов отбору, созданию и использованию на уроках словесности заданий коммуникативного характера (задач и игр).

Мы не ставим перед собой задачи исследовать все проблемы взаимодействия школьников, решить межнациональные разно-

гласия, исключить конфликтные ситуации, возникающие на национальной или социальной почве. Однако использование на занятиях интерактивных методов и приемов обучения, к которым относятся риторические задачи и коммуникативные игры, позволяют воспитывать у школьников толерантное отношение друг другу, учителям, родителям и др., способствуют формированию адекватной речевой реакции в условиях поликультурной социальной среды.

Литература

1. Мельничук, А. В., Ткач, Л. Т. Диагностика трудностей работы с детьми в поликультурном образовательном пространстве // rspu.edu.ru/science/ conferences/01_04_09/melnichuk.html

2. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004.– 240 с.

3. Федосеева Т.А. Задания коммуникативного характера как интерактивная форма обучения русскому языку // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 4. – 440 с. – С. 283-290.

ФИЛОЛОГИЗАЦИЯ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННЫХ МАГИСТЕРСКИХ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ (НА ПРИМЕРЕ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ ПОЛИТОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МГУ имени М.В.ЛОМОНОСОВА)

С.С.Хромов

ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет»

(Москва)

Особое место в гуманитарном университетском образовании современной России занимает образование филологическое. Это обусловлено целым рядом факторов, к которым относятся следующие: во-первых, филология, наряду с философией, является одной из древнейших отраслей гуманитарного знания, зародившихся еще в античные времена. Как известно, академик Д.С.Лихачев определил филологию как высшую форму гуманитарного образования [2]; во-вторых, филологическая компетент-

ность формирует ценностно-целевые установки, определяющие совокупность общекультурных, прикладных и научно-теоретических знаний, умений и навыков, которые являются основой для дальнейшего интеллектуального и нравственного развития языковой личности будущего специалиста любого направления и профиля подготовки, но в первую очередь это касается гуманитариев. «Поэтому образовательной целью преподавателя является формирование и развитие духовно-нравственной, ответственной, компетентной филологической личности, характеризующейся способностью самостоятельно решать задачи познавательной, ценностно-ориентированной, коммуникативной и преобразовательской деятельности с опорой на социальный опыт; свободной в выборе профессиональной, общественной и семейной карьеры» [1]; в-третьих, в современном образовательном процессе актуальность межпредметных, междисциплинарных связей определяется интеграцией научных знаний, а также новыми требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, а в конечном счете требованиями самой жизни; в-четвертых, в современном социуме устное, письменное или виртуальное слово остается важным каналом и инструментом коммуникации; наряду с коммуникативной функцией языка, эволюционируют и выдвигаются на первый план другие его функции: прагматическая, когнитивная, фактическая, функция манифестации власти и административных полномочий, утверждения социального статуса личности.

Особенно велика роль слова в современной межкультурной, международной и политической коммуникации. Учитывая специфику филологии как совокупности наук, изучающих культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве, можно считать, что одной из целей филологического образования для нефилологов в магистратуре является вооружение будущих магистров систематическими специальными знаниями, практическими навыками и первоначальными умениями в этой области [3]. Прежде всего, это работа над профессионально ориентированным текстом и дискурсом в письменной и устной формах, так как они составляют первооснову филологических наук; в-пятых, серьезной филологической подготовки сегодня требуют профессии, которые предполагают активное общение с людьми: политологи,

психологи, специалисты по связям с общественностью, управленцы, политические и общественные деятели.

Как известно, язык, речь, речевая деятельность занимают особое место в профессиональной деятельности политолога. Политическая лингвистика, как и другие дисциплины филологического междисциплинарного цикла, относятся к числу лингвоинтенсивных дисциплин, так как владение устным и письменным словом на родном и изучаемом иностранном языке является одним из профессионально образующих компонентов будущего политолога. В связи с этим актуальной становится проблема не только расширения базы речевой деятельности магистров-политологов, повышения их речевой культуры, формирования навыков и умений мотивированного речевого поведения в различных сферах будущей профессиональной деятельности, но и проблема риторического образования, а также постижения основ политической лингвистики, межкультурной и межъязыковой коммуникации.

С точки зрения К. Ф. Седова, лингвистика сейчас из «кабинетной» науки постепенно превращается в науку, которая все более решительно устремляется в жизнь, возвращая себе статус гуманитарной области знаний, которая, отзываясь на запросы современного общества, переключает внимание с языка как системного образования, на «человека говорящего», на изучение его способности говорить и мыслить, а также на процесс и результат коммуникации [4].

Автором статьи достаточно давно разрабатывается концепция филологизации [5] и междисциплинарности современного гуманитарного нефилологического образования в российской магистратуре как необходимого условия его обновления на примере Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ) [6, 7] и Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова (МГУ). В 2011-2015 гг. в МЭСИ была апробирована междисциплинарная магистерская программа «Теория массовой коммуникации и международные связи с общественностью». В настоящее время на политологическом факультете МГУ имени М.В.Ломоносова в рамках магистерских программ «Евразийская интеграция» и «Международная коммуникация» включен цикл филологических дис-

циплин на стыке филологии, культурологии и политологии: «Политическая лингвистика», «Кросскультурные коммуникации в системе международных отношений», «Русский мир в евразийском измерении», «Межъязыковые коммуникации в системе международных отношений», «Русский мир в международном измерении».

Изучение этих дисциплин позволит магистрантам-политологам успешно овладеть не только универсальными, но и профессионально ориентированными компетенциями в экспертно-аналитической деятельности (способность к анализу политических текстов, владение приемами их интерпретации и критики, владение методиками источниковедческого анализа (М-ПК-11), а также компетенциями в сфере коммуникативной деятельности, прежде всего такими, как:

- способность к воздействию на различные аудитории, политические и социальные группы с целью их политической мобилизации, стимулирования их конструктивного участия в общественно-значимой деятельности (М-ПК-22);

- способность к созданию публицистических текстов по политологическим проблемам, навыки организации работы политических средств массовой информации (М-ПК-23);

- способность к организации публично-дипломатических и информационных кампаний в международной и траснациональной среде (М-ПК-27).

Следует подчеркнуть, что традиционно включение в магистерскую программу дисциплин филологического междисциплинарного цикла рассматривается в сфере универсальных инструментальных компетенций, носящих сопровождающий характер, однако мы считаем, что их вес и значимость гораздо больше: в современных условиях формирование и развитие профессиональных компетенций в сфере экспертно-аналитической и коммуникативной деятельности будет неполным без филологизации неязыковых гуманитарных магистерских программ.

Сейчас отмечается устойчивая тенденция к филологизации современного гуманитарного неязыкового университетского образования в России как необходимого условия формирования профессиональных компетенций будущих магистров.

Литература

1. Егина Е.Н. Филологическая компетентность личности в аспекте современного образования. URL: http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article@id=844

2. Лихачев Д.С. О филологии. – М.: Высшая школа, 1989.

3. Мельничук О.А. Профессиональное гуманитарно-филологическое образование в современных условиях // Вестник СВФУ, 2013, том 10, № 294. – С. 92-96.

4. Седов К.Ф. Языкознание. Речеведение. Генристика // Вопросы психолингвистики. – 2012. – 1(15). – С. 210-221.

5. Хромов С.С., Зверева Е.Н. Филологизация университетских образовательных программ по юриспруденции как необходимое условие обновления высшего образования в России // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – СПб: Общество преподавателей русского языка и литературы, 2014. – С. 161-166.

6. Хромов С.С. Смарт-технологии в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. - № 3. С. 149-157.

7. Хромов С.С., Скорикова Т.П., Днепровская Н.В. Методология и методика дистанционного обучения в научно-профессиональной коммуникации на примере разработки дистанционного магистерского курса по лингвистике // Открытое образование. 2016. Т. 20. – С. 68-76.

КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ФАКТОР ДОСТИЖЕНИЯ ВЕРШИН ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Т.А. Чеботникова
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
(Оренбург)

Владение специальными (профессиональными) знаниями, умениями, навыками на уровне требований к уровням квалификации, разрядам и категориям в профессиях с «повышенной речевой активностью» предполагает наличие сформированной культурно-речевой компетенции, компонентами которой являются знания, умения, навыки, готовности, ставшие качествами личности специалиста и позволяющие свободно и адекватно оперировать фактами языка с позиции культуры.

Понятие «культура» неоднозначно. Оно, как известно, характеризует, во-первых, уровень развития определенных истори-

ческих эпох, общественно-экономических формаций, обществ, наций и народностей (напр., античная культура), во-вторых, степень совершенствования различных сфер человеческой деятельности, в том числе и речевой, т.е. деятельности, имеющей социальный характер, продуктом которой является высказывание, используемое говорящим или пишущим для достижения определенной цели (общения, сообщения или воздействия).

Наша статья посвящена проблеме совершенствования речевой деятельности и формирования у носителей языка культурно-речевой компетенции. Объектом изучения являются типизированные явления речевого общения и речевого поведения, которые, по словам Н.Д. Арутюновой, не «оторвались от участников коммуникации и обстановки общения».

Выполняя трудовые функции, встраиваясь в коллектив, находя и определяя в нем себе место, специалист вступает с членами профессионального сообщества в диалог. Для того чтобы общение было полноценным и продуктивным, говорящий должен иметь, во-первых, достаточный когнитивный диапазон, во-вторых, знать язык, его лексику и грамматику (правила образования словоформ, особенности сочетаемости слов и построения фраз, обладать способностью порождать тексты разной степени сложности) и, по возможности, избегать рискогенных зон, что предполагает освоение языка с учётом переменных ситуации речевого общения, в число которых включаются участники процесса общения, их статусно-ролевые характеристики, отношения между ними, время, место, условия, тональность и пр. [1; 2]. При наличии в речевой практике носителя языка перечисленных составляющих можно говорить о наличии у него сформированной культурно-речевой компетенции. Причем уровень сформированности проявляется не только в неуклонном следовании нормативным требованиям, но и в осознанных ситуативно и прагматически обусловленных отступлениях от них.

В качестве примера приведем фрагмент рассказа Т. Толстой «Политическая корректность», где автор − носитель полнофункционального типа культуры (классификация О.Б. Сиротининой) − демонстрирует виртуозную способность «отливать свою речь в разнообразные композиционно-стилистические формы», менять акценты и тональность исходя из ситуации общения:

В своей статье для американского журнала я как-то процитировала строку Пушкина: «Потомок негров безобразный». Мне позвонил редактор: «Вы что, с ума сошли? Я не могу напечатать эти слова». – «Но Пушкин это сказал о себе». – «Этого не может быть». – «Может». – Молчание. – «Снимите строку». – «Не сниму». – «Тогда давайте вашу статью напечатаем под другой фамилией». − «Тогда я вообще снимаю свою статью и напечатаю ее в другом месте, сославшись на вашу цензуру». – «Это тоже невозможно. Ваш Пушкин что, расист?» − «Наш Пушкин эфиоп». – Долгое молчание. – «Слушайте, без этой строки ваша статья только улучшится. Поверьте мне, старому редактору».

Долгий визг с моей стороны… Визг не помогает.

Тогда я меняю тактику *и, холодно, злобно, раздельно: «Так. Мало того, что черных вы, белые, держали в рабстве в течение трехсот лет. Теперь вы затыкаете рот единственному русскому черному поэту, томившемуся в неволе среди берез тоталитарного строя. Вот он, расизм. Вот она, сегрегация. Генерал Ли сдался, а вы – нет. Мы что, в Алабаме?..»* ***Пушкина напечатали».***

Как видим, свободное владение не только языковыми средствами, но и когнитивные знания (культурно-поведенческие тенденции, исторические факты) позволяют автору наполнить разговор необходимым содержанием, перевести его в нужное русло, расставить неожиданные акценты и как следствие получить желаемый результат [3; 4].

Культурно-речевая компетенция, таким образом, может быть представлена в качестве универсальной акме-формы осуществления профессиональной деятельности и средством повышения ее эффективности. Следовательно, целенаправленная работа по повышению уровня владения языком не только педагогическая, но и актуальная социально-экономическая задача.

С целью формирования и развития культурно-речевой компетенции представляется целесообразным введение в программы подготовки и переподготовки специалистов дисциплин гуманитарного (литературы, культурологии и др.) и речеведческого профилей (лингвопрагматики, персонологии, профессиональной риторики, педагогического речеведения) – прикладных и жизненно важных дисциплин о грамотном, целесообразном и умест-

ном использовании языковых средств. При таком подходе главным образовательным результатом должна стать сбалансированная личность, знающая не только предмет своей профессиональной деятельности, но и обладающая коммуникативной мобильностью.

Литература

1. Крысин, Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л. П. Крысин. – М.: Наука, 1989. – 188 с.

2.Сиротинина, О. Б. Борьба с рискогенностью общения как одна из проблем речеведения // Проблемы речевой коммуникации : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной. – Саратов : Изд- во Сарат. ун-та, 2014. – Вып. 14. – С. 5-14

3.Чеботникова, Т.А. Речевое поведение личности в дискурсе художественного произведения: роли, маски, образы: монография / Т.А. Чеботникова. - Министерство образования и науки РФ, Оренбургский гос. пед. университет. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2011. – 299 с.

4.Чеботникова, Т.А. Контекстуализация речевого поведения личности // Магия ИННО: новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников: мат-лы научно-практич. конф. к 70-летию ф-та международных отношений (Москва, 4–5 октября 2013 г.). Т. 2 / отв. ред. Д. А. Крячков. — М.: МГИМО – Университет, 2013. С. 228-234.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ» СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ

И.А.Черных

ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет им. Святителя Луки»

(Луганск)

Современное общество требует от молодых специалистов – выпускников высшей школы – не только высокой профессиональной подготовки, но и высоко развитых речевых умений и навыков. Для врача правильная, четкая, логичная речь является одним из важнейших показателей уровня его профессиональной подготовки и культуры.

Работа по речевому развитию будущих врачей активно ведется на занятиях по дисциплине «Культура русской речи». Одним из компонентов успешного развития речевых умений и навыков у студентов-медиков является учет возрастных и инди-

видуальных особенностей, уровня познавательных возможностей и психических процессов.

В современной педагогике и психологии недостаточно глубоко изучены психические познавательные возможности и психические процессы в студенческом возрасте. Поэтому цель статьи – определить возрастные особенности студента как субъекта учебной деятельности, выяснить возможности психических процессов этого возрастного периода.

Один из первых психологических факторов, который учитывает преподаватель в процессе развития речевых умений и навыков у студентов, – это учет возрастных особенностей.

Возраст студентов (17-23 года) психологи относят к периоду юности. Именно этот период М. Гамезо, В. Герасимова, Г. Горелова, Л. Орлова считают наиболее благоприятным для восприятия социального и профессионального опыта. Этот возрастной период выделяют как «важный этап развития умственных способностей»[2], «период достаточно высокого развития познавательных процессов»[4, с. 95].

Определением познавательных возможностей этого возрастного периода занимались Б. Ананьев и его школа. Б. Ананьев на основе собственных исследований утверждает, что лишь у 14,2 % людей в возрасте 18-35 лет наблюдаются периоды застоя в психическом развитии, причем их продолжительность не превышает 2-3 года. Для преобладающего большинства – это возраст интенсивного развития [1].

Исследования психологов показали, что в этом возрасте развитие таких психических процессов, как мышление, память, внимание происходит неравномерно.

Ученые приводят данные, свидетельствующие, что в этом макропериоде особенно заметна пульсация в мышлении и памяти. Спады в мышлении беспрерывно сменяются подъемами приблизительно каждые три года. Пики в развитии мышления припадают на 20, 23, 25 лет, спады – на 22, 24 года.

Изменения памяти тоже носят ритмичный характер, но колебания не такие значительные, как в мышлении. Пики в развитии памяти приходятся на 19, 23 и 24 года, спады – на 21, 25, 26 лет.

Изменения внимания тоже носят пульсирующий характер. В первые четыре года (18-21 год) уровень внимания достаточно

стабильный, а в следующие четыре (22-25 лет) – колебания значительно выражены. Пики в развитии внимания наблюдаются в 22, 24 года, а спады – в 23, 25 лет.

Приведенные данные свидетельствуют о противоречивом характере развития психических функций и интеллекта в период юности. Но на основе этих данных мы можем прийти к выводу, что возрастной период 18-25 лет – это период относительно высокого уровня мышления и памяти и относительно низкого уровня развития внимания. В процессе обучения необходимо учитывать это противоречие – опираться на процессы мышления и памяти и контролировать процесс внимания. И. Высокодворский подчеркивает продуктивность в этом возрасте вербального запоминания долговременной памяти и практического логического мышления [3, с. 80-83].

Эти особенности работы познавательных процессов необходимо учитывать в процессе организации учебного процесса на занятиях по «Культуре русской речи» и правильно направлять развитие познавательной деятельности студентов. Только в таком случае интеллектуальное развитие может выйти на качественно новый уровень, связанный с развитием творческих способностей, и проявляться не только в освоении информации, но и в интеллектуальной инициативе и создании нового (способность увидеть проблему и найти пути ее решения).

Как уже было отмечено, наиболее продуктивным психическим процессом в студенческом возрасте является мышление. Умственная деятельность – это необходимая основа для усвоения приобретенных знаний и для поиска новых. Уровень мышления студента характеризуется не механическим, пассивным применением знаний, а их активным использованием, разносторонним подходом к решению проблем в своей деятельности, последовательностью, четкостью, самостоятельностью и точностью их решения. Поэтому актуальными в учебном процессе являются построение и решение проблемных ситуаций, организация научного поиска.

На занятиях по «Культуре русской речи», опираясь на умственную деятельность студентов, мы предлагаем им участвовать в дискуссиях, круглых столах для обсуждения проблем профессионального направления. Научный поиск студенты активно ве-

дут при подготовке докладов, сообщений, статей, публичных выступлений разных жанров.

Преподавателю нужно помнить, что в период юношества умственные способности уже сформированы, но они еще продолжают совершенствоваться. Овладение сложными интеллектуальными операциями и пополнение понятийного аппарата влияют на умственную деятельность, делая ее более стойкой и эффективной.

Для пополнения научного понятийного аппарата у студентов-медиков мы используем задания, направленные на работу со словарями различных типов. Большое внимание уделяем работе со специальной терминологией. Студенты учатся правильно произносить термины, ставить в них ударения, использовать их в собственной речи, вводить в диалог.

Важную роль в процессе развития речевых умений и навыков студентов выполняет память. Продуктивность памяти (ее скорость, точность, прочность и готовность к воспроизведению) индивидуальна, она зависит от особенностей типов высшей нервной деятельности и силы и подвижности процессов возбуждения и торможения.

Исследования А. Смирнова, Л. Занкова, М. Шардакова [5] указывают на то, что учебный материал лучше запоминается и воспроизводится при составлении конспектов с выделением смысловых опорных пунктов. Продуктивным запоминание станет тогда, если материал будет осознанным и основанным на ассоциациях и обобщениях.

Практика показывает, что у студентов возникают трудности при составлении конспектов, планов. На занятиях отдельное внимание мы уделяем конспектированию научных медицинских текстов, специальной литературы по культуре речи, докладов студентов. Для совершенствования умений выделять смысловые опорные пункты предлагаем студентам составлять планы разных типов.

Для развития умений обобщать информацию мы предлагаем задания по нескольким похожим текстам с целью подбора заголовка к этим текстам и определения общей темы.

Внимание – это важный процесс, от которого зависит эффективность учебной деятельности. Все то, что является предметом внимания, лучше запоминается [4, с. 100].

В процессе развития речевых умений и навыков у студентов важную роль выполняет произвольное и непроизвольное внимание. Произвольное внимание зависит от особенностей построения занятия, зависит от содержания и способов его подачи. Живое, яркое, динамичное, логически последовательное, богатое по содержанию и доступное для усвоения изложение является важным условием для обеспечения внимания студентов.

Имея это ввиду, преподаватель должен организовать занятие так, чтобы произвольное внимание перешло в непроизвольное, ставшее результатом заинтересованности студентов. Этому способствует проблемность обучения, использование творческих заданий и целесообразное использование наглядности.

У студентов возникает большой интерес к творческим заданиям. Это задания на редактирование профессиональных текстов с пояснением причин возникновения ошибок. Мы предлагаем студентам-медикам составить словарь «Речевые ошибки, которые мы чаще всего допускаем». В течение двух недель студенты наблюдают за своей речью, речью своих сокурсников и выписывают речевые ошибки в словарь. На занятии проводится анализ ошибок и их исправление. Таким образом развивается внимательность и формируется критичное отношение к собственной речи.

Учет возрастных особенностей студентов, уровня их познавательных возможностей, психических процессов – это основа выбора путей и закономерностей развития культуры речи студентов – будущих медиков и определения содержания, принципов, методов обучения в процессе изучения дисциплины «Культура русской речи».

Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости : учеб.пособие. – М.: Пед. о-во России, Издат. дом „Ноосфера”, 1999. – 272 с.
3. Высокодворский И. А. Возрастная периодизация зрелости // Основы вузовской педагогики : учеб. пособие для студентов ун-та. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 311 с.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. – Минск: Тесей, 2003. – 352 с.
5. Шардаков М. Н. Очерки психологии учения. – М.: Учпедгиз, 1951. – 200 с.

«СЛОВА-НАЗВАНИЯ» И «СЛОВА-УКАЗАТЕЛИ» В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

З.Ф. Юсупова
ФГАОУВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
(Казань)

В школьном курсе русского языка именные части речи изучаются во взаимосвязи, с учетом их лексических и грамматических особенностей. Учащиеся не всегда осознают предназначение имен в речи, особенно местоимений. Как словесные знаки, не имеющие собственного предметного содержания, местоимения противопоставлены всем лексически полноценным словам. В отличие от слов-названий, местоименные слова не называют лиц, предметов, признаков, а только указывают на них. Изучение именных частей речи следует строить с учетом функционально-семантического подхода, который позволяет знакомить учащихся с функциями, употреблением имен в речи.

Методика преподавания русского языка не оставляет без внимания проблемы изучения морфологии в школьном курсе русского языка. Это обусловлено необходимостью особого внимания к некоторым сложным вопросам усвоения морфологии, в частности речь идет о соотношении научной и школьной грамматики; об изучении морфологических категорий рода, числа, падежа, вида, времени и др.; о разработке системы упражнений и др. (А.В. Текучев, Л.А. Тростенцова, В.П. Озерова, А.Ю. Купалова и др.).

Применительно к преподаванию русского языка как неродного актуальные проблемы обучения морфологии затрагивались такими учеными, как В.А. Богородицкий, Н.З. Бакеева, Г.А. Анисимов, Л.З. Шакирова, К.З. Закирьянов и др. В методических рекомендациях ученых мы находим мысли о том, что при усвоении морфологии необходимо учитывать специфику изучаемого явления в русском языке, с одной стороны, и специфику родного языка учащихся, с другой стороны.

Следует отметить, что Л.З. Шакировой разработаны и обоснованы лингвометодические основы обучения именам существительным и глаголам в татарской школе, поскольку, как считает ученый-методист, «наиболее важные и трудные для учащихся-татар разделы курса русского языка – это существительное и гла-

гол» [7, с. 230]. По мнению Л.З.Шакировой, «усвоение грамматических категорий имени существительного помогает учащимся овладеть закономерностями употребления других (именных) частей речи» [7, с. 231].

Как показывает практика и наши наблюдения, учащиеся не всегда имеют четкое представление о том, что такое школьный курс морфологии, в чем заключается предназначение частей речи и т.д. На современном этапе изучение морфологии, в частности именных частей речи, предполагает реализацию функционально-семантического подхода [1], который «связан преимущественно с направлением изучения языка от значения (смысла) к форме и функции» [5, с. 4]. Функционально-семантический подход в обучении русскому языку получил свое обоснование в исследованиях А.Ю. Купаловой, С.И. Львовой, А.Ю. Устинова, О.В.Алексеевой и др.

Применительно к обучению морфологии, в частности именным частям речи, учащихся-татар данный вопрос пока не получил своего должного освещения в современных лингвометодических исследованиях.

Считаем, что это остается актуальным для современной методики преподавания русского языка как неродного. Рассмотрим некоторые методические идеи, которые могут быть реализованы при подаче материала об именных частях речи и формировании лингвистического представления о них как о словах, играющих ключевую функцию в любом тексте.

При усвоении материала об именах следует обратить внимание на то, что все имена объединяются вокруг имен существительных. Учащиеся должны осознать, что имя существительное обозначает предмет и предметность (имеет общее категориальные значение предметности), а имя прилагательное обозначает признак предмета (значение признака, качества, свойства), имя числительное называет количество предметов (количество, число и порядок при счете), местоимения же указывают на предмет, признак и количество предметов, но не называют их. Уже на первом уроке по изучению имен существительных в 6 классе необходимо организовать активную познавательную деятельность учащихся над осознанием природы «слов-названий» и «слов-указателей». Такую работу целесообразно организовать на материале текста, в котором учащиеся путем проведения лингвистического эксперимента

обнаружат именные части речи, специфику их употребления и т.д. Результатом такого исследования может стать совместно составленная таблица:

Слова-названия	Слова-указатели (местоимения)
Общее значение - называть: • предмет и предметность (имя существительное) • признак (имя прилагательное) • число, количество предметов и порядок по счету (имя числительное)	Общее значение - указывать • на предмет • на признак • на количество Местоимения могут употребляться для замены других именных частей речи: *В саду растет роза. Она цветет всё лето* и др.

В современных программах и учебниках по русскому языку материал об именных частях речи дается с учетом достижений современной науки о языке, авторы учитывают семантические, грамматические особенности частей речи, иногда встречаются и попытки представить функциональные признаки имен. При подаче материала об именах авторы придерживаются концепции учета единства формы, содержания и функции [4], однако это не всегда находит должное отражение в системе упражнений.

Учащимся, которые изучают русский язык как второй (неродной) язык, важно понять природу имен, их функции, поскольку от этого во многом будет зависеть правильное использование имен в речи. Известно, что имена составляют лексическое ядро словарного фонда русского языка, они относятся к самым частотным и распространенным словам, входят в состав многих фразеологических оборотов, среди имен много синонимов, антонимов, паронимов и др., они составляют основу для таких фигур речи, как метафора, эпитет, метонимия и др. Трудности при изучении имен обусловлены также расхождениями в родном (татарском) языке учащихся и русском (изучаемом) языке, являющиеся причиной интерферентных ошибок учащихся, о преодолении и методике предупреждения которых находим рекомендации у В.А. Богородицкого [2], Л.З. Шакировой [7], Г.М. Нуруллиной, З.Ф.Юсуповой [3; 8-9] и др.

Кроме того, требует внимания способность именных частей речи выступать в качестве средства межфразовой связи в тексте. Анализ письменных работ учащихся татарских гимназий говорит о наличии некоторых ошибок на неумелое использование имен в качестве связующего элемента в сочинении. Речь идет о том, что не всегда учащиеся имеют четкое представление о том, как надо соединять предложения и абзацы, почему в одном случае уместно использовать лексический повтор, слова-синонимы, а в другом – местоимения-заместители. В материалах учебника не всегда на это акцентируется внимание. При изучении имен в одном случае целесообразно идти от семантики к форме и функции, в другом случае – от функции к семантике и форме.

Литература

1.Алексеева О.В. Формирование результатов обучения при функциональном подходе на современном уроке морфологии // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного: колл. монография. – М.: Изд-во «Спутник +», 2016. – С. 348-356.

2.Богородицкий В.А. О преподавании русской грамматики в татарской школе. – Казань: Татгосиздат, 1951. – 24 с.

3.Нуруллина Г. М., Юсупова З.Ф. Антропоцентрический подход к изучению категории рода русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 9. – Ч. 1. – С. 192-194.

4.Русский язык: учебник для 6 класса татарской средней общеобразовательной школы / Ф.Ю. Ахмадуллина, Г.А. Хайрутдинова, Р.Ю. Закирова. – Казань: Магариф, 2006. – 303 с.

5.Устинов А.Ю. Функционально-семантический подход к изучению средств языковой модальности в школьном курсе русского языка: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 2009. – 46 с.

6.Устинов А.Ю., Дудкина В.С. Функционально-семантический подход в русской лингвометодике: 20 век // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. –№ 53 (5). – С. 223-229.

7.Шакирова Л.З. Основы методики преподавания русского языка в татарской школе.– Казань: Магариф, 1999. – 351 с.

8.Юсупова З.Ф. Лингвометодические основы изучения имен прилагательных в аспекте современных подходов к обучению русскому языку как неродному // Вестник ЦМО МГУ. Серия «Филология. Культурология. Педагогика. Методика». – №3. – 2015. – С. 71-75.

9. Юсупова З.Ф. Функционально-семантический аспект изучения имен существительных в обучении русскому языку как неродному// Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. / Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. – № 8. – 2015. – С. 96-101.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

КРЫМ В ЭСТЕТИКЕ УЧЕБНОГО ЭКРАННОГО ТЕКСТА (К ВОПРОСУ «БЕЛОЙ ПРОПАГАНДЫ» РОССИИ НА УРОКЕ АУДИРОВАНИЯ ПО МАТЕРИАЛАМ КИНОФИЛЬМА «ДЕСЯТЬ НЕГРИТЯТ» С.ГОВОРУХИНА)

Е.И.Бегенева
Портал РКИ «Русская газета к утреннему кофе» *lclass.org*
(Воронеж)

Южное море в курсе аудирования по материалам кино («Русская газета к утреннему кофе», 2 модуль, уровень В1–В2) студент видит в 4 фильмах: 1. В комедии «Полосатый рейс» В.Фетина сухогруз направляется в одесский порт; 2. Он и Она в мелодраме «Каждый вечер в одиннадцать» С.Самсонова знакомятся в некоем городе (его прообраз – Сочи); 3. Съемки немой «фильмы» «Раба любви» ведутся в «бархатной» октябрьской Ялте (известный сюжетный прием «картина в картине»); 4. В детективе «Десять негритят» С.Говорухина гости на лодке прибывают на Негритянский остров.

Собственно Крым «присутствует» в двух последних лентах – режиссерских работах Никиты Михалкова и Станислава Говорухина (это стартовые уроки модуля).

В «Рабе любви» солнечный Крым выступает в антитезе с голодной осенне-слякотной Москвой 1918 года, из нее бегут от революции герои фильма: «Телефон не работает, света нет, вы понимаете? И голод, совершеннейший голод. Ср.: Господа! Прошу всех ко мне! Даю фуршет, господа!» *(эпизод 15 задания урока «Раба любви»).* Камера Павла Лебешева в первой половине ленты мастерски окутывает Крым коннотациями солнца, счастья, сытости и благоденствия. Отмечая «бурное многоцветие жизни», которое пробивается на экран сквозь жесткую условность революционного сюжета, Александр Генис видит «Рабу любви» как первую в той череде дачных утопий, которые так хорошо удаются Никите Михалкову: «Можно сказать, что крымская идиллия – очередное климатическое убежище, где так часто персонажи Михалкова пережидают бурное время» (из интервью с Еленой Соло-

вей на «Радио «Свобода» в честь юбилея фильма). «Импрессионистские пятна света и цвета, шорох и тени, благостная истома, бессвязная панорама жизни, прекрасная в своей нарядной бесцельности, бытие, существующее ради самого себя. Как говорится в монологе Елены Соловей: «Я хотела бы быть, просто быть, хотя бы травой» [4].

Мир, фиксируемый кинокамерой, теряет свою невинность, превращаясь в культурный текст, который запечатлевает вместе с опытом человечества опыт конкретных людей, которые выбрали его для фиксации и передачи. С точки зрения семиотики – ровесницы кинематографа, – знаковость охватывает не только письменные тексты, но и весь мир, всю сферу культуры. Искусство, как всякая знаково структурированная область человеческой деятельности, получает в семиологической традиции название «вторичной моделирующей системы» [9]. Идея вмешательства в культурный дискурс, называемый «реальностью», его переработки, изменения, создания новых смыслов реализуется через скрытую форму монтажности, так называемую раскадровку, когда цельные сцены и эпизоды разрезаются на куски, а затем склеиваются по прихоти режиссера и монтажера. «При этом имитируется течение самой реальности, из которой незаметно для зрителя убиралось все «второстепенное», проходное, и оставался драматургический и изобразительный концентрат того смысла, который авторы хотели вложить в произведение» [там же].

Попытка создать искусство из отпечатка делает кино искусством знаков-индексов: «Даже Андрей Тарковский, кинохудожник par excellence, связывал идентичность кино с его способностью фиксировать реальность» [8]. Видимая вещь заменяется вещью в искусстве [2]. Такая замена в «Рабе любви» – вне политики: несмотря на то, что в фильме весьма недвусмысленно и четко расставлены акценты и ясно показано, «кто плохой» – «кто хороший» (это фильм «за красных»), многие зрители воспринимают его как «белогвардейский фильм». Феномен многозначности драматургических компонентов фильма объясняется трактовкой базовых свойств эстетического сообщения, которые предлагает У. Эко. Это многослойность (способ сжатия информации и самоподобность как проявление стилевого единства) и многовариант-

ность. Беря на себя функции «содержательного элемента», стиль приобретает существенное значение для визуализации идеи [10]. Понять кинотекст означает сконструировать правильный контекст интерпретации, опираясь не только на слова (речь героев), но и на визуальные, жестовые, музыкальные и другие составляющие. При восприятии чужого его культуре текста инокультурный зритель рискует не понять значимых кинематографических кодов, что приводит к их «нулевой рецепции или замене кодами своей культуры»[3]. Метаязыковая задача урока аудирования по материалам кино – «сблизить несходные когнитивные базы реципиентов, хранящие культурно-детерминированное знание, опыт, ценностные установки и стереотипы, включить всех участников кинокоммуникации в единый культурный контекст» [там же].

Задача осложняется тем, что от иностранца, как, впрочем, и от среднестатистического россиянина, безусловно, не всегда можно ожидать навыков зрителя с «большой насмотренностью во многих вещах творческого и технического плана» [5]. Мастерство работы оператора с осветительным оборудованием – «доскональное знание всего, что касается камер, линз, тележек, кранов, фильтров, стабилизаторов изображения, хромакея, и в то же время понимание фотографии и живописи» [там же] – будет воспринято рядовым зрителем через визуальный и эмоциональный эффект, достигнутый кадрированием, подбором цветов и движением камеры.

Видимый мир в кино преобразуется в элемент киноискусства, в смысловой знак (Ю.Тынянов). Во втором после «Рабы любви» фильме трюк со «смысловым знаком» осуществляется едва ли не буквалистски и по законам физики – молниеносной сменой знака в «знаке» – с «плюса» на «минус». Связь двух фильмов в смежных уроках модуля осуществляется с помощью прославленного эйзенштейновского метода «монтажа аттракционов». С переходом в новые уроки по следующему фильму модуля (по уроку на каждую серию) солнечные краски Крыма «Рабы любви» стираются в рембрандтовски-стильную серию панорамных видов «Десяти негритят», и студент попадает в новую эстетическую реальность. Такой скачок происходит в установочном кадре новой ленты нового урока.

По данным кинословаря, установочный кадр (establishing shot) годится не только для знакомства с персонажами и введения в контекст истории; с помощью подобных кадров можно давать ответы на самые разные вопросы. «Как минимум, зритель должен понимать, где и когда разворачивается сюжет ленты или конкретная сцена, – потому, прежде чем окунать аудиторию в диалоги, фильммейкер дает соответствующую заставку, например, панорамный кадр с пирамидами, Эйфелевой башней, Биг-Беном или какими-нибудь желтыми такси. Эти узнаваемые детали сразу позволяют идентифицировать место действия (Египет, Париж, Лондон, Нью-Йорк)» [6]. С Крымом все иначе. С.Говорухин сознательно стирает из своего установочного кадра «узнаваемые» крымские детали, в результате чего плоскость повествования передвигается из России в иноземные широты, и уже оттуда – на метафорические уровни. Не только иностранные студенты, но и многие россияне не знают, что съемки «Десяти негритят» велись в Крыму, – перед зрителями на экране просто неведомая земля, мистический остров, окруженный водой: «В плохую погоду, наверное, к этому острову очень трудно причалить? – Когда дует юго-западный, сюда и вовсе не причалить» *(из разговора с героем фильма Энтони Марстоном (исп. А.Абдулов))*. Если в «Рабе любви» Крым – это «земля обетованная», то в «Десяти негритятах» – это восхитительной красоты зловещие морские пейзажи (рис. 1, 2).

Установочный кадр многофункционален: он знакомит с персонажами фильма, создает контекст истории (задает тон фильму), настраивает кинозрителя на эмоции определенного плана. Установочному кадру посвящено несколько интерактивных тренингов, которые соединены в рамках курса дистанционным монтажом. В основе одного из таких тренингов лежит анализ саундтрека, созданного одним из наиболее ярких нонконформистов отечественного музыкального искусства последней трети XX столетия Николаем Корндорфом. Студент слушает музыку и работает с текстом: «Фильм безумно художественен с самых первых секунд. Под сосредоточенно-текучую музыку, написанную Николаем Корндорфом, ты впервые видишь героев и сразу же, тут же понимаешь, что им больше не топтать бренную землю. Это своеобразное прощание, заключенное в начальные кад-

ры. Так и слышишь, как Вера Клейторн судорожно втягивает ноздрями пока ещё мирской, человеческий воздух. Так, по очереди, один за другим, герои садятся в лодку Харона, и судно, хлюпая по водам Стикса, отбывает в Тартар на десятерых» *(материал 15 задания урока по 2 серии фильма «Десять негритят»).*

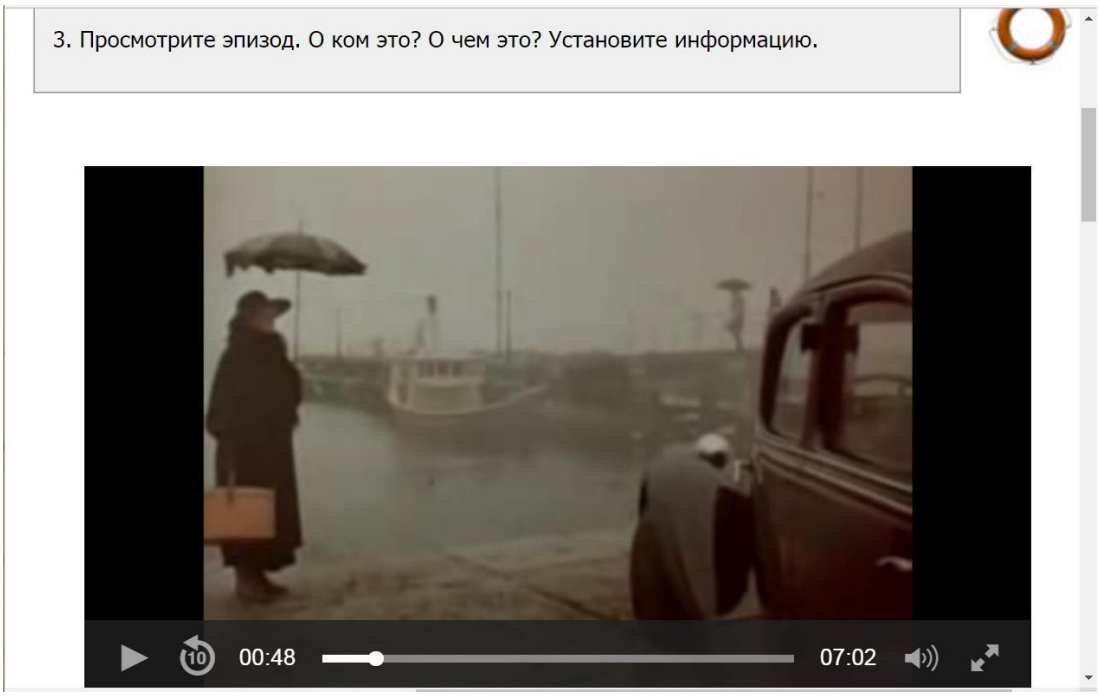

Рис 1.

Рис. 2

Умелые монтажеры вставляют установочные кадры по ходу действия так, что они не выбиваются из общей канвы, и часто только внимательный разбор истории «по костям» позволяет выявить эти «узловые точки»[6].

Крымские «узловые точки» выявляются в языковых тренингах на базе следующих эпизодов фильма: 1. гости прибывают на остров *(задание 3, серия1);*2. разговор Веры и Сирила на пляже *(задание 9, серия1);* 3. гости на острове: диалог Блора и Ломбарта и диалог Веры Клейторн и мисс Брент *(задание 11 серия1);*4. зловещая красота острова *(задание 12, серия1);* 5. музыка А.Кондорфа – саундтрек установочного кадра *(задание 15, серия1);* 6. поиск убийцы на острове *(задание 9 серия2);* 7. Ломбарт и Вера находят мертвого доктора *(задание 10, серия2);* 7. Вера после убийства Ломбарта и Вера на пляже с мальчиком *(задание 11, серия2);* 8. объяснение в любви и Вера на пляже *(задание 17, серия2);* 9. гости прибывают на остров *(задание 21 серия2);* 10. слуга Роджерс встречает гостей в дверях дома *(задание 22 серия2).* По мере прохождения тестов «крымская картинка» обрастает новыми подробностями в темпе заппинга (zapping — быстрое переключение с канала на канал), и, наконец, студентупредъявляется задание, в котором слово «Крым» будет актуализировано в «агатакристинском» контексте (рис. 3).

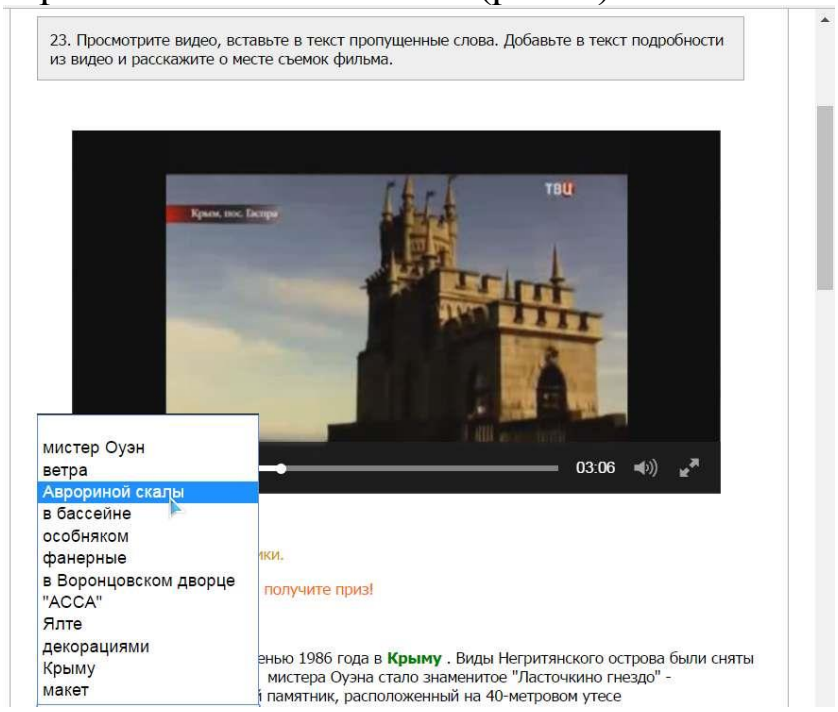

Рис.3

В учебном тексте и видео этого тренинга (в нем нужно заполнить пропуски) его ждет встреча с реалиями, знакомыми самим крымчанам, а также продвинутым туристам, — это поселок Гаспра, «Ласточкино гнездо», 40-метровый утес мыса Ай-Тодор, Аврорина скала и Воронцовский дворец. Погружение в «крымский» кинодискурс модуля «Аудирование по материалам кино» формирует череду культурно-эстетических впечатлений, которые выстраиваются в сознании учащегося в формате двойной экспозиции (двукратного экспонирования одной и той же кинопленки). Простейшую форму режиссер В. Балаян комментирует следующим образом: «Одно изображение накладывается в кадре на другое, при этом происходит просвечивание первого изображения через второе» [1]. Так в фильмах обычно показывают сны и воспоминания. При воспоминании о пройденных уроках крымские кадры «Рабы любви» и «крымские» кадры «Десяти негритят» «взаимопросвечивают» в памяти студента, наслаиваясь друг на друга. Изменчивый и ранее размытый в сознании концепт «Крым» обрастает неожиданными социокультурными коннотациями, обретая все более четкие и правильные очертания. В будущем сюда добавятся новые константы крымской картины мира («Севастополь», «Коктебель», «Бахчисарай», «Артек», «Черное море», «отдых» etc.) [7] и для иностранцев станет более понятным то обстоятельство, что в год Сочинской олимпиады, по версии проекта М. Эпштейна, слово *Крымнаш* (пишется слитно как хештег) стало лидером проекта «Пресс-слово года» [11]. Пока же – после просмотра двух обозначенных фильмов – пусть Крым для иностранных учащихся станет символом элегической грации бренной красоты.

Литература

1. Балаян В. Экранная и мультимедийная культура как часть общемировой культуры / Программа учебной дисциплины «Структура экранного образа»; http://balayan.info/index.php?option=com_content&task=view&id=139

2. Винникова Т. А. Восприятие русского кинотекста русским и инокультурным реципиентами // Библиотека журнала «Русин». 2015. №3. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-russkogo-kinoteksta-russkim-i-inokulturnym-retsipientami (дата обращения: 26.01.2017). Научная библиотека КиберЛенинка: http://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-russkogo-kinoteksta-russkim-i-inokulturnym-retsipientami#ixzz4X2Z9JjzN

3. Винникова Т. А. Особенности исследования кинотекста в различных научных парадигмах // ОНВ. 2015. №2 (136). URL:

http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-issledovaniya-kinoteksta-v-razlichnyh-nauchnyh-paradigmah (дата обращения: 31.03.2017).

4. Генис А. «Раба любви» / «Радио «Свобода»; http://www.svoboda.org/a/28215887.html

5. Заяц А. Человек, который снимает: как работают кинооператоры // film.ru, 02.07.2015 http://bit.ly/2jzemFt

6. Кинословарь: Установочный кадр. Установочный кадр, и с чем его едят; https://www.film.ru/articles/kinoslovar-ustanovochnyy-kadr

7. Лановая Т. В. Крым как регион и концепт / Т. В. Лановая // Научная дискуссия: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по материалам LI Международной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии». – № 8(47). – М., Изд. «Интернаука», 2016. – С. 70-74. http://internauka.org/archive2/phil/8(47).pdf

8. Манович Л. Цифровое кино и история движущегося изображения // Языки культур: взаимодействия / Сост. и отв. ред. В. Рабинович; науч. ред. А. Рылева. М.: М-во культуры РФ, Рос. ин-т культурологии, 2002; С. 377-399 https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/118060294

9. Разлогов К. Э. Экран как мясорубка культурного дискурса // Языки культур: взаимодействия / Сост. И отв. Ред. В. Рабинович; науч. Ред. А. Рылева. М.: М-во культуры РФ, Рос. Ин-т культурологии, 2002. https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/118060294

10. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. — СПб.: "Симпозиум", 2004 - http://www.pseudology.org/Literature/UmbertoEco Semiology/

11. Эпштейн М. Язык — не зеркало общества. URL: http://snob.ru/profile/27356/blog/70175#comment_681703

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ОНЛАЙН ПРОЕКТ «УРОКИ ЧТЕНИЯ – ПРАЗДНИК, КОТОРЫЙ ВСЕГДА С ТОБОЙ»

Н.В.Кулибина
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
(Москва)

«Филология – служба понимания»
С.С. Аверинцев

Интерактивный авторский курс «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» (http://ac.pushkininstitute.ru/course1.php) является частью учебного комплекса «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина» (http://ac.pushkininstitute.ru/index.php), реа-

лизуемого как научно-исследовательский проект. Помимо «Уроков чтения» в него входят ещё шесть курсов (в разной степени готовности).

Во всех курсах представлены авторские методики обучения тому или иному аспекту практического курса русского языка (языковой системе, речевому общению на русском языке и др.). Единицей любого курса является интерактивный онлайн урок, разрабатываемый под возможности современных компьютерных устройств.

Структура каждого курса, шаблон, по которому создаются его интерактивные онлайн уроки, и набор используемых средств обучения (включая компьютерные программы) уникальны, не имеют аналогов, разрабатываются в соответствии с основной целью практического языкового курса (обучением речевому общению на русском языке) и конкретными учебными задачами.

В каждом курсе указана его целевая аудитория: инофоны, дети-билингвы, носители языка. Для каждого урока определен возраст учащихся, а также (при необходимости) уровень владения языком.

Наиболее разработанным на сегодняшний день (готово более 50 уроков) является интерактивный авторский курс «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой». Этот курс, знакомя с произведениями русских писателей и поэтов XVIII–XXI веков, учит понимать художественную литературу благодаря погружению в текст, которое возможно только при самостоятельном чтении, формирует необходимую читательскую компетенцию и превращает пользователей сайта в квалифицированных – «идеальных» (по Умберто Эко) – читателей.

Отличительной особенностью курса «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» является его междисциплинарность: органичное соединение материала учебных предметов «русский язык» и «русская литература».

Эти учебные предметы, некогда бывшие составляющими единой учебной дисциплины «русская словесность», в настоящее время практически утратили связь друг с другом, что привело к удручающей ситуации в российском гуманитарном образовании, которая описана в «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» [1].

Родной язык, изучаемый вне высшей формы своего существования – языка художественной литературы, не может полностью обеспечить потребности его носителя в речевом общении во всех необходимых сферах и ситуациях коммуникации. Неоднократно отмечалось, что выпускники школ не умеют грамотно выражать свои мысли, их словарь беден, грамматическое оформление высказываний примитивно и т.п. Они испытывают большие трудности и в понимании чужих текстов как устных, так и письменных, что также связано с тем, что им незнакомы лучшие образцы родной речи.

Эту проблему нельзя решить просто использованием в упражнениях примеров (отдельных предложений или даже абзацев) из текстов художественной литературы. Для обучения порождению собственных текстов и пониманию чужих речевых произведений необходима регулярная целенаправленная работа над образцовыми аутентичными текстами (не обязательно, но предпочтительно художественными), рассматриваемыми «как условие мыслительной деятельности читателя» (С.Л. Рубинштейн).

Художественная литература, преподаваемая исключительно с историко-культурных позиций в категориях литературоведения, не способна выступить в роли фактора, формирующего личность нашего юного соотечественника. Она воспринимается молодёжью как нечто давно устаревшее, ненужное, никак не отвечающее на насущные вопросы современного бытия. Молодому поколению (в его основной массе) недоступно удовольствие от вдумчивого чтения литературных произведений, подчас непонятны слова Поэта: «Порой опять гармонией упьюсь, Над вымыслом слезами обольюсь».

Обособление учебных предметов «русский язык» и «русская литература» отражает размежевание, произошедшее в науке «Филология», разделившейся на «Лингвистику» и «Литературоведение».

Опровергая устоявшееся мнение, Дмитрий Сергеевич Лихачёв писал: «Существует ходячее представление о том, что науки, развиваясь, дифференцируются /…/ и разделение филологии на ряд наук, из которых главнейшие лингвистика и литературоведение, – дело неизбежное и, в сущности, хорошее. Это глубокое заблуждение. /…/ Роль филологии … связующая, а поэтому и особенно важная...» [9, с. 196].

По мнению Д.С. Лихачева: «Понимание текста есть понимание всей стоящей за текстом жизни… Поэтому филология есть связь всех связей… Она нужна всем, кто пользуется языком… Отсюда ясно, что филология лежит в основе не только науки, но и всей человеческой культуры» [9, с. 199-200]. Далее он советовал своим юным читателям: «Каждый интеллигентный человек должен быть хотя бы немного филологом. Этого требует культура» [там же].

Сергей Сергеевич Аверинцев определял филологию как «самозаконную форму знания», которая определяется «не столько границами предмета, сколько подходом к нему» [8, с. 544]. Для педагогической практики важно, что, по мнению выдающегося отечественного учёного, филология «помогает выполнению одной из главных человеческих задач – понять другого человека» [там же, с. 545].

Предметом филологии, по С.С.Аверинцеву, является текст, прежде всего, текст художественный, как её «исходная реальность». Благодаря чему именно в рамках филологического подхода возможна интеграция учебных дисциплин «русский язык» и «литература», в арсенале которых текст также присутствует, но рассматривается: в первом случае – как объект лингвистического анализа, а во втором – исключительно в составе художественного произведения и как самостоятельная единица не выделяется (о различиях содержательного наполнения терминов «художественное произведение» и «художественный текст» см.[2, 4, 7]).

Аутентичной формой восприятия художественного текста является чтение, или, по словам Ю.М. Лотмана, понимание его «как сообщения на естественном языке». В книгах автора настоящей статьи [2, 4, 7] описана методика обучения пониманию при чтении художественной литературы. В учебных пособиях того же автора предложены её практические образцы [3, 5, 6].

Реализуемый в этой методике филологический подход позволяет восстановить межпредметные связи не путём механического соединения категорий лингвистики и литературоведения, а благодаря обращению к одному объекту – художественному тексту, который играет в этом процессе важнейшую роль: он формирует, воспитывает открытого ему читателя.

Логическим продолжением этой работы стал инновационный образовательный онлайн курс «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» (https://ac.pushkininstitute.ru/kulibina1.html).

Метафора в названии курса неслучайна. Во-первых, по убеждению автора курса, интересное вдумчивое чтение – это, безусловно, праздник для читателя. Во-вторых, читатель, у которого есть смартфон, планшет или стационарный компьютер с доступом к интернету, может в любое время и в любом месте подключиться к такому уроку чтения.

В профессиональном сообществе существует стойкое предубеждение против использования гаджетов в обучении чтению художественной литературы, считается необходимым всеми возможными средствами понуждать молодое поколение пользоваться бумажными изданиями. Не возражая по сути против этого справедливого требования, отметим: не в наших силах обуздать страсть юных к всевозможным компьютерным устройствам, но мы можем наполнить их тем содержанием, которое считаем нужным, полезным и интересным для юного пользователя. Целесообразно предложить читателю (пользователю ПК!) художественную литературу в привычном (а значит, и привлекательном для него) цифровом формате, а не воевать с ветряными мельницами, пытаясь вручить ему бумажное издание.

Как свидетельствует практика применения *уроков чтения*, а курс был открыт для пользователей немногим более года назад, его читательская аудитория неоднородна. Отзывы показывают, что *уроки чтения* востребованы в аудитории инофонов, детей-билингвов, а также носителей языка. На первый взгляд может показаться странным, что один и тот же урок, в котором использовано стихотворение, рассказ или сказка, можно предложить столь разным адресатам, но только на первый взгляд…

Писатель или поэт пишет для соотечественников, тех, кто говорит с ним на одном языке, но не существует запрета на чтение художественной литературы на языке, который не является для читателя родным, который читатель изучает как иностранный или неродной и т.п.

«Мыслительная деятельность читателя» (С.Л. Рубинштейн) заключается в выстраивании собственной «проекции текста» (Н.А.

Рубакин) и формировании своего «личностного смысла» текста (А.Н. Леонтьев).

Критерием адекватности результатов этой напряженной работы (по В.Ф. Асмусу, «чтение – труд и творчество») является знание… языка, на котором текст написан: владение его грамматической системой, знание лексической сочетаемости и национально-культурной специфики языковых средств, т.е. всего того, что позволит читателю максимально полно и непротиворечиво ответить на вопрос: что сказал автор? («школьный» вопрос – что хотел сказать автор? – не имеет смысла и, как следствие, ответа).

Автор настоящей статьи имеет многолетний опыт практической работы по использованию художественных текстов в аудитории иностранцев, изучающих русский язык (школьников, студентов, преподавателей из разных стран), детей-билингвов, которые учатся в русских зарубежных школах, а также школьников/студентов-носителей русского языка.

Этот опыт (с опорой на данные психолингвистики) позволяет сделать вывод о том, что когнитивные стратегии, используемые при чтении художественного текста, являются психолингвистическими универсалиями и не зависят от родного языка читателя. Что, естественно, не отменяет учёта уровня владения русским языком (для инофонов), а также возрастной характеристики (для любого читателя).

Читатели юного возраста, как правило, приходят к *урокам чтения* не самостоятельно, а при посредничестве учителя или кого-то из родителей (что нашло отражение в сюжетах из раздела «Практика применения»). Именно поэтому в навигации курса предусмотрены особые разделы для «Учителей» и «Родителей».

Онлайн курс «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» – живой и развивающийся проект: в нем появляются новые разделы и модифицируются уже имеющиеся, публикуются анонсы событий и новости, отзывы коллег, родителей и читателей, размещаются фотографии и описания «Практики применения»… И, конечно, новые *уроки чтения*, в которых использованы замечательные художественные тексты на русском языке: стихотворения, рассказы, сказки и даже задачки…

Присоединяйтесь!

Литература

1. Концепция преподавания русского языка и русской литературы в Российской Федерации. [Электронный ресурс] //сайт Правительства РФ: http://government.ru (дата обращения: 15.05.2016).
2. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. – М., Гос.ИРЯ, 2000. - 178 с.
3. Кулибина Н.В. Написано женщинами. – М.: Русский язык. Курсы, 2004. - 120 с.
4. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках. Книга для учителя. - Рига, RETORIKA-A, 2008. - 186 с.
5. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках и дома. Книга для ученика. - Рига, RETORIKA-A, 2008. - 196 с.
6. Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов. Пособие по обучению чтению художественной литературы. – 6-е изд.испр.- СПб: «Златоуст», 2014. - 96 с.
7. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Методическое пособие для преподавателей РКИ. - СПб.: Златоуст, 2015. – 224 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева, – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. - 685 с.
9. Лихачёв Д.С. Заметки о русском. – М.: «Советская Россия», 1984. – 115с

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ «ГАРМОНИЯ» ГОРОДА МИЛАНА (ИТАЛИЯ)

Л. В. Лазарева
Учебно-образовательный центр «Гармония»
(*Милан, Италия*)

Современная ситуация изучения русского языка в странах Европы представляется уникальной. Более одного миллиона соотечественников и выходцев из стран бывшего СССР, проживающих в Италии, сохраняют русский язык в семьях и планируют системное обучение русскому языку. Стали частыми межэтнические браки. Русский язык за пределами РФ, как правило, используется только в семье, а большая часть детей русскоязычных иммигрантов не умеют читать и писать по-русски. Возросшая востребованность в обучении русскому языку именно в детском воз-

расте привела к возникновению русских школ дополнительного образования. За последние 15 лет в Италии открыты и работают по субботам 18 русских школ дополнительного образования, в которых учатся более 3000 детей соотечественников.

Один из самых больших центров – Учебно-образовательный центр «Гармония» (УОЦ «Гармония») – работает в Милане уже 12 лет и в 2016 – 17 учебном году насчитывает 380 учащихся от 2-х до 18-ти лет. Это билингвальный центр, который позволяет получить второе образование на русском языке, учитывая особенности двуязычных детей, школа-комплекс (семья – дошкольное звено – школа), объединённая общими целями; единым непрерывным процессом образования, всесторонне охватывающим развитие ребёнка на всех этапах его взросления. Наиболее востребованными являются детский сад и начальная школа.

УОЦ «Гармония» работает по трём различным программам:

- классическая (экстернат средней общеобразовательной школы при Посольстве РФ в Италии);
- гуманитарная (углубленное изучение русского языка для детей-билингвов);
- курсы русского языка как иностранного для детей-инофонов.

В современной методике преподавания русского языка для зарубежных школ существуют различные программы. Сегодня имеется значительный корпус литературы по данной теме: различные учебники, практикумы, интенсивные курсы русского языка, в которых авторы поставили перед собой задачу объяснения материала таким образом, чтобы сделать прозрачной «логику» языка, однако эта задача до сих пор не решена. В этой связи поиск эффективных методик обучения учащихся зарубежных школ остаётся одним из самых востребованных. Иностранные студенты часто испытывают серьёзные трудности не столько в восприятии материала, сколько в его создании на русском языке.

Поиск интересных методик эффективного обучения ведётся и в УОЦ «Гармония» города Милана, работающем по стандартам российской школы. Стандарты нового поколения предполагают изменение функционала школьного учителя, по-новому обозначают его. Проектировать урок, создавать деятельностную конструкцию учебного занятия должен уметь каждый учитель. Осо-

бенностью современного обучения является обеспечение успешной социализации обучающихся, которые должны проявлять личную инициативу, творчески мыслить, аргументировано отстаивать собственное мнение, быть терпимыми к различным точкам зрения, принимать решения и нести за них ответственность. Именно поэтому предметом исследования настоящей публикации является круг вопросов, связанных с применением в учебной практике технологии критического мышления как когнитивной стратегии образовательного процесса. Для современного человека необходимость овладения практикой критического мышления становится особенно очевидной, когда возникает чрезвычайная потребность в принятии оперативных решений. Критическое мышление как форма рационального мышления позволяет обеспечить качественный прирост умений у обучаемых [1, с. 6].

Технология развития критического мышления (РКМ) была разработана в конце XX века в США. Её авторы: Д. Л. Стил, К. С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер – являются членами консорциума «За демократическое образование». С 1996 г. эта технология распространяется совместно: Институтом «Открытое общество», Международной читательской Ассоциацией и Консорциумом Гуманной педагогики – и прошла апробацию в школах многих стран. Технология РКМ широко применяется в общеобразовательных учебных заведениях Италии.

Технология РКМ представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией. Технология РКМ – универсальная, проникающая, «надпредметная» технология, открытая к диалогу с другими педагогическими подходами и технологиями. Это совершенно чёткая структура, имеющая в своей основе развивающие и воспитательные цели. Она представляет собой набор особых методов и приёмов, применение которых позволяет выстроить образовательный процесс так, чтобы обеспечить самостоятельную и сознательную деятельность учащихся для достижения поставленных учебных целей. РКМ помогает учителю заменить пассивное слушание и пересказ на активное участие учащихся в образовательном процессе и тем самым повысить эффективность занятий [1, с. 21].

УОЦ «Гармония» одной из основных своих задач считает создание образовательной среды, которая посредством эффек-

тивных, личностно-ориентированных педагогических технологий предоставляет каждому учащемуся доступное качественное образование.

Конструктивную основу «технологии критического мышления» составляет базовая модель трёх стадий (фаз) организации учебного процесса:

«Вызов – осмысление – размышление»

1. Стадия вызова (*evocation*).

Учащиеся центра вспоминают, что им известно по изучаемому предмету (высказывают предположения), систематизируют информацию до её изучения; задают вопросы, на которые хотели бы получить ответ, формулируя собственные цели. Непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа) ведётся индивидуально или в парах. Групповой работе в классах благоприятствует и тот факт, что все представленные классы немногочисленные (до 16 человек в классе).

2. Стадия осмысления (*realization of meaning*).

Учащиеся читают текст (параграф), учитель предлагает активные методы чтения, ведут записи по мере осмысления новой информации, отслеживают понимание при работе с изучаемым материалом.

3. Стадия рефлексии (*reflection*).

Учащиеся соотносят приобретённую информацию с уже известной, используя знания, полученные на стадии осмысления; производят отбор информации, наиболее значимой для понимания сути изучаемой темы. Выражают новые идеи и информацию собственными словами, самостоятельно выстраивают причинно-следственные связи. Большое внимание на всех уроках уделяется наглядности: таблицы, карточки, видеопроектор, интерактивные доски.

Технология развития критического мышления располагает огромным арсеналом приёмов. Среди них самыми распространёнными являются таблицы: верные и неверные утверждения, «инсерт», таблица «толстых» и «тонких» вопросов, бортовой журнал.

Приём «учебного мозгового штурма» и кластер широко используются в итальянских образовательных школах, и в частно-

сти в УОЦ «Гармония», в силу специфики способа восприятия информации учащимися.

Цели технологии РКМ отвечают целям образования на современном этапе, формируют интеллектуальные качества личности, вооружают ученика и учителя способами работы с информацией, методами организации учения, самообразования, конструирования собственного образовательного маршрута.

Тем самым (в идеале), у каждого учащегося создается целостное когнитивное поле, объединяющее все имеющиеся теоретические знания, практические сведения, навыки и умения. При таком подходе происходит не просто более глубокое усвоение знаний учащимися, но и реализуется идея связей материала (в рамках одного предмета, межпредметных, теоретического с практическим), его структурирования самим учеником. Постановка учащимися цели обучения самостоятельно, создает необходимый внутренний мотив к процессу учения [2, с. 16].

Комбинируя приемы, учитель может планировать уроки в соответствии с уровнем зрелости учеников, целями урока и объёмом учебного материала. Возможность комбинирования приёмов имеет немаловажное значение и для самого педагога – он может свободно чувствовать себя, работая по данной технологии, адаптируя её в соответствии со своими предпочтениями, целями и задачами. Комбинирование приемов помогает также достичь конечную цель применения технологии РКМ – научить учеников применять эти технологии в учебе самостоятельно, чтобы они могли стать независимыми и грамотными мыслителями и с удовольствием учились в течение всей жизни.

Литература

1. Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически. – СПб.: Альянс «Дельта», 2003. – 192 с.

2. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. Пособ. для учителя. 2-е изд., дораб. – М., 2011 – 223 с.

3. Интернет-сайты, связанные с тематикой критического мышления: CriticalThinking http://www.criticalthinking.org/

ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ И МЕДИА-ТЕКСТА

Е.Ю.Николенко
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
(Москва)

В последние годы новые средства коммуникации привели к появлению новых технологий обучения иностранным языкам, в том числе, так называемых проектных технологий, к которым относятся учебный интернет-блог, технология веб-квест и другие.

Одной из наиболее продуктивных проектных технологий, по нашему мнению, является технология веб-квест, в которой учебная деятельность студентов представляет собой выполнение некоего совместного проекта, а это предполагает получение конкретного (практического) результата и его публичного предъявления учащимся и преподавателю группы [1:146].

Под веб-квестом мы понимаем сценарий проектной деятельности студентов по изучаемой теме с использованием ресурсов интернета, который предполагает групповую работу учащихся. Веб-квест технология, как любая современная технология обучения, ориентирована не только на приобретение знаний, но и на технологии их усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие когнитивных навыков и творческих возможностей учащихся. Кроме того, она развивает навыки самообразования благодаря решению практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Веб-квест позволяет моделировать реальное многостороннее общение, подразумевает работу с реальной практической ситуацией, проблемой, требующей исследования либо в индивидуальной, либо в групповой форме. Для обучения РКИ предпочтительнее групповая форма данной технологии развивающего обучения.

Целью такой проектной деятельности является развитие когнитивных умений учащихся, навыков конструирования знаний, использования их на практике, самостоятельного и инициативного решения задач и проблем, поставленных перед ними в том или ином проекте.

По утверждению Е.С. Полат, «метод проектов – суть развивающего обучения. Он может использоваться на любой ступени обучения» [2:5]. Здесь мы не можем согласиться с мнением Е.С. Полат. Мы считаем, что использование технологии веб-квест напрямую зависит от уровня владения языком. Более того, именно уровень владения языком определяет либо невозможность работы с данной технологией, либо максимальную скорректированность ее использования преподавателем, либо, наоборот, максимальную эффективность работы с ней. Нам представляется, что веб-квест технологию, как один из вариантов метода проектов, наиболее эффективно использовать на уровнях В1, В2, возможно и на более высоких уровнях. Что касается уровней А1 и А2, то, несомненно, невозможно использовать эту технологию на уровне А1, а на уровне А2 можно использовать лишь при ведущей роли преподавателя.

Как было сказано выше, применение веб-квест технологии возможно на всех уровнях, начиная с середины базового (А2). Но наибольший эффект данная технология может дать на первом и втором сертификационных уровнях (В1, В2).

Таким образом, информационно-коммуникационная веб-квест технология учитывает потребности, возможности и склонности учащихся, когда они сами становятся активными субъектами учебной деятельности.

Отметим другие преимущества информационно-коммуникативной веб-квест технологии:

- интерес к выполнению веб-квеста со стороны всех его участников является важным условием его качественной реализации и обучающего эффекта. Найти тему проекта, значимую и интересную для всех её участников – важная задача для преподавателя;
- самоорганизация и ответственное отношение участников к выполнению веб-проекта. Отметим, что планирование стратегии проектной реализации проходит в два этапа. Первый этап – совместное планирование (преподаватель и все участники проекта): планирование отдельных этапов работы и последовательности их выполнения, определение количества участников в микрогруппах и заданий для каждой микрогруппы, сроков выполнения. Второй этап – самоорганизация студентами работы в микрогруп-

пе. Чем выше уровень личной ответственности участников, тем выше качество итогового продукта;

- нацеленность на создание конечного проектного продукта, который отличается от традиционного результата обучения связью с реальной деятельностью и самостоятельностью изготовления;
- меньшая степень регламентации деятельности педагогом:

а) на подготовительном этапе преподаватель выполняет регулятивно-организационную функцию: предлагает идеи проекта, распределяет роли участников проекта в зависимости от уровня владения языком и типов личности;

б) на этапе реализации проекта педагог исполняет консультационно-координирующую функцию, выступая в роли помощника, консультанта, источника дополнительной информации. Именно преподаватель подбирает основную информацию по квесту в интернете, предлагая учащимся систему основных ссылок по тому или иному вопросу, причём это могут быть как ссылки на тексты, так и на иллюстрации, видеоматериалы и пр. Кроме того, преподаватель помогает учащимся в составлении письменных текстов того или иного жанра;

в) на заключительном этапе преподаватель исполняет контрольно-оценочную функцию, подводя итоги работы в качестве независимого эксперта. Он выражает благодарность всем участникам квеста за интересные результаты работы, в то же время проводит анализ ошибок, составляет задания на исправление ошибок.

Использование технологии веб-квест при обучении русскому языку как иностранному позволяет развивать все четыре вида речевой деятельности у учащихся.

Рассмотрим ещё одно современное средство обучения иностранным языкам – медиа-текст (телевидение).

Информационные возможности телевидения позволяют изучающим иностранный язык пользоваться аутентичными способами общения с носителями языка. Они способствуют имитации практически естественной языковой среды, в них отражаются изменения, происходящие в структуре и семантике языковых явлений и др. Телевидение отражает социальную жизнь обще-

ства, особенности национального менталитета, национальные стереотипы, поэтому телесообщения могут служить источником сведений при изучении современного культурного фона в учебной коммуникации. Формирующееся умение адекватно понимать телесообщения становится действенным средством мотивации студентов в сфере их учебной деятельности.

Таким образом, телевидение может способствовать формированию речевых навыков и развитию коммуникативных умений. Оно рассматривается нами как одно из самых продуктивных средств обучения аудированию и говорению.

На наш взгляд, учебные материалы, построенные на основе телевизионных передач, должны соответствовать следующим характеристикам:

1. Аутентичность. Учебный материал должен представлять собой образцы естественной речи носителей языка, речевые произведения, порожденные в реальных ситуациях общения в определенном социуме.

2. Типичность. Учебные материалы должны представлять речевые произведения, регулярно воспроизводимые в повторяющихся ситуациях общения.

3. Современность. Эта характеристика учебных материалов подразумевает, что они должны отражать современную социально-культурную ситуацию в стране изучаемого языка.

4. Познавательная ценность. Познавательной ценностью обладают тексты, содержащие наиболее значительную информацию для понимания определенного явления. Данный критерий перекликается с проблемностью учебных материалов, которая определяет информативность текста.

При учете данных критериев телевизионные учебные материалы способствуют развитию личностного потенциала студентов. Выполнение перечисленных требований обеспечит соответствие материала коммуникативным и познавательным потребностям студентов, стимулирование их познавательной деятельности.

Этим критериям соответствуют телевизионные фильмы, в частности, **ситуационные комедии** (далее ситкомы). Телефильм пробуждает внимание, удовлетворяет познавательный интерес учащегося, оказывает на него эмоциональное воздействие, что

ведет к лучшему усвоению материала и повышению мотивации обучения. Включение телеречи в обучение позволяет наращивать темпы обучения и увеличивать объем учебного материала, оно обеспечивает многократную повторяемость моделей и самоконтроль учащегося над усвоением, позволяет учащемуся (с учетом возможности организации пауз и повторов) самому определять объем воспринимаемого материала, т.е способствует индивидуализации обучения. Многократное восприятие материала способствует формированию автоматизированных навыков и умений. Обучение становится более интересным и естественным [3, 22].

Таким образом, в качестве учебных мы рассматриваем аутентичные телетексты и предлагаем в качестве материалов по эффективному обучению аудированию и говорению современные ситуационные комедии (ситкомы). Если иностранный язык изучается на материале фильмов, воссоздающих живые ситуации общения и действительность, это способствует созданию атмосферы непринужденности, что в свою очередь ведет к высокой степени концентрации внимания учащихся. Присутствующие в фильме жесты, мимика и артикуляция говорящих помогают раскрывать содержание, передают эмоциональное отношение говорящего к высказыванию, подключают слуховое ощущение, делая восприятие звучащей речи более ясным и точным.

Телеречь для иностранных учащихся во многом воссоздает натуральную языковую среду, сочетает речь с образцами реальной действительности, дает информацию об изучаемых материалах и явлениях, тренирует память, синтезируя разные ее виды и действуя одновременно на различные анализаторы [4, 39].

Из всего многообразия передач, предоставляемых нам телевизионными каналами, ситкомы наиболее близки к повседневной жизни. Соединяя в себе живую молодежную речь с употреблением студенческого сленга, они, в приемлемых образцах, одновременно сохраняют нормы русского литературного языка.

Материал ситкома дает возможность широкого варьирования сложности заданий. Так, например, иногда трудный в языковом отношении фрагмент (аудиотекст) может быть компенсирован достаточно легкими заданиями. Например: определить основную мысль фрагмента, выбрав из предложенных вариантов наиболее приемлемый, или соотнести картинки с фразами из от-

рывка сериала, выражающими основную идею отдельных его частей, затем выстроить их в нужной последовательности и тому подобное.

Это дает реальную возможность использования сложных аудиовизуальных материалов в группах с достаточно низким уровнем языковой подготовки. Легкий в языковом отношении материал, напротив, может стать основой для гораздо более сложного в языковом отношении задания, если он служит лишь исходным стимулом для последующих рассуждений. Безусловно, выбор методических приемов работы должен осуществляться с учетом реальных возможностей как общекультурного, так и собственно лингвистического уровня развития учащихся.

Таким образом, использование телефильмов как средства обучения аудированию и говорению на иностранном языке позволяет достигать следующих целей обучения: практической (овладение языком как средством общения), развивающей и общеобразовательной.

Итак, для соответствующих уровней владения языком (А2 - В3) технология веб-квест и медиа-тексты являются одними из наиболее эффективных современных средств повышения качества усвоения русского языка как иностранного.

Литература

1. Казакова Н. Письменная речь в онлайновую эпоху: зеркало культуры. URL : http://www.lych.ru/35-2009-07-17-14-09-57/-s62008/177htlm
2. Лазаренко К.А. Психолингвистическая природа письменной коммуникации и функциональная нагрузка некоторых её моделей: дис. канд. филол. наук. Киев, 1975. 217 с.
3. Бельчиков Ю.А. Стилистика и культура речи, М: 1999.
4. Лаптева О.А. Живая русская речь с телеэкрана, М.: 2003.

УЧЕБНАЯ ЭКСКУРСИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ)

Н.Г. Большакова, Л.А. Ильина, Ш.Ш. Соколова
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»
(Москва)

Учебные экскурсии традиционно являются одной из форм обучения русскому языку иностранцев и сопровождают процесс обучения РКИ на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов. Обращение к экскурсионной технологии связано с её высокой эффективностью как продуктивной технологии, обеспечивающей успешное обучение иностранных учащихся русскому языку в процессе выполнения ими какой-либо продуктивной деятельности на этом языке [4, с.5, 10].

Признание эффективности учебных экскурсий сделало их обязательной составляющей программы обучения и определило их проведение в часы *аудиторных* занятий. Наряду с экскурсиями, обязательными по программе (обзорная экскурсия по Москве, учебная экскурсия в Третьяковскую галерею), преподавателями факультета были разработаны уникальные авторские маршруты социоадаптивных экскурсий, экскурсий общекультурной и профессиональной тематики по Москве и даже многодневных лингвообразовательных туров в другие города (Санкт-Петербург, Казань, города Золотого кольца России). Это привело к накоплению богатого опыта как подготовки и проведения учебных экскурсий, так и их научно-методического описания [1,2].

Лингводидактическая ценность учебных экскурсий заключается, на наш взгляд, в реализации возможности «сочетать преподавание русского языка с одновременным изучением современной культуры, в том числе и на начальном этапе обучения» [3, с.170]. Обучение языку на социально, культурно и профессионально значимом материале, вызывающем живой интерес учащихся, способствует:

1) установлению благоприятных межличностных отношений внутри учебной группы и между преподавателем и студентами;

2) быстрой адаптации к условиям проживания в новой

стране, к особенностям быта, культуры и национальным традициям;

3) формированию социокультурной компетенции, повышению интереса к изучению культуры России, её научных достижений и стимулированию изучения русского языка, благодаря содержательному пополнению обучения ценным страноведческим материалом об уникальных объектах материальной и духовной, в т.ч. интеллектуальной, культуры России;

4) оптимизации процесса обучения русскому языку на начальном этапе. Во время экскурсий предоставляется возможность повторить и закрепить пройденный на уроках лексико-грамматический материал, а также развивать речевые навыки и умения учащихся во всех видах речевой деятельности;

5) интенсификации учебного процесса, когда при сжатых сроках обучения (в ситуации с поздним заездом) достигается усвоение максимального объёма учебного материала.

В предлагаемой статье авторы выражают свою позицию по методике организации и практике проведения учебных экскурсий, которая учитывает специфику преподавания РКИ в Российском университете дружбы народов.

Специфика заключается в ряде факторов, касающихся как сроков заезда студентов (иногда достаточно поздних), так и слабого уровня владения профильными дисциплинами, что затрудняет подготовку к обучению на основных факультетах. Преподаватель-русист, погружаясь в сферу формирования предметной компетенции, частично выполняет функции преподавателя-предметника. Параллельно с введением грамматического материала на факультете русского языка достаточно рано начинается обучение студентов общению в учебно-научной сфере, предполагающее знакомство с научным стилем речи как функциональной разновидностью русского литературного языка. Следствием сложившихся обстоятельств перед преподавателем-грамматистом стоит первоочередная задача: как можно быстрее и эффективнее, используя все современные средства обучения, в том числе и учебные экскурсии, научить русскому языку.

Необходимость оперативного обучения русскому языку как языку «рабочему» для иностранных учащихся предусматривает не только формирование лингвосоциокультурной компетенции,

но и развитие умений и навыков в сфере учебно-научного и учебно-профессионального общения. Таким образом, в системе предвузовского обучения нашли место экскурсии как социокультурного плана (в музеи, галереи, на выставки, по историческим местам), так и ориентированные на будущую специальность учащихся – экскурсии, повышающие уровень профессиональных знаний и профессионального самоопределения.

Так, в процессе практической работы с иностранными студентами экологического факультета и магистрантами-экологами были отобраны экскурсионные объекты, представляющие интерес для будущих экологов, а также выявлен их обучающий потенциал, определено место в курсе обучения языку специальности по их предметному и языковому содержанию, подготовлено необходимое методическое обеспечение. В число таких объектов вошли следующие:

– Московский планетарий (посещение Музея Урании и Большого Звёздного зала, сеанс «Путешествие по Солнечной системе»),

– Палеонтологический музей (экскурсия «Пути развития животного мира»),

– Российская государственная библиотека (экскурсия по главному зданию на Воздвиженке),

– Геологический музей им. В.И. Вернадского (экскурсия «Планета Земля»),

– Ботанический сад МГУ («Аптекарский огород») (экскурсия «Все краски старинного сада: 5 сезонов в саду»),

– Российский музей леса (экскурсия «Природа Подмосковья» или «Лесные экосистемы»),

– Музей-заповедник «Царицыно» (экскурсия «Лес – природное сообщество»),

– Музей-заповедник «Коломенское» (прогулка по экологической тропе),

– Музей деревянного зодчества в Суздале (экскурсия «Экология зодчества») и др.

Независимо от тематических особенностей учебных экскурсий их объединяет общая цель – совершенствование языковой компетенции учащихся как базисного компонента коммуникативной и предметной компетенции.

На наш взгляд, методическую работу по проведению экскурсии можно разделить на три этапа, которые авторы, пользуясь терминологией, принятой в методике работы с кинофильмом, условно назвали *преддемонстрационным, демонстрационным и последемонстрационным.* Каждый из этапов подразумевает постановку и решение конкретных методических задач, сходных с теми, что решаются в работе с кинофильмом [5, с.289-291].

Преддемонстрационный этап методической работы до обзора экскурсионного объекта является подготовительным, поскольку на этом этапе преподаватель проводит методическую *подготовку экскурсии* и *подготовку* студентов *к экскурсии.* На преддемонстрационном этапе преподавателем решаются задачи содержательного наполнения учебной экскурсии, её речевого сопровождения, упражнений и заданий, снимающих языковые трудности, а также определяются ориентиры для восприятия студентами содержания экскурсии. Реализация данного этапа предполагает отбор частотных слов и конструкций, составление словника, семантизацию лексических единиц и их активизацию в речи. На этом этапе проходит чтение адаптированных и небольших неадаптированных текстов (рекламных текстов с сайта музея, брошюр и проспектов); просмотр и прослушивание рекламных роликов о работе музея; выборочное аудирование фрагментов речевого сопровождения экскурсии. Студенты получают вопросы, позволяющие им прогнозировать содержание экскурсии и организовать учебную деятельность в ходе экскурсии.

С методической точки зрения немаловажным и требующим планирования представляется то время, которое группа проводит в дороге к экскурсионному объекту: преподаватель предлагает игровые задания на повторение и закрепление известного лексико-грамматического материала, активизирует употребление глаголов движения в речи на основе карты маршрута. Интересным и эффективным является задание, когда каждый студент получает определённую часть описания маршрута, которую нужно соотнести с другими частями и организовать движение группы. Задание тренирует как коммуникативные навыки, так и навыки ориентирования по пространственным указателям [6, с.126].

Демонстрационный, или обзорный, **этап** предполагает методическую работу при обзоре экскурсионного объекта. На этом

этапе учащимся предлагается программа управления восприятием речевого сопровождения экскурсии в форме:

– вопросного плана с последовательно поставленными вопросами;

– вопросного плана с вопросами, порядок которых надо восстановить;

– опорных слов и предложений;

– заданий на установление связи звукового и зрительного ряда (поиск экспоната по фото, дополнение текста об экспонате недостающей информацией).

На последемонстрационном этапе методической работы проверяется выполнение предложенных ранее заданий и осуществляется контроль понимания содержания экскурсии. На этом этапе участники экскурсии

– составляют кроссворды, тематически связанные с экскурсией (с использованием программных конструкций научного стиля речи);

– отвечают на вопросы, заданные на первом этапе;

– восстанавливают содержание экскурсии по опорным словам (это может быть пересказ по цепочке, индивидуальный рассказ об отдельном экспонате / картине);

– пишут небольшие сочинения об увиденном.

Всё вышеизложенное свидетельствует о важной роли учебных экскурсий, особенно в профессионально ориентированном обучении РКИ, необходимости развития экскурсионной технологии в обучении русскому языку, поиска эффективных форм проведения экскурсий.

Литература

1. Большакова Н.Г., Поварова В.Н., Бежанова А.А. Идём на экскурсию. Я шагаю по Москве: Пособие для студентов-иностранцев. – М.: РУДН, 1997.

2. Большакова Н.Г., Кудрявцева Е.Л. Отечество моё – Москва: Учебное пособие (Гриф УМО). – М.: «Юнити», 2000. – 174с.

3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 170 с.

4. Московкин Л.В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л.В. Московкин,

Г.Н. Шамонина; под ред. Л.В. Московкина. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 144 с.

5. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – 5-е изд., стереотип. – Мн.: Выш.шк., 1999. – С.289-291.

6. Отвагина Т.Д., Распопова О.А. Учебные экскурсии // Вестник ЦМО МГУ. – 2011. – №4. – С.126.

К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

С.Н. Волкова
ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»
(Москва)

В методике преподавания РКИ вопрос об адаптации текстов остаётся спорным. Одни исследователи сомневаются в её необходимости, считая, что при адаптации аутентичные тексты утрачивают свою специфику, теряют неповторимое своеобразие авторской манеры изложения. Другие методисты считают, что использование адаптированных, смоделированных текстов допустимо на любых этапах обучения.

Адаптация текста – это «упрощение, приспособление, облегчение… текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся» [1, с. 10]. Дидактический потенциал художественного текста может быть реализован только в случае качественной и обоснованной трансформации. Адаптация не является совершенно искусственным приёмом, т.к. «язык держится на принципе замен» [3, с. 49]. Трансформируя текст в учебных целях, мы производим синонимические замены, выбираем из языка то, что уже известно обучаемым, но не придумываем новые слова и грамматические конструкции. Адаптируя текст, необходимо привести его в соответствие с потребностями учебного процесса и в то же время максимально сохранить внутреннюю структуру оригинала.

Адаптация складывается из совокупности нелингвистических и лингвистических приемов, которые были подробно рассмотрены А.В. Брыгиной. В процессе адаптации действуют три нелингвистических приёма (связаны с изменениями в компози-

ции и структуре художественного произведения): **цитация** − дословное сохранение авторского замысла; перенесение сюжетообразующих текстовых компонентов из оригинального в адаптированный текст без изменений; **исключение** − трансформация текста путём исключения несюжетообразующих текстовых компонентов оригинального произведения; **перестановка** − изменение композиции текста оригинала [2, с. 7-9].

Лингвистические приёмы адаптирования касаются языкового выражения текста. К ним относятся:

замена − приём, который включает в себя две операции − *исключение* и *дополнение*. Этот приём распространяется на содержательно-смысловую основу текста;

редукция − исключение несюжетообразующих текстовых компонентов и сохранение сюжетообразующих. Редукция − многокомпонентный приём, который включает в себя элементы *исключения, добавления, замены, инверсии* и *цитации*;

добавление − включение в состав адаптированного варианта таких текстовых компонентов, которые эксплицируют сюжетообразующие фрагменты текста, существующие в оригинальном произведении имплицитно, поясняют, комментируют вызывающую трудности информацию;

инверсия − изменение порядка следования текстовых компонентов. Это изменение содержательно-смысловой структуры текста, упрощение языковой формы: использование активных, общеупотребительных конструкций [2, с. 5-10].

По степени обработки текста выделяют **сильную** адаптацию – общее качественное изменение речевой структуры текста, **среднюю** – внесение существенных изменений за счёт мелких сокращений и синонимических замен трудных мест при сохранении оригинальности текста, **слабую** – сокращение крупных блоков текста с сохранением содержательного ядра и **условную** – сохранение содержательной последовательности основной части текста [1, с. 10].

Значительно затрудняет чтение иноязычного текста незнание грамматики, поэтому адаптированный текст должен содержать только знакомую грамматику. Таким образом, трансформация текста должна быть направлена на упрощение грамматических конструкций аутентичного текста. Однако основные знания

в области грамматики формируются у учащихся уже на уровне А 2 (за исключением причастных и деепричастных форм). Следовательно, после достижения учащимися уровня А 2 изменение грамматической структуры текста должно быть минимальным.

Справиться с лексическими трудностями читателям помогают когнитивные стратегии (например, опора на ближайший контекст, однокоренные слова, тему текста, опора на здравый смысл), средства наглядности. Преодоление лексических трудностей при чтении текста на русском языке развивает у учащихся-инофонов языковую догадку, формирует навыки использования когнитивных стратегий. По мнению Н.В. Кулибиной, в текстах, предлагаемых учащимся уже на уровнях А2 и В1, должно быть не менее 25% так называемого воздуха – незнакомой лексики [4, с. 193]. Таким образом, адаптации должны подвергаться сложные грамматические конструкции, содержащие неизвестные учащимся лексические единицы. Главное при адаптации художественного текста – помочь читателю понять его, облегчить вхождение в текст.

Рассмотрим способы трансформации художественного текста, которые мы применяли, адаптируя рассказ А. Вампилова «Настоящий студент» в целях использования его в практике преподавания РКИ. Оригинальный текст не очень большой по объёму (704 слова), не содержит большого количества лексических и грамматических трудностей. Адаптированный нами вариант текста соответствует уровню В1.

Мы применяли нелингвистические (цитация и исключение) и лингвистические (замена, редукция, добавление) приёмы адаптации. Принимая решения о способе обработки фрагментов, мы учитывали их значимость в раскрытии авторского замысла, степень доступности для учащихся (обусловленную уровнем владения русским языком), психологические особенности восприятия при чтении на неродном языке.

Приведём примеры использования нелингвистических приёмов адаптации.

Цитация. Компоненты текста, значимые для развития сюжета, мы перенесли из оригинального текста в адаптированный без изменений. Эти фрагменты соответствует уровню языковой подготовки учащегося/читателя и важны для понимания смысла текста.

Представьте себе, я вижу там одно только внимательное лицо. На него даже приятно посмотреть.	Представьте себе, я вижу там одно только внимательное лицо. На него даже приятно посмотреть.

Исключение. Мы трансформировали рассказ «Настоящий студент», исключив текстовые компоненты оригинального произведения, не играющие значительной роли в развитии сюжета. Благодаря этому сократился объём текста, упростилась смысловая структура, стала более динамичной сюжетная линия, снизились лексико-грамматические трудности. Аутентичный текст представлен в левой колонке, адаптированный – в правой.

К Потехину **между тем** подсел знакомый студент с другого факультета – **высокий, длинноволосый пижон из тех, которые лазают через решетку в сад пить пиво.**	*В это время* к Потехину подсел знакомый студент с другого факультета.

Приведём примеры использованных нами лингвистических приёмов адаптации.

Замена. В приведённом фрагменте оригинального текста устойчивое сочетание *не сводил глаз,* которое может затруднить читателю-иностранцу восприятие текста, было заменено на *внимательно смотрел*. Это позволило создать облегчённый, доступный пониманию вариант.

Студент Потехин в свою очередь каждую лекцию **не сводил глаз с** преподавателя.	Студент Потехин в свою очередь каждую лекцию *внимательно смотрел на* преподавателя.

В следующем фрагменте не активный глагол *походило*, а также разговорное слово *хлебать* были изъяты из текста с одновременным добавлением в адаптированный вариант синонимичных, более употребительных форм *было похоже* и *есть*.

Чтобы это не слишком **походило** на подслушивание, Фениксов взял ложку и стал **хлебать** потехинские щи.	Чтобы это не слишком *было похоже* на подслушивание, Фениксов взял ложку и стал *есть* потехинские щи.

Редукция. Были исключены несюжетообразующие компоненты текста. Компоненты значимые для развития сюжета перешли в адаптированный вариант с языковыми изменениями.

Раз после лекции **Фениксова, на которой преподаватель и студент вдоволь налюбовались друг другом,** Потехин, чувствуя, **что аппетит превозмогает в нём рассеянность, направился** в студенческую столовую.	*Однажды* после лекции Потехин, чувствуя *голод, пошёл* в студенческую столовую.

Единично мы применяли **добавление**, а именно в адаптированный вариант были включены текстовые компоненты, поясняющие, конкретизирующие информацию, которая может вызывать трудности у читателей.

– Он **читает** такую чепуху, – продолжал Потехин, не замечая того, что шницель немного пережарен.	– Он *рассказывает на лекции* такую чепуху, – продолжал Потехин, не замечая того, что шницель немного пережарен.

При адаптации рассказа «Настоящий студент» мы преимущественно использовали приёмы исключения (нелингвистический приём) и замены (лингвистический приём). Однако чаще всего адаптация достигалась путём сочетания приёмов исключения, замены, редукции, цитации, например:

Фениксов ушёл бы, если бы между приятелями вдруг **не** начался разговор, который **до того ошеломил** Фениксова, что он машинально **опустился** на ближний стул.	Между приятелями вдруг начался разговор, который *так удивил* Фениксова, что он машинально *сел* на ближний стул.

Таким образом, адаптация рассказа А. Вампилова «Настоящий студент» для использования в практике преподавания РКИ проводилась нами при помощи как нелингвистических, так и лингвистических приемов. Результатом лингвометодической обработки явился адаптированный учебный текст со средней степенью адаптации, соответствующий первому сертификационному уровню владения русским языком.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Брыгина А.В. Лингвистические принципы адаптирования художественного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М, 2005. 15 с.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: АПН РСФСР, 1958. 378 с.
4. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: Методическое пособие для преподавателей РКИ. СПб.: Златоуст, 2015. 224 с.

МЕДИАДИСКУРС В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА-АРХИТЕКТОРА

Г.А.Задонская
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет»
(Санкт-Петербург)

Динамичность существования современного русского языка определила смену парадигмы его исследований с системно-описательной на коммуникативно-/когнитивно-дискурсивную, где особую актуальность приобрело изучение медиадискурса как особого поля речевой деятельности, его места в информационном пространстве, соотношения с традиционным понятием «публицистический стиль», «газетно-публицистический стиль».

Все коммуникативные практики, развившиеся благодаря интернету, привели к пониманию того, насколько формирование картины мира языковой личности, в том числе профессиональной, зависит от множества дискурсов его получения.

Современные медиадискурсы включают все формы массовой коммуникации; каждый тип дискурса имеет свои особенности как

в аспекте порождения, композиции, восприятия текста, так и с точки зрения функционирования в нем языковых единиц всех уровней. Очевидно, таким образом, что понятие профессионально-ориентированная среда, от которой во многом зависит уровень профессионального образования, а значит, и становление языковой личности студента, может быть расширено включением в обучение, в том числе будущего специалиста-архитектора поля медиадискурса.

Изучение русского языка иностранными студентами в нефилологических вузах России предполагает такую степень сформированности профессиональной языковой личности, когда дипломированные выпускники могут свободно участвовать в реальной коммуникации на русском языке в деловой, научной, профессиональной сферах и конкретных ситуациях, соблюдая стилистически разнообразные нормы письменной и устной речи.

Формирование их языковой и речевой компетенции в лингвометодической литературе традиционно связано с понятием «вторичная языковая личность», которое в данной работе не используется. Подчеркнем, речь идет о профессиональной языковой личности, и в данной ситуации согласимся с мнением П.В. Сысоева, считающим такое понятие искусственным, так как «формирование личности – это единый процесс психологического развития индивида. При обучении иностранному языку обучающийся овладевает языковыми умениями и навыками на иностранном языке, то есть происходит формирование иноязычной компетенции, что в принципе не противоречит формированию единой языковой личности и не требует деления на языковую личность носителя языка и вторичную языковую личность» [6, с.4].

Как объект изучения языковая личность широко представлена как в лингвистике, так и в психолингвистике, социолингвистике; отправной точкой в ее изучении стало определение Ю.Н. Караулова, включающее «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им произведений (текстов), которые могут различаться степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [4, с.5].

Я-самоопределение человека в профессиональной самореализации основано как на приобретенных профессиональных знани-

ях, интеллектуальном опыте, стремлении постоянно эти знания и опыт совершенствовать, так и на степени сформированности языковых и речевых компетенций, которые также совершенствуются при расширении профессиональной картины мира.

Базовый этап обучения иностранных студентов-архитекторов русскому языку центрируется на научном стиле речи, овладении специфическими грамматическими формами, речевыми образцами, формировании профессионального тезауруса и – такова специфика объекта изучения – на понимании того, что архитектура, по Ожегову, – это строительное искусство, своего рода постоянный «диалог культур», опирающийся на опыт всех эпох и народов.

Учебный искусствоведческий текст как высшая единица обучения архитекторов, реставраторов русскому языку как иностранному, его потенции помогают декодировать специфический код искусства, интерпретировать его, представлять архитектуру как некое цельное культурное пространство; способствуют накоплению профессионального, эстетического опыта, необходимого для формирования творческой личности специалиста. Небходимого, но недостаточного. Коммуникативно-компетентностный уровень сформированности профессиональной языковой личности определяет ее как «совокупность языковых компетенций, обуславливающих восприятие и оперирование профессиональными субдискурсами в различных ситуациях профессионального взаимодействия с учетом ролевых требований профессии, целей профессиональной деятельности и успешностью профессиональной самореализации» [5, с.155].

Дальнейшее интегрированное развитие иноязычной коммуникативной и профессиональной компетенций возможно при использовании на продвинутом этапе изучения русского языка вариативных методов работы с разного типа медиадискурсами.

Во-первых, оправдано обращение к профессионально ориентированным газетно-публицистическим текстам, которые:

– демонстрируют иностранным учащимся функционально-семантическое разнообразие дискурсов и неограниченные возможности русской языковой системы;

– позволяют развивать и совершенствовать коммуникативно-когнитивные умения работать с информацией большого объема (в устной и письменной формах речи);

–накапливать профессиональный опыт, необходимый для участия в дискуссиях, обсуждениях и аргументированных презентациях архитектурных и градостроительных проектов, особенно если они имеют инновационный и поэтому иногда спорный характер [3].

Во-вторых, приобщению студентов к динамично существующей профессиональной картине мира, разным речевым формам ее представления, усвоению и расширению профессионального тезауруса будет способствовать использование на занятиях по русскому языку других форм и жанров медиатекстов.

Стоит отметить исследование Н. В. Чичериной, которое выявило важный фактор: резкое уменьшение популярности печатных изданий, и рост популярности сетевых СМИ среди студентов языковых факультетов [7, с.40]. С определенной долей погрешности эти данные могут быть распространены и на других обучающихся, также на использование ими интернет-ресурсов для получения более широких знаний по предлагаемому предмету обсуждения.

Все большее распространение в обучении иностранным языкам получает метод кейсов, в том числе кросс-медийных кейсов, который представляет собой «исследовательскую деятельность, осуществляемую с опорой на различные типы и виды медиатекстов, освещающих конкретную тему/проблему/ситуацию, и включающую самостоятельный поиск, обработку и анализ информации, групповое обсуждение в форме полилогического общения, оценку и презентацию полученных результатов» [7,с.36].

Так, при обсуждении вопроса «Архитектурные и строительные проблемы мегаполисов» иностранным студентам предлагалось выбрать одну из тем (« Мое представление о комфортности жилья в мегаполисе», «Городские зоны рекреации: Петербург, зарубежный опыт, опыт моей страны», «Депрессивные территории и способы их преобразования: Петербург, зарубежный опыт, опыт моей страны»), подготовить реферат по самостоятельно найденному медиатекту и сделать его устную презентацию с ее дальнейшим обсуждением в аудитории, дискуссией, оценкой.

Использование медиадискурса позволило не только наблюдать разнообразные лексико-семантические смысловые связи и отношения в разного типа профессиональных текстах, показало

их системно-структурную организацию и композиционные связи, но студентами был приобретен опыт самостоятельного поиска информации с заданной целеустановкой, ее переработка – приобретались умения, необходимые для формирования языковой и профессиональной компетенций. Устная презентация выбранной темы, ее обсуждение и защита также способствовали накоплению опыта последовательно, конструктивно выстраивать речь в стиле профессионального делового общения.

И все же при анализе языковой профессиональной личности целесообразно говорить не только и не столько о текстах, но о «профессиональном дискурсе, сложно организованном коммуникативном явлении, которое включает специальный текст как лингвистическую составляющую и контекст как совокупность экстралингвистических знаний о профессиональном мире, установках и целях адресата, характере отношений коммуникантов»[1, с 31].

Использование медиадискурса в формировании языковой личности иностранного студента-архитектора расширяет его представление о профессиональной картине мира. Более того, поскольку архитектура как предмет и объект изучения «демонстрирует единство интеллектуально-духовных, эмоциональных, эстетических, этических социальных устремлений представителей разных областей культуры, живущих в разных странах, говорящих на разных языках» [2, с.8], можно утверждать, что медиадискурс способствует формированию поликультурной языковой профессиональной личности, которая будет осознавать себя субъектом диалога культур и понимать свою роль и ответственность в глобальных гуманитарных процессах.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. Изд-е 2-е, испр. М.: Языки славянских культур, 1999. – 912 с.

2. Вержбицкий Ж.М. Архитектурная культура: Искусство архитектуры как средство гуманизации «второй природы». – СПб.: Издат. дом «Ардис», 2010. - 136 с.

3. Задонская Г.А. Профессионально ориентированный публицистический текст и его место на занятиях по русскому языку с иностранными студентами архитектурных специальностей // Динамика языковых и куль-

турных процессов в современной России [Электронный ресурс]. – Вып.5 Материалы V Конгресса РОПРЯЛ, 2016.– 1 электрон.опт. диск (CD-R)

4. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М.: Наука, 1989. С. 3-8.

5.Мыскин Н.В. Языковая профессиональная личность // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. №12 (30): в 2-х частях. Ч. 1. С. 150-157.

6. Сысоев П.В. Когнитивные аспекты овладения культурой // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М., 2003.

7. Чичерина Н.В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов: автореф. дисс. … д. пед. н. – СПб., 2008. – 46с.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КУЛЬТУРЕ РУССКОЙ РЕЧИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

С.Н. Зайцева

ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет»

(Луганск)

Изучение русского языка и культуры русской речи в медицинском вузе предполагает совместно с другими гуманитарными и социально-экономическими дисциплинами сделать осмысленной речевую практику иностранных студентов, повысить языковую компетенцию, способствовать эффективному освоению ведущих дисциплин по специальности, помочь выработать мировоззренческие ориентиры и ценностные установки. Получение знаний по культуре русской речи предполагает формирование коммуникативных качеств речи будущих врачей и разнообразных способов переработки текстовой информации, усвоение иностранными учащимися основных типов норм русского языка: орфоэпических, морфологических, лексических, стилистических, а также умение использовать различные этикетные модуляции для достижения разнообразных коммуникативных целей.

При изучении русского языка иностранные студенты, обучающиеся в медицинском вузе, обретают способность пользоваться данным языком в таких контекстах и ситуациях, которые типичны для повседневной речевой коммуникации в рамках вуза и за его пределами (например, в условиях клиники). Необходимо отметить, что языковая компетенция иностранных студентов, изу-

чающих русский язык, включает в себя следующие составляющие:

а) знание основных правил словоупотребления, орфоэпии, построения интонационного рисунка фразы, соединения слов в предложении;

б) усвоение основных речевых моделей, широко используемых в русском языке, в том числе в области медицины;

в) умение осознанно применять весь арсенал стилистических средств при порождении и восприятии текстов различных типов, в том числе в ситуациях общения «врач – больной».

Таким образом, языковая компетенция предполагает овладение иностранными учащимися на хорошем уровне культурой русской речи.

Термин «культура русской речи» имеет несколько значений. С одной стороны, под термином «культура русской речи» понимается исторически и социально обусловленная современная речевая культура общества:

– речевая культура русского народа, с его национальными и историческими традициями, образцами речевого поведения носителей данного языка и различными этикетными модуляциями в сложившихся типичных речевых ситуациях и контекстах;

– состояние речевой культуры русского общества, выражающееся в развитии письменности, художественной литературы, средств массовой информации, устной публичной и разговорной речи носителей литературного языка, в интеллектуальной и эмоциональной насыщенности языковой жизни общества, в функциональной дифференциации стилистической структуры литературного языка, которая обслуживает данный этнолингвистический социум.

С данным пониманием термина «культура русской речи» соотносится понятие «национальная речевая культура», которое включает в себя совокупность всего лучшего, образцового, традиционного и устоявшегося в стилистическом отношении. Это нашло отражение в разнообразных текстах, кино- и теле- видеоматериалах последних лет, а также в речевом обиходе носителей русского литературного языка.

С другой стороны, в узком понимании, культура русской речи – это те требования, которые предъявляются к качеству пись-

менной и устной речи носителей литературного языка в соответствии с литературно-языковыми нормами и с учетом психологических законов и многочисленных факторов, оказывающих влияние на речевую деятельность.

По мнению многих лингвистов [1,с.55], [2,с.21], культура русской речи – это многоаспектное понятие, включающее в себя:

1. Нормативный аспект. Этот аспект защищает литературный язык от потока диалектов, просторечий. Нормы помогают литературному языку сохранить свою целостность и общепринятость.

2. Коммуникативный (использование языковых средств, которые соответствуют ситуации общения и поставленным коммуникативным целям) означает умение пользоваться функциональными разновидностями языка. Если для научной речи необходима точность, то в разговорной речи нормативным являются и неточные обозначения. В отличие от литературных норм коммуникативные нормы не кодифицированы, т.е. не представлены в печати. В этом направлении в лингвистике идут поиски и исследования.

3. Этический – обеспечивает соблюдение этических норм поведения в общении, в речевой деятельности, соблюдение речевого этикета. На него возложена контактно-установительная функция. Этот аспект предписывает строгий запрет на сквернословие, осуждает общение на повышенных тонах. Этические нормы имеют свою национальную особенность в каждой стране, так, например, сфера употребления местоимения «вы» гораздо шире в русском языке, чем в европейских, которые допускают сокращение имени при общении. В русской языковой среде обращение на «ты» выглядит бестактно. Важны правила общения с должностными лицами. Здесь влияние оказывают некоторые экстралингвистические факторы: возраст, статус, время и место речевого взаимодействия.

4. Эстетический аспект, который предполагает владение различными приемами, способами образного выражения мысли, это некоторое украшение речи, владение набором лексико-стилистических фигур: эпитеты, сравнения, метафоры и т. п.

Также необходимо отметить, что на данном этапе в научной литературе наметились различные подходы к изучению культуры русской речи, которые представляют многоплановый характер этого сложного явления языковой жизни социума: структурно-

лингвистический, психолингвистический, социолингвистический и, наконец, коммуникативно-функциональный (наиболее плодотворный в плане исследований). В рамках последнего подхода нам представляется возможность рассмотрения проблем культуры русской речи в прагматических аспектах, а именно для обучения иностранных студентов русскому языку и воспитания высокой русской речевой культуры будущих врачей. При этом необходимо учитывать критерии, выдвигаемые В. Г. Костомаровым [4, с.4], предполагающие наряду с нормой, определяющей общеязыковую и традиционную правильность речи, её общее единство и литературность, такие понятия, как коммуникативная целесообразность, которая представляет оптимальные условия для общения в конкретном речевом акте, а также определяет общие принципы построения текстов и общую эстетику, приспособление функционирования языка к существующим языковым тенденциям в современном обществе.

Как показывает многолетняя практика, при овладении культурой русской речи иностранными студентами можно выделить два этапа. Первый этап (начальный) связан с освоением иностранными учащимися системы литературно-языковых норм. Овладение ими обеспечивает относительную правильность речи, составляющую основу высокой индивидуальной культуры речи. Второй этап (продвинутый) предполагает творческое применение норм в различных речевых ситуациях и контекстах, в зависимости от целей, задач и условий акта речевой коммуникации.

Необходимо отметить, что нормы охватывают все функциональные разновидности литературного языка. При этом когда говорят об усвоении иностранными студентами системы норм, то имеется в виду не весь её объем, а только самая существенная её составляющая, без которой невозможна речевая коммуникация – общелитературные нормы, присутствующие в любом литературном тексте, в непосредственном общении носителей русского языка.

Для формирования правильных ценностных установок и мировоззренческих ориентиров будущих врачей-медиков в работе над культурой речи иностранным учащимся необходимо обращаться к лучшим образцам литературного языка – к художественным, публицистическим произведениям русской классики (например, к творчеству писателей-врачей: А.Чехова, М. Булга-

кова, Н. Амосова и др.); к исполнительской практике мастеров художественного слова и образцам сценической речи, текстам и видео-, аудиозаписям признанных ораторов, к достижениям национальной речевой культуры. Для этого, проводя внеаудиторную работу с иностранными студентами, мы посещаем спектакли (например, Луганского государственного драматического театра им. П. Б. Луспекаева), музей В. Даля, Художественный музей им. Артема, предлагаем посмотреть художественные фильмы с последующим обсуждением, в которых представлен нелёгкий труд врача, а также наиболее распространенные модели речевого поведения «врач-больной» в условиях клиники.

На практических занятиях по русскому языку, на наш взгляд, иностранным студентам следует предлагать выполнять следующие задания:

1) сопоставить различные художественные, публицистические и научно-популярные тексты, объединённые медицинской тематикой, предварительно проанализировав лексико-семантические варианты различных слов, словоформ, подобрать фразеологизмы, содержащие слова – анатомические термины, а также выполнить задания, содержащие трансформационные составляющие: изменить порядок слов в предложении, перестроить предложения и т. п.

2) Упражнения с творческой составляющей, которые направлены на пополнение и активизацию словарного запаса учащихся: подбор синонимов, антонимов, паронимов из художественного, публицистического и научно-популярного текста, составление своих вариантов предложений с этими словами. При этом очень полезно рекомендовать иностранным студентам обращаться к различным словарям и лингвистическим справочникам.

3) Задания комплексного характера: работа с текстами медицинской тематики, различной стилевой окраски (художественный, публицистический) для построения собственного диалога в контексте «врач-больной» или монолога-воспроизведения. Для этого необходимо включать задания, которые способствуют переработке иностранными учащимися смысловой информации:

а) расчленение текстового материала посредством его смысловой группировки;

б) выделение смысловых опорных пунктов;

в) устранение дублирующей информации и компрессия текста;

г)написание фрагментов деловых медицинских документов (например, истории болезни).

Таким образом, овладение культурой русской речи иностранными студентами, обучающимися в медицинском вузе, неразрывно связано с выработкой навыков культуры эффективного общения, усвоения основных закономерностей и особенностей развития языка, языковых норм, при этом делая акцент не только на изучение текстов по специальности, но и произведений русских писателей-медиков, а также знакомству иностранных студентов со спектаклями, в которых представлены лучшие образцы сценической речи.

Литература

1.Алмазова А. А. Русский язык и культура речи: учебное пособие. Языкознание /А. А. Алмазова. М.: Изд-во Владос, 2008. – 108 с.

2.Введенская Л. А. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Катаева. 12-е изд. Ростов Н/Д: Феникс, 2005. – 544 с.

3. Дунев, А. И. Русский язык и культура речи : учебник / А. И. Дунев и др. – М. : Юрайт : И. Д. Юрайт, 2011. – 492 с.

4. Костомаров В. Г. Вопросы культуры речи в подготовке преподавателей – русистов. //Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения. Доклады советской делегации на IV конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1979.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РАЗНОВИДНОСТЯМ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПО ФОРМЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

С. Н. Землякова

ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет»

(Луганск)

В России с 1992 года разрабатывается концепция уровней владения русским языком как иностранным, приближенная к европейской концепции, что создаёт предпосылки для интеграции российской системы образования в европейское образовательное пространство. Под уровнем владения языком подразумевается степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющей решать на иностранном языке экстралингвистические задачи обще-

ния в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых умений и навыков.

Значение продвинутого этапа в общей системе обучения русскому языку в медицинском вузе состоит в том, что на этом этапе формируется языковая база, а также умения конспектировать, составлять реферат, делать записи со слуха, необходимые для успешного обучения на клинических кафедрах. Предусмотренное учебной программой прохождение медицинской практики в отделениях больниц требует активного привлечения реальной языковой среды к учебному процессу.

Как показывает практический опыт, англоговорящие студенты (английский неродной язык) вполне успешно овладевают пятью типами интонационных конструкций на речевом материале главным образом экспрессивно нейтрального содержания. Ценным дополнением к пяти интонационным конструкциям являются описанные Е.А. Брызгуновой ИК-6 и ИК-7 для выражения говорящими своих интенций в локальных ситуациях. Наибольшую трудность для иностранных студентов представляет овладение интонацией живого общения (а не тестового материала, предлагаемого для работы в аудитории). Это обусловлено тем, что смысловой и экспрессивный аспекты интонации неразрывно связаны, представляя собой сложный комплекс эмоционально-интеллектуального проявления человека, где важно все: мелодика речи, тембр голоса, ритм высказывания, поза и жест, мимика и пауза [1,с. 39].

Вопросительные предложения выражают особую форму мысли – вопрос, но в эмоционально окрашенной речи формально организованные вопросительные предложения могут использоваться не для поиска информации, а для выражения разнообразных модально-экспрессивных значений. Такие предложения были предметом исследования в трудах ряда языковедов, что нашло отражение в употреблении различных терминов, используемых для характеристики синтаксических конструкций такого типа: риторический вопрос (Л. Ф. Бердник), мнимовопрос (Ж. Марузо), фиктивный вопрос (М. К. Морен, Н. Н. Тетеревникова), псевдовопрос (П. С. Попов), лжевопрос (Е. И. Шендельс). В современных синтаксических концепциях закрепился термин «несобственно вопросительные предложения» (В. А. Белошапкова, И. Л. Муханов).

Для выражения несобственно вопросительных значений употребляются разные типы вопросительных предложений: *Не могли бы вы уступить мне место? А, так вы не уехали? Кто же не знает поэзию Есенина? Разве ты студент? Какой он дизайнер? Куда мне заниматься боксом? Почему же не выучил? Какая там дискотека? Где тут ходить в кино!* и др.

Сложность восприятия данного типа предложений связана с тем, что для студентов из арабских стран и из Индии, которые обучаются в медицинском университете на английском языке, этот язык неродной, поэтому эмоциональные наслоения и интонационная вариативность русских вопросов воспринимается через призму двух языковых систем.

Как отмечено во многих исследованиях, чаще всего несобственно вопросительные предложения выражают отрицательные эмоционально-экспрессивные значения (недовольство, экспрессивное отрицание, досада, возражение, небрежение, возмущение и др.). Конечно, все оценочные высказывания преобладают в устной речи, но в письменной им соответствуют различные словесные способы выражения оценки. В русском языке есть класс слов, которые могут функционировать и как знаменательные, и как служебные (*где, ещё, как, какой, когда, куда, лучше, надо же, один, пока, просто, прямо, разве, неужели, раз, сколько, скорее, так, такой, там, тоже, только*) или как служебные с разными значениями (*а, вот, и, да, но, ну, хоть бы, же*) [3,с. 785]. Конкретизация значения этих слов осуществляется с активным участием интонации – выделенностью или невыделенностью слова центром определённого типа ИК, ср.: *Какой там концерт?* (ИК-2) *Какой там концерт!* (ИК-7) = *Мне нужно готовиться к зачёту.*

Носитель языка владеет интонацией интуитивно в любых речевых ситуациях, поэтому при обучении иностранных студентов разным типам интонации несобственно вопросительных предложений важно учитывать тот факт, что значение вопроса может быть осложнено отрицательными эмоциональными оттенками: *Зачем ты идёшь в магазин? = Я думаю, что тебе не нужно ходить в магазин*. В некоторых конструкциях основное значение уходит на второй план, а основным становится эмоционально-экспрессивное: *Как он пишет! = Он плохо пишет. Какой он водитель! = Он плохой водитель.*

Наши наблюдения показывают, что иностранные студенты не воспринимают или неверно воспринимают эмоциональные наслоения, сопровождающие подобные высказывания, поэтому было бы целесообразным давать английский эквивалент, несмотря на то, что это продвинутый этап. Рассмотрим примеры.

Вам звонил Сингх? Какой ещё Сингх? – Has Singh called you? What Singh? Это ты взял мои книги? Какие ещё книги? – Have you taken my books? What books? Помимо интонации, в русских вопросах вносит эмоцию недовольства, досады, раздражительности частица *ещё*, в английском языке вопросительные предложения такого типа имеют только интонационную оформленность.

Зачем тебе этот атлас по анатомии? У нас сейчас русский язык. – What have you ever got this anatomy atlas for? Зачем об этом говорить? = Не надо об этом говорить. –Why must you speak about this? Предложенные вопросы со словом *зачем* произносятся со значением отрицания, ненужности чего-либо. Важно отметить, что в английском языке эти эмоции передаются с помощью интонации, усилительного слова (наречия) ever или модальных глаголов.

Ахмед не пришёл. Почему же Ахмед не пришёл? Он здесь. – Why hasn't ever Ahmed come? He is here. В русских вопросах со словом *почему* для выражения несогласия, возражения используется частица *же* и интонация. В английских эквивалентах – только интонационное оформление. *Да ну, какой он врач? – What doctor? Ты идёшь в театр завтра? Какой там театр! У меня завтра экзамен – Will you go to the theatre tomorrow? What theatre?* В вопросах такого типа вопросительное значение полностью утрачивается, основным значением становится экспрессивное отрицание, которое может усиливаться сочетанием *да ну*. Перевести такой вопрос на английский невозможно. В этом и сложность восприятия этой интонационной конструкции иностранными студентами.

Таким образом, иностранным студентам изучать вопросительные предложения с несобственно вопросительными значениями необходимо, поскольку они широко используются в речи для выражения широкого спектра эмоционально-экспрессивных значений. В заданиях, которые направлены на развитие навыков восприятия их в речи и на письме, как показывает практика, следует опираться на английские эквиваленты, что облегчает восприятие таких вопросов в разговорной и письменной речи. Сравнение таких конструкций в

русском и английском языках более наглядно показывает их особенности в русском языке: структурную неоднородность, отсутствие семантико-синтаксических связей между компонентами и общим смыслом предложения, интонационную вариативность.

Литература

1. Лебедева, Ю. Г. Звуки, ударение, интонация: учебное пособие по фонетике русского языка для иностранцев / Ю. Г. Лебедева. – 2-е изд., испр. – М.: Рус. яз.,1986. – 270 с.

2.Муханов, И. Л. Русская интонация : учебное пособие для иностранных учащихся / И. Л. Муханов. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 216 с.

3. Современный русский язык: учеб. для филол. спец. ун-тов / В. А. Белошапкова, Е. А. Брызгунова, Е. А. Земская и др.; под. ред. В. А. Белошапковой . – 2-е изд., испр, и доп. – М.: Высш. шк., 1989. – 800 с.

ВОЗМОЖНОСТИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Т.А.Наймушина

ФГБО ВО «Астраханский государственный технический университет»

(Астрахань)

Все большее значение в современном образовательном процессе, ориентированном, прежде всего, на личность обучающегося, развитие его способностей к самоорганизации, приобретает качественная самостоятельная работа студентов, которую на начальном этапе необходимо организовать, т.е. предоставить учебно-методические программы, в том числе разработанные преподавателями РКИ мультимедийные учебные комплексы. Такие мультимедийные пособия могут быть сетевыми, выложенными в локальную сеть учебного заведения, или использоваться на компьютере в аудитории или дома у студента.

В мультимедийном пособии в виде «единого объекта-контейнера может быть представлена разнообразная текстовая, аудиальная, графическая, анимированная или аудиовизуальная информация, а также возможность интерактивного взаимодействия обучающихся с ней» [1,с.56]. И здесь необходимо отметить использование, в первую очередь, компьютера «как универсального комплексного технического средства, способного выполнять

функции книги, пишущей машинки, классной доски, магнитофона, радио, кино и др. Компьютер заставляет изменять сами педагогические технологии… и становится неотъемлемой частью урока. Этот универсальный инструмент многократно увеличивает педагогический потенциал преподавателя» [2,с.48].

На подготовительном факультете для иностранных граждан Астраханского государственного технического университета ведется работа по созданию мультимедийного тренажера по русскому языку для начального этапа обучения (элементарный уровень). Грамматическая основа тренажера – предложно-падежная система, традиционно трудная для усвоения иностранными учащимися. Тренажер дает возможность представления большого объема языкового материала не только в текстовом виде, в виде таблиц, схем, но и анимаций, видеороликов, аудио фрагментов.

В пособии 6 разделов, каждый из которых посвящен одному падежу; изучение предложно-падежной системы начинается с именительного падежа, затем – предложный падеж, винительный, родительный, дательный и творительный. Система подачи падежей традиционная, принятая в большинстве учебников для начального этапа обучения. Для отработки грамматического материала отбирались наиболее типичные коммуникативные ситуации по принципу от простого к сложному.

На главном меню программы расположены кнопки для перехода в разделы системы. При нажатии на кнопку «Далее» происходит переход в раздел, где при помощи оглавления осуществляется навигация по выбранным темам. Дальнейшая навигация по страницам мультимедийного тренажера осуществляется при помощи кнопок «Далее» и «Вернуть».

В системе осуществляется контроль ошибок студента, например, при неверном выборе формы глагола, предлога или окончания система возвращает их на исходное место. После выполнения всех заданий нажатием на кнопку «Далее» происходит переход к следующему разделу – «Составление диалога по модели».

При нажатии на кнопку «Прослушать диалог» студент прослушивает один вариант диалога, затем необходимо нажать на кнопку «Перейти к тренингу», чтобы составить свой диалог. После чего на экране появляются пустые местозаполнители, в кото-

рые необходимо вставить нужные части речи: существительные, глаголы, предлоги и окончания, которые даются снизу и справа. Отличительной особенностью данного раздела является то, что при правильном заполнении полей они исчезают.

Рассмотрим раздел, посвященный предложному падежу. Отработка предложного падежа традиционно начинается с модели *что? где?,* в которой отсутствует глагол. Все внимание направлено на выбор предлога и окончания. Например: *Книга на столе. Цветы в вазе.* Далее включаются глаголы настоящего времени *работать и учиться: кто? работает / учится где?* и т.д. Для выполнения задания необходимо при помощи мыши перетащить необходимые существительные, предлоги и окончания в поля ввода. При правильном выполнении появляется соответствующая отметка. Часть упражнений представлена в форме диалогов, в основе которых лежит коммуникативная ситуация. В диалогах встречаются языковые единицы, часто воспроизводящиеся в речи носителей языка в условиях естественной коммуникации. Таким образом, учащийся может не только закрепить знания предложно-падежной системы русского языка, но и освоить употребление некоторых речевых формул. Напр., в разговоре по телефону: *Я перезвоню попозже*.

После выполнения всех заданий учащийся переходит в раздел «Какая погода в России?». Здесь также есть возможность прослушать задание, которое представляет собой прогноз погоды в Москве и перейти к составлению предложений, используя предлоги и окончания, данные справа. Отличительной особенностью данного раздела является то, что при правильном составлении предложения появляется анимационная картинка природных явлений: дождь, снег, солнце или переменная облачность.

Важным требованием интерфейса является его простота и интуитивность. Следует заметить, что управляющие элементы интерфейса должны быть удобными и заметными, вместе с тем, они не должны отвлекать от основного содержания, за исключением случаев, когда управляющие элементы сами являются основным содержанием.

Таким образом, к достоинствам интерфейса данного мультимедийного тренажера можно отнести следующие параметры:

- простота;
- гибкость;
- приятная цветовая гамма;
- отсутствие нагромождений;
- наличие визуальной иерархии;
- интуитивно понятная навигация;
- наличие элементов обратной связи.

Создание пользовательского интерфейса основано на понимании мультимедийного тренажера как средства комплексного воздействия на учащегося путем сочетания концептуальной, иллюстративной, справочной, тренажерной и контролирующей частей. Структура и пользовательский интерфейс данного мультимедийного комплекса должны обеспечить эффективную помощь при изучении материала. Переход по разделам осуществляется при помощи кнопок и ссылок.

Рисунок 1. Пример интерфейса раздела «Предложный падеж. Значение места. Задание-тренинг что? где?»

Таким образом, компьютер используется, во-первых, в качестве источника учебной информации: каждый раздел предваряет-

ся таблицей, в которой представлены окончания существительных в данном падеже, используемые предлоги и основные значения падежа, во-вторых, в качестве грамматического тренажера и, в-третьих, средства контроля. Как отмечает А.В. Тряпельников, «Электронные средства обучения – инструментальные средства современного инновационного языкового образования» [2, с.48]. Специфику мультимедийного тренажера определяют нелинейная организация учебного материала, многослойность и интерактивность каждого кадра, а также возможность протоколирования информации о выборе учащимся траектории обучения.

Предлагаемый мультимедийный тренажер содержит тщательно структурированный учебный материал, предоставляемый учащемуся в виде последовательности интерактивных кадров, содержащих не только текст, но и анимационные последовательности. Использование предлагаемого тренажера способствует росту заинтересованности учащегося в образовательном процессе, усилению мотивации и в конечном итоге ускоряет адаптацию учащегося в новой языковой среде, способствуя выработке определенных грамматических и речевых навыков.

Литература

1.Бабаян Т.А. Электронный учебник и работа с текстом / Т.А.Бабаян // Слово. Грамматика. Речь. Вып. XVI. / ответ.ред. Чагина О.В. - М.: Макс Пресс, 2015. - с.55-57.

2.Тряпельников А.В. Цифровой формат в преподавании РКИ: новые понятия и термины компьютерной лингводидактики /А.В. Тряпельников // Русский язык за рубежом. - 2012.- №1- с.46-51.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Е.В.Орлова

ФГБОУ ВО «Ивановская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения России

(Иваново)

Лингвокультурологический подход в методике преподавания русского языка как иностранного возник на рубеже 20-21-го веков в связи с развитием анропоцентрической парадигмы в языко-

знании. Лингвокультурологический подход к преподаванию русского языка как иностранного предполагает наличие необходимых лингвокультурологических пособий, учебных комплексов, определенный методический аппарат, широкое использование наглядности, активных, интерактивных методов обучения, творческих заданий.

Все эти требования были учтены нами при создании лингвокультурологических пособий, в частности, учебного пособия «Путешествие по городам Золотого кольца» [3] и учебного комплекса «География и природа России» [4]. Учебный комплекс состоит из печатной книги и мультимедийного диска. На диске с мультимедийными презентациями собрано 450 цветных иллюстраций. Пособие имеет Приложение, в котором даны карты и фотографии городов России, с которыми знакомятся учащиеся в процессе работы. Учебное пособие и комплекс предназначены для иностранных студентов 2-го сертификационного уровня, общее владение русским языком, или уровня ТРКИ-II/B2, согласно Общеевропейской классификации.

Основной целью учебного пособия и комплекса является формирование лингвокультурологической компетентности через усвоение определенных сведений о стране изучаемого языка, т.е. о России. Данная цель определяется тем, что невозможно говорить об эффективном формировании коммуникативной компетентности на иностранном языке без определенных знаний о стране изучаемого языка. При обучении русскому языку как иностранному эти сведения, в первую очередь, касаются географии, природы, истории, культуры России, информации о людях, населяющих нашу страну. Кроме этого, комплекс и пособие имеют целью формирование коммуникативных компетенций в области изучающего, ознакомительного и просмотрового видов чтения, согласно Приказу Минобрнауки России от 01.04.2014 № 255 [7].

Комплекс состоит из семи разделов, посвященных различным географическим темам и народам, населяющим Российскую Федерацию. Первый раздел представляет общие сведения по географическому положению России, северу страны (Арктика, Соловки, Карелия, Ладога) и славянам. Второй раздел посвящен знаменитой русской реке Волге, Поволжью, Мещёре, Жигулям и татарам. Следующий раздел состоит из текстов «Кавказ», «Доль-

мены», «Каспий», «Сочи», «Народы Кавказа». Есть раздел, посвященный Уралу и народам Урала. Два раздела представляют Сибирь, коренные народы Сибири и сибиряков как общность особенных людей, живущих в современной Сибири. Последний раздел посвящен Дальнему Востоку, Камчатке, Тихому океану и народам дальнего Востока.

Всего в комплексе насчитывается 37 текстов. Информация текстов позволяет преподавателю организовать беседу по истории, культуре, архитектуре, географии страны, о животном и растительном мире, экологии различных частей России.

Каждый текст имеет 2 варианта представления. Один вариант представления – полный, текст, размером в 1 страницу, 2-ой вариант – краткий. Краткий вариант представляет собой комментарий к иллюстративному ряду мультимедийной презентации и может быть прочитан как в бумажном варианте – в пособии, так и в электронном – с экрана компьютера. Он также позволяет коротко и сжато получить информацию или повторить её.

Основной единицей обучения пособия «Путешествие по городам Золотого кольца» также является текст. Тексты пособия знакомят иностранных студентов с историей, культурой, архитектурой, народными промыслами, легендами 22 городов центральной европейской части России, таких ее областей, как Московская, Владимирская, Ивановская, Ярославская, Костромская, Нижегородская. Кроме того, пособие знакомит студентов с творчеством таких русских поэтов и писателей, как М.Цветаева, Н.Некрасов, С.Есенин, М.Горький, а также с текстами былин и Жития русских святых.

Пособие и комплекс построены таким образом, что можно знакомиться с текстами и смотреть презентацию на диске в любой удобной для преподавателя и студентов последовательности. Все зависит от темы и цели конкретного занятия. Они могут быть использованы как для работы в аудитории, так и для самостоятельного чтения.

Каждый текст имеет автономную систему заданий. Выполнение лексико-грамматических заданий комплекса облегчается тем, что они сопровождаются видеорядом: фотографиями и мультимедийной презентацией.

Учебное пособие и особенно комплекс отличаются зрительной наглядностью. Известно, что процесс обучения протекает более успешно, если он основан на непосредственном наблюдении. Наглядность обучения вытекает из того, что она является естественным средством познания окружающего мира. Наглядность реализуется в видеоряде мультимедийной презентации, в фотографиях, данных к каждому тексту в печатном варианте, в графическом оформлении заданий, в схемах и таблицах, данных в пособии. Приведем пример графической наглядности: *Что общего между словами: ЛЁД и ЛЬДИНА? Посмотрите на фото. Что здесь изображено? Что вокруг ЛЕДокола – ЛЁД или ЛЬДины?*

Наглядность, заложенная в фотографии, помогает семантизировать новый лексический материал, например: *Объясните, что обозначают эти слова. Вам помогут фотографии* (даны фотографии с подписями под ними). Задания комплекса отсылают студентов не только к фотографиям, но и к мультимедийному приложению. Приведем пример подобных заданий: *Вы помните, что обозначает слово «кремль»? Найдите кадры презентации, на которых изображен Казанский кремль. Докажите, что это кремль. Сравните Казанский кремль, Соловецкий монастырь, крепость Орешек. Как вы думаете, почему их архитектура так похожа?*

Данное задание является хорошей иллюстрацией того, что задания комплекса и пособия взаимосвязаны. Хотя работать с текстами можно и выборочно – последовательность не является обязательной – выполнение данного задания и подобных ему требует определенных знаний о кремле, монастыре, крепости. Подобные задания пробуждают у студентов интерес, стимулируют их желание проработать и с другой информацией, имеющейся в комплексе.

Для выполнения некоторых заданий требуется привлекать не только информацию пособия или комплекса, но и информацию из других источников, в частности, из интернета. Например: *Найдите из интернета и других источников интересные сведения о Николае Рерихе, о его картинах. Подготовьте презентацию в программе PowerPoint об этом замечательном художнике и учёном.*

Задания комплекса и пособия рассчитаны не только на получение определенных знаний, но и на эмоциональное восприятие информации. Мы считаем, что эмоция – важная составляющая занятий по русскому языку как иностранному. Положительные эмоции, привлечение личного опыта, рефлексия позволяют легче освоить иностранный язык. В качестве примеров можно привести следующие задания: *Представьте, что вы приехали из замечательного путешествия по парку Кондинские озёра. Покажите фотографии своим друзьям. Расскажите, что вам удалось сфотографировать, поделитесь своими впечатлениями о сибирской тайге. Расскажите о природных районах вашей страны, где наблюдаются паранормальные явления.*

По нашему мнению, выражению чувств и эмоций на русском языке необходимо обучать студентов. Пример задания из пособия: *Выразите разные чувства* (перечисляются чувства удивления, сомнения и т.п.) *по поводу следующей информации* (даны информативные предложения). Кроме того, в таблице даны конструкции, использующиеся для выражения различных чувств.

Заканчивается работа с текстом таким интерактивным методом, как ролевая игра, результатом осуществления которой должен стать выход в речь: монолог или диалог. Приведем пример ролевой игры из пособия: *Представьте, что вы находитесь* (указано место в городе). *Один из вас недавно приехал в город, другой хорошо знает его. Первый должен спросить, как пройти (проехать, добраться) до* (указано несколько мест в городе). *Второй должен ответить на просьбу, используя слова и словосочетания* (даны списки конструкций). В таблицах даны конструкции, которые используются при обращении с просьбой, а также конструкции, употребляемые при положительном и отрицательном ответах на просьбу.

Описываемые пособие и комплекс способствуют использованию такой интерактивной методики, как метод проектов. В качестве примера можно использовать приведенные выше задания, посвященные Н.Рериху.

К творческим послетекстовым заданиям комплекса можно отнести и задания типа: *Конкурс на лучшую презентацию. Найдите интересную информацию о камчатской Долине гейзе-*

ров. На основании вашей презентации сделайте рекламный ролик о Долине гейзеров.

Эффективное формирование навыков, умений, компетенций невозможно без хорошо организованного контроля. В данных лингвокультурологических пособии и комплексе контроль осуществляется путем устного опроса – ответов на вопросы к каждому тексту, контроля выполнения ролевых игр, презентаций, конкурсов и т.п., а также через проверку тестовых заданий, выполняемых в письменной форме. Каждый раздел комплекса заканчивается тестом, состоящим из 20 вопросов и трех ответов на них, один из которых является корректным. Всего в комплексе содержится 140 тестовых заданий рубежного характера. В пособии содержится 60 тестовых заданий рубежного характера

Таким образом, лингвокультурологический подход является важной составляющей частью методики преподавания русского языка как иностранного. Он реализуется путем использования современных лингвокультурологических пособий и учебных комплексов, в которых содержатся не только сведения о стране изучаемого языка, но и о народах, населяющих данную страну. Современные лингвокультурологические комплексы и пособия должны учитывать эмоциональный опыт студентов, развивать их творческий потенциал. Они должны использовать не только традиционные упражнения, но и активные и интерактивные методы обучения. Они должны больше опираться на наглядность. Только с учетом выполнения данных требований можно будет организовать эффективное обучение лингвокультурологическому аспекту на занятиях по русскому языку как иностранному.

Литература

1. Орлова Е.В. Интерактивные методы преподавания русского языка как иностранного // Русский язык в поликультурном мире. X Международная научно-практическая конференция: Сборник научных статей. Ответственный редактор Е.Я. Титаренко. 2016. - С. 237 - 243.

2. Орлова Е.В. Коммуникативно-компетентностный подход к профессионально-ориентированному обучению русскому языку и культуре речи в вузе // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. Журнал теоретических и прикладных исследований. №5 (94). 2012. - С. 129 - 141.

3. Орлова Е.В. Путешествие по городам Золотого кольца: учебное пособие для иностранных студентов. – М.: Форум. – 120 с.
4. Орлова Е.В. Шастина Е.П. География и природа России: Учебное пособие с мультимедийным приложением по русскому языку для иностранцев. – 2-е изд., стереотип. - М.: Русский язык. Курсы, 2012.- С.96.
5. Орлова Е.В. Формирование лингвистической компетенции студента медицинского вуза на занятиях по русскому языку и культуре речи// Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2013. - № 3. - С. 83 – 89.
6. Орлова Е.В., Лобанов В.А. Инновационный учебник в практике преподавания лингвистических дисциплин в медицинском вузе // Записки Горного института. Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. СПб., 2011. - С.135 - 138.
7. Приказ Минобрнауки России от 01.04.2014 № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» (Зарегистрировано в Минюсте России 17.06.2014 N 32701). – URL: http://минобрнауки.рф/документы/4384
8. Рогачева Т.Д., Кондратьева И.А., Малинина Н.В. Обучение иностранных студентов говорению с использованием интерактивных методов обучения // Альманах мировой науки. 2016. - № 8 (11). - С. 94 – 96.

РОЛЬ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО ФАКТОРА КАК АСПЕКТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Т.В.Рачеева
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»
(Москва)

Прошёл очередной учебный год. Как и любой преподаватель, я подвожу итоги и пытаюсь найти причины неуспеха некоторых моих иностранных студентов, хочу ответить на вызов, брошенный мне исходом учебного процесса.

Почему сложилась такая неоднозначная ситуация? Ведь в начале учебного года все студенты выглядят энтузиастами изучения русского языка, многие ими и остаются в течение всего времени обучения. Они старательно работают и имеют прекрасные достижения в конце учебного года. Некоторые, напротив, перестают работать, как только понимают, какой объём материала им предстоит освоить.

С этими двумя группами студентов, как правило, всё предельно ясно. Но есть третья группа студентов. Они тоже как будто

бы стараются, работают, но их работа отличается некоторыми нюансами. Они читают домашний текст, но не до конца. Они пишут домашние упражнения, но не те, которые я задала, а при устном или письменном воспроизведении текста запоминают меньшую часть информации. При проведении контроля любого уровня такие студенты получают посредственные или плохие оценки. Они бывают недовольны такими результатами, преподаватели тоже. Необходимо выяснить, в чём проблема. Должна быть причина, по которой вроде бы способные, симпатичные, коммуникабельные и дисциплинированные молодые люди имеют такие безрадостные и не внушающие надежд на дальнейшее успешное обучение результаты.

Пути поиска ответа, конечно, могут быть различны, но для начала можно воспользоваться возможностью взглянуть на ситуацию изнутри, проанализировать её не только с точки зрения лингвистики или методики преподавания русского языка как иностранного, но и с некоторых позиций философии образования. Началом может послужить самый простой взгляд на ситуацию в учебной аудитории в целом. И что мы имеем? Взаимодействие преподавателя и иностранных студентов, причём такое взаимодействие, при котором происходит диалог, столкновение и, может быть, противопоставление двух или нескольких культур.

При выборе позиции для анализа ситуации важно учитывать следующее: «Произошедшие за последнее десятилетие смещение акцента в лингвистике с изучения языка «в самом себе и для себя» (Ф. Де Соссюр) к исследованию антропологического фактора в языке расширило и углубило связи лингвистики с различными дисциплинами » [4, с.53].

Затем на фоне взаимодействия различных культур в группе, необходимо учитывать, конечно, национальные особенности этих культур, которые могут не только не способствовать образовательному процессу, а, напротив, осложнять его. Об этом писала С.Г. Тер-Минасова, говоря о необходимости учёта национального менталитета обучаемых.

Поэтому, несомненно, преподавателю или исследователю, определяясь с позицией для анализа, ничего не остаётся более, как обратиться к исследованию национальных культур. Весь их комплекс беспределен, но один объект всё же можно начать ана-

лизировать. Как уже говорилось, этим объектом может служить национальное мышление, к тому же лингвисту близка идея о том, что «Язык и шаблоны нашей мысли неразрывно между собой переплетены; они в некотором смысле составляют одно и то же» [11, с.193].

Принимая эту идею, рассмотрим подробнее «... основания картины образовательной действительности в её внешней и внутренней детерминации» [2, с. 191].

Что касается внешней детерминации, то это всё та же учебная многонациональная группа, члены которой изучают русский язык с целью учиться в российском высшем учебном заведении. Добавим, часть студентов неуспешна без всяких очевидных причин, чаще это студенты из Ирана, Индии, частично из Китая и некоторых стран Африки.

Что касается внутренней детерминации, то, как уже сказано выше, имеется взаимодействие культур. Как расценивать это взаимодействие? С одной стороны, существует представление о таком феномене взаимодействия, как интеркультура. Это «... ситуация, при которой материализации ценностных систем ... входят в необходимо близкое взаимодействие друг с другом» [3, с. 304]. К нашим интернациональным группам применимо понятие интеркультура. Причём эта интеркультура складывается из взаимодействия между собой культур студентов и из взаимодействия культуры преподавателя с культурами студентов. Как дополнительный элемент можно даже рассматривать субкультуру, складывающуюся в каждой конкретной группе.

С другой стороны, в рамках интеркультуры анализировать специфику национального мышления достаточно проблематично, поскольку приоритетом здесь является результат взаимодействий, а не элементы взаимодействий или их пути, т. е. «...речь идёт о ... расшифровке статуса и специфики вступающих в диалог культурных типов, о мобилизации их культурных традиций» [5, с. 260].

Но ситуация диалога культур, диалога образов мышления позволяет взглянуть на картину образовательной действительности в рамках педагогической антропологии. Она свяжет нас со сферой философии образования.

Педагогическая антропология рассматривает человека в рамках историчности и социальности. В тех же категориях рас-

сматривается и речь человека. Ф. Сепир указывал на то, что речь является чисто историческим наследием коллектива и творческой деятельностью. Основываясь на этом, обратимся к пониманию смысла и целей обучения в теории познания.

Как преподаватель я могу проанализировать результаты студентов в практике познания. Познание само по себе может рассматриваться как процесс и как результат, а по определению, оно – «... всегда искание, открытие нового ... активное достижение истины, активная (а не созерцательная, пассивная) деятельность субъекта в любой её форме» [8, с.86]. Здесь подчёркивается ключевое противопоставление: активная деятельность – созерцательная деятельность. Очевидно, что успешность познания поставлена в зависимость от активности субъектов познания. В моём случае – от активности познавательной деятельности студентов.

Но оставаясь в рамках теории познания, мы должны принять во внимание такую характеристику познания, как его рациональность и иррациональность. Эта характеристика может помочь преподавателю понять особенности «национальной картины мира» его студентов, установить корреляцию этих особенностей с успешностью обучения.

Понятно, что рациональное познание предполагает активную работу мышления, связанную с получением и обобщением опыта. А в чём заключается иррациональное познание? Считается, что «сторонники иррационализма ... дискурсивному, понятийному, рациональному мышлению противопоставляют внерациональные формы – веру, волю, откровение, озарение, нирвану, экстаз и т. п.» [8, с. 93]. К подобным формам можно отнести и интуицию. Об интуиции как о способе познания писал А. Бергсон. По его мнению, субъект может понять суть явления без участия органов чувств и разума, без какой-либо деятельности, просто путём озарения.

Итак, имея в виду, что познание может быть рациональным и интуитивным, обратимся к идее «национальной картины мира» как элемента мировоззрения и рассмотрим, какой путь познания традиционно предпочтительнее в рамках определённого мировоззрения.

Начнём с суфизма, который, являясь одним из направлений классической мусульманской философии, очень распространён на территории Ирана. Он квалифицирует познание следующим образом: «Постижение истины суфий считает конечной целью всех

творений. ... Подобное постижение, конечная стадия которого называется «истинная уверенность»..., что превосходит стадии рационалистического «уверенного знания» и научной «полной уверенности», является плодом духовного откровения, внутреннего лицезрения и наблюдения. Данное достижение ... становится возможным не через рациональные аргументы ...» [1, с. 110]. Здесь совершенно очевидно подчёркнуты преимущества озарения, откровения перед рациональным познанием, на котором строится наш процесс обучения.

Далее рассмотрим, каким образом вопрос постижения истины рассматривается в буддизме, влиянию которого подвержено большинство студентов из Индии. Философия буддизма тесно связана с религиозной практикой, психотехникой и йогическими методами. «Ценность ... истины зависит там от того, в какой мере она является, с одной стороны, результатом непосредственного переживания, а с другой – насколько она содействует переходу к высшему состоянию ...» [6, с. 347]. И в этом случае знание постигается путём озарения и приближения к абсолюту.

Что касается африканских студентов, то нужно иметь в виду, что в западной и южной части континента большим влиянием пользуется концепция негритюда, основанная на ценностях эмоций, ритма и интуиции. Возможности рационального познания в рамках этой концепции ограничены.

Необходимо коснуться конфуцианства, которое до сих пор во многом определяет отношение ко всем проявлениям индивидуальной и общественной жизни в Китае, проявляя себя в этике, политической жизни, научных традициях и мировоззрении. Для конфуцианства важнейшим является следование инструкциям и правилам, а также самоконтроль. Но при этом как часть синкретической восточной философской системы неоконфуцианства оно не отрицает, что «существует только тот мир, который человек познаёт и который управляется его мыслью. Человеческий дух в то же время является и мировым духом. Он везде сопутствует людям и, таким образом, самопознание мира – врождённое качество людей. Поэтому в познании человек должен руководствоваться интуицией» [7, с. 65]. Обобщая, можно сказать, что для познания необходимо хорошо изучить инструкции и правила, но истина откроется только через интуицию, озарение.

Таким образом, используя анализ определённых философских систем, приходим к следующему заключению: студенты из тех стран или регионов, в которых общественное мировоззрение предполагает наличие интуитивного способа познания мира, не будут активно и самостоятельно осмысливать, изучать и осваивать новые области науки, в частности, русский язык. Зная это, преподаватель русского языка как иностранного должен корректировать свою работу, направляя больше усилий на индивидуально-воспитательную работу, с тем чтобы перестроить отношение студента к процессу обучения. Можно добавить, что мы легко можем выделить таких студентов и понять их, потому что в России, хотя и в системе религиозно-философского отношения к учёбе, тоже присутствуют элементы интуитивизма. Например: «Истинный учитель – тот, кто непосредственно принял от Бога книгу духовного разума, начертанную в уме перстом Божиим, то есть действием осияния, и не требует прочих книг» [10, с. 472].

Но современный преподаватель должен подвести студента к мысли о том, что у него недостаточно времени для ожидания озарения самого по себе, оно возможно только как результат упорной и целенаправленной работы. Студенты, для того чтобы быть успешными, должны полностью разделять следующую мысль: «Образование невозможно без принуждения – это либо принуждение извне, либо – это самопринуждение, ибо оно требует сознательных усилий» [9, с.201].

Литература

1.'Абд ал-Хусайн Зарринкуб Ценность суфийского наследия. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2012. – 304 с.

2. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. Нанотехнологии, биомедицина, философия образования в зеркале междисциплинарного контекста. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 224 с.

3. Беляев В.А. Интеркультура и философия. – М.: Ленанд, 2014. – 336 с.

4. Владимирова Т.Е. Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 304 с.

5. Гуревич П.С., Палеева Н.Н. Философия культуры: Монография. 2-е изд. Доп. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2014. – 424 с.

6. История современной зарубежной философии: компаративистский подход. – СПб., 1997. – 480 с.

7. История философии в кратком изложении / Пер. с чеш. И.И. Богута – М.: Мысль, 1997. – 590 с.

8. Кохановский В.П., Жаров Л.В., Яковлев В.П. Философия : конспект

лекций. – Ростов н / Д : Феникс, 2011. – 190 с.
9. Курашов В.И. Теоретическая, социальная и практическая философия. – М.: «КДУ», «Университетская книга», 2016. – 450 с.
10. Лествица, возводящая на небо. Преподобного Иоанна Лествичника, игумена монахов Синайской горы. – М.: «Лествица», 2001. – 553 с.
11. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: «Прогресс», 1993. – 655 с.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

А.И.Суетина
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
(Екатеринбург)

В современных условиях профессиональное общение с зарубежными коллегами на иностранном языке становится необходимым профессиональным качеством во многих сферах профессиональной деятельности. Поэтому необходимо обеспечить в преподавании русского языка как иностранного развитие диалогических умений. Коммуникативная направленность в овладении русским языком как иностранным декларируется в России и за ее пределами уже на протяжении двух последних десятилетий, но существующая в нашей стране практика не обеспечивает развития умений межнационального профессионального общения. Отметим, что иноязычные тексты профессиональной сферы, представленные в современных учебниках, не в полной мере обеспечивают подготовку студентов к реальному общению на иностранном языке с зарубежными коллегами. Необходима разработка специальной методики профессиональной коммуникации на иностранных языках [4].

Попытаемся представить методику, обеспечивающую эффективность развития умений иноязычного профессионального общения студентов при обучении русскому языку как иностранному. Она будет иметь следующие компоненты.

Принципы обучения русскому языку как иностранному, в том числе *общедидактические принципы* (личностно-ориентированной направленности обучения; сознательности; активности, нагляд-

ности, доступности и посильности, построение обучения как творческого процесса; деятельностный характер обучения русскому языку как иностранному; модульности – принцип, предполагающий представление отдельного этапа обучения иностранному языку как законченного модуля; направленность обучения на формирование автономии обучающегося в учебной / внеаудиторной деятельности) и *методические принципы* (профессионально-коммуникативной направленности, коммуникативно-практической целесообразности; диалога культур; межпредметной интеграции; воссоздания «феномена среды» русского; обучения общению в социальном контексте; доминирования проблемных и поисковых заданий профессионального межкультурного характера; терминологической достаточности; культурной оппозиции; культурной вариативности). Отдельную группу составляют *психологические принципы* (мотивации, учета индивидуально-психологических особенностей личности студентов).

Критерии отбора лексических единиц: дополнительности, предметно-терминологической определенности, ситуативно-коммуникативной соотнесенности, функционального соответствия иноязычной и русской терминологии конкретной сферы профессионального общения.

Определяемую профессиональным дискурсом основную тематику, пронизывающую профессиональное общение.

Матрицу типовых ситуаций иноязычного профессионального общения (представленную макро- и микроситуациями) как основание для разработки методических средств обучения русскому языку как иностранному.

Корпус иноязычных терминов и слэнговых выражений, а также корпус русскоязычных профессиональных терминов – в целях обеспечения методических условий для развития умений иноязычного профессионального общения студентов неязыковых специальностей.

Комплекс заданий, направленных на развитие умений иноязычного профессионального общения студентов неязыковых специальностей в различных типовых ситуациях профессионального общения.

Последовательную работу с текстами на русском языке – печатными, аудио – видео – (предтекстовый (ознакомительный),

текстовый (репродуктивный), послетекстовый (исследовательский), творческий (рефлексивно-оценочный) этапы), самостоятельной внеаудиторной работы. Для учебных целей обычно используются тексты, в той или иной степени подвергавшиеся методической адаптации в соответствии с учебными задачами. С этой точки зрения как особая разновидность выделяется учебный аутентичный текст, обладающий как характеристиками естественной коммуникации, так и методической эффективностью [2].

Формы внеаудиторной организации обучения русскому языку как иностранному – практические индивидуальные, групповые и коллективные занятия. К их числу относятся центр языкового образования, неделя русского языка, форум, фестиваль, тематический вечер, факультативный курс обучения русскому языку как иностранному, интеллектуальный турнир, круглый стол, интервью, конференция, издание стенгазеты, кружок, диспут, экскурсия, олимпиада, а также и иные формы – страноведческая викторина, подготовка аннотации, спектакль и др. [3].

Средства обучения – аудиовизуальные (учебно-методическое пособие, аутентичные аудио- и видеоматериалы);

Средства развития актуализируемой компетенции (её компонента) – внеаудиторная работа по обучению русскому языку как иностранному, проектная деятельность студентов, дидактически организованные аутентичные материалы (аудио-видеоматериалы, радиопостановки, радиопередачи информационных и др. жанров, лексика профессиональной сферы общения и др.).

Тематика, типология коммуникативных ситуаций профессиональной сферы, учебный профессионально-ориентированный дискурс, термины покрывают поле иноязычного профессионального общения, а реализация комплекса упражнений / заданий, направленного на развитие иноязычной профессиональной компетенции, видов и последовательности учебной аудиторной и самостоятельной иноязычной деятельности готовят студентов к реальному профессиональному общению на русском языке как иностранном. Коммуникативный характер упражнение будет иметь в том случае, если создается аутентичная ситуация общения, способствующая речевому взаимодействию учащихся, и речевому материалу придается вербальное и структурное разнообразие [1].

Овладение студентами неязыковых специальностей умениями иноязычного профессионального общения будет эффективным при условии, если: иноязычное профессиональное общение рассматривать как необходимое качество современного бакалавра / специалиста; условие эффективного профессионального общения; цель практического курса русского языка как иностранного; специфику и структуру иноязычного профессионального общения рассматривать как теоретическое основание для разработки методических средств развития умений иноязычного профессионального общения при обучении русскому языку как иностранному в неязыковом вузе; отбор и методическую организацию корпуса лексических единиц осуществлять на основе коммуникативного, а не тематического принципа; комплекс заданий, направленных на развитие умений иноязычного профессионального общения студентов неязыковых специальностей, будет включать типовые ситуации иноязычного профессионального общения.

Методика реализуется в рамках интегративного подхода, опирающегося на: социокультурный; коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный; сознательный (когнитивный) и компетентностный подходы [5].

Литература

1. Вишневский Б.И. Аппарат упражнений в свете разных подходов к обучению иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1983. № 6. С. 39-40.

2. Ежкина Т. М. Комплекс упражнений к аутентичному тексту как способ формирования общекультурных компетенций при подготовке бакалавра // Концепт. 2014. Спецвыпуск № 01. ART 14503. URL: http://e-koncept.ru/2014/14503/htm.

3. Сергеева Н.Н., Походзей, Г.В. Методика развития иноязычной межкультурной компетенции будущих судоводителей во внеаудиторной работе // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С.146-152.

4. Сергеева, Н.Н., Митрофанова К.А. Проблема филологического образования в неязыковых вузах // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С.111-115.

5. Суетина А.И. Лингводидактическая модель формирования национально-специфических стилистических умений у китайских студентов, изучающих русский язык // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 3. – С. 108-116.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ КУРСОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

С.И. Федотова, О.В.Чевела
ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет»
(Казань)

Технология обучения – это совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств. В методике преподавания РКИ среди наиболее современных и значимых можно выделить технологии, основанные на использовании компьютеров. Это связано с тем, что технический прогресс существенным образом влияет на все стороны современной жизни. Сегодня компьютер является одним из технических устройств, активно проникающих во все области человеческой деятельности. Не является исключением и система образования, т.к. современные информационные технологии находят все более широкое применение в различных методиках преподавания.

Использование компьютерных технологий также обусловлено тем, что сейчас мы сталкиваемся с новым поколением учащихся, для которых общение и обучение с помощью компьютеров становится психологически более комфортным, интересным, легким, нежели другие формы. Является ли это «плюсом» или «минусом» современного поколения, однозначно сказать нельзя, но точно можно определить то, что современные информационные технологии предоставляют педагогу больше возможностей для передачи своих знаний. По некоторым оценкам специалистов, во время работы обучаемого с интерактивными мультимедийными программами его внимание удваивается. Поэтому экономия времени составляет до 30%.

Современные информационные технологии в преподавании РКИ могут включать: компьютерные обучающие и контролирующие программы, презентации, которые используются при создании электронных учебников, в дистанционном обучении, а также интернет-ресурсы.

Интернет стал богатейшим источником культурологической и страноведческой информации о России. Он является средством электронного общения с русскоязычными респондентами, по электронной почте, в чатах, icq, на форумах и т.п.). В связи с этим происходит знакомство иностранцев с разговорным стилем русского языка, со сленговыми выражениями и т.д. Возможность публикации студенческих работ в Интернете позволяют сделать существенным компонентом учебного процесса не только учебную, но и реальную коммуникацию на изучаемом языке.

На продвинутом этапе можно с успехом посещать сайты газет и журналов, побывать на сайтах музеев и картинных галерей, в библиотеке и научиться работать с каталогом на русском языке. Такая работа поможет студенту не только расширить страноведческие знания, но и оценить свою языковую компетенцию, так как это не работа с учебником, а реальное речевое действие в русскоязычном информационном пространстве.

Все предыдущие пункты может соединять в себе дистанционное обучение.

Дистанционное обучение – это целенаправленный синхронный или асинхронный процесс взаимодействия субъектов учебного процесса между собой и со средствами обучения на расстоянии при помощи специализированной образовательной среды, базирующейся на использовании информационно-телекоммуникационных технологий [1, с.37].

Наиболее доступным является современное дистанционное обучение (СДО) Moodle. СДО Moodle позволяет организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач, осуществлять взаимообмен знаниями. Широкие возможности для коммуникации — одна из самых сильных сторон СДО Moodle. Система поддерживает обмен файлами любых форматов. При подготовке и проведении занятий в системе Moodle преподаватель использует набор элементов курса, в который входят различные виды теоретической и практической части курса.

Варьируя сочетания различных элементов курса, преподаватель организует изучение материала таким образом, чтобы формы обучения соответствовали целям и задачам конкретных занятий.

Важной особенностью СДО Moodle является то, что система создает и хранит портфолио каждого студента: все сданные им

работы, все оценки и комментарии преподавателя к работам, все сообщения в форуме. Преподаватель может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания. СДО Moodle позволяет контролировать «посещаемость», активность студентов, время их учебной работы в Сети.

При разработке дистанционного занятия следует принимать во внимание изолированность учеников. Учебные материалы должны сопровождаться необходимыми пояснениями и инструкциями. Должна быть предусмотрена консультационная зона, которая позволит ученику задавать вопросы. Использование качественных графических файлов, оснащенных звуковым сопровождением и анимацией, повышают усвоение материала до 65%.

В настоящее время на кафедре русского и татарского языков Казанского ГМУ разработано дистанционное пособие по русскому языку как иностранному для начального этапа обучения.

Пособие предназначено для студентов-медиков, обучающихся на английском языке. Несомненным достоинством данного дистанционного курса является наличие теоретического материала, грамматического комментария и словаря к каждой теме на английском языке, что облегчает усвоение изученного материала и способствует экономии времени.

В пособии представлен ряд аудиоупражнений, направленных на развитие интонационных и произносительных навыков, на различение фонем русского языка (буквенные, слоговые, интонационные диктанты). Пособие содержит стандартные темы: «Знакомство», «Вот карта», «Наш класс», «Мы изучаем русский язык», «Кафедра», «Наш университет», «Наша группа», «Моя семья» «Казань» и т.д. Каждая тема представлена в диалогах или монологах на основе небольших видеосюжетов. Все видеосюжеты, входящие в состав пособия, связаны с местом непосредственного пребывания студентов, что обеспечивает его страноведческую направленность. Для работы с каждой темой предусмотрены задания тестовой формы, система лексико-грамматических упражнений и выполнение заданий по аналогии. Работа с материалами пособия реализуется в двух формах: самостоятельная индивидуальная работа без преподавателя и самостоятельная работа с преподавателем. Контроль тестовых заданий проводится автоматически, задания других типов по усмотрению преподавателя

могут быть отправлены прикрепленным файлом или по электронной почте.

Необходимость создания данного пособия обусловлена следующими факторами:

1. При переходе к образовательным стандартам третьего поколения произошло значительное сокращение часов, отведенных на аудиторную работу. Недостаточное усвоение и закрепление изучаемого материала в аудиторное время позволит восполнить самостоятельная индивидуальная работа студента в рамках дистанционного курса.
2. Трудности, связанные с наполняемостью и комплектацией групп. Ряд групп приезжает со значительным опозданием, а опоздавшие к началу занятий студенты начинают заниматься в уже сформированных группах, изучивших определенный лексико-грамматический материал. Использование дистанционного пособия позволяет преодолеть этот разрыв в оптимальные сроки.
3. Пропуски занятий (как по уважительной, так и без уважительной причины), карантин и другие ситуации, связанные с отсутствием студентов в аудитории. Во всех этих случаях дистанционный курс способствует решению проблемы отработки пропущенных занятий наиболее эффективным способом.

Пособие выступает в качестве элемента модели интегрированного обучения, дополняющего контактную форму и сочетающегося с традиционными средствами обучения. Возможно использование пособия и как автономного курса в модели удаленной аудитории. Наличие в его составе интерактивной экскурсии по Казанскому ГМУ и видеосюжетов о Казани и Казанском медицинском университете делает данный дистанционный курс ценным источником страноведческой информации, способным выступить и в качестве мотивационного аудиовизуального средства.

В заключение хочется отметить, что дистанционный доступ к учебным ресурсам позволяет сделать более гибкой и мобильной организацию обучения, значительно его индивидуализировать, увеличить объем самостоятельной и творческой работы студентов, особенно на продвинутом этапе, усилить роль преподавателя как консультанта и координатора учебного процесса. Конечно, полностью дистанционное обучение не может заменить живое общение с преподавателем, особенно на начальном этапе обуче-

ния, когда идет становление навыков произношения звуков русского языка, навыков письма и чтения, но на продвинутом этапе СДО может использоваться, развивая навыки самостоятельной работы, расширяя диапазон знаний студентов.

Литература

1. Богомолов А.Н. Сетевое обучение и формы его реализации в учебном процессе (на примере курса дистанционного обучения русскому языку как иностранному «В эфире Россия)// Русский язык за рубежом. № 1. 2006. С. 36-44.

МОДУЛЬ «ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ» В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Т.П. Чепкова, А.А. Позднякова
Московский педагогический государственный университет
(Москва)

«Модульное обучение» сегодня является не только модным термином. Понятие, заключённое в нём, отражает всю пестроту современного образовательного пространства, с одной стороны, и основные тенденции формирования глобального мироустройства, с другой. Сочетание порой несочетаемого – тематически автономных блоков, содержание и объём которых варьируются в зависимости от дидактических целей, уровней подготовки и индивидуальных предпочтений обучаемых, – составляет сущность модульного обучения. При этом модули могут носить светский и религиозный характер, оформляться как классические или новаторские, быть обязательными и факультативными, стандартными и расширенными, то есть любое «композиционное» решение, позволяющее добиться достижения образовательной цели, приветствуется и обосновывается методически: гибкость и лабильность являются основными характеристиками модульного обучения. Структура модуля регулируется направлением подготовки и спецификой учебных планов конкретных вузов [3, с. 60].

В данной статье рассматривается модуль «Фразеологизмы в языке современных СМИ», составляющий фрагмент образовательной программы «Русский язык как иностранный и культурология» для иностранных студентов-филологов, предлагаемой для

реализации на факультете русского языка и межкультурной коммуникации МПГУ в 2017–2018 учебном году.

Целью факультативного модуля должно стать знакомство учащихся с функционированием фразеологических единиц в языке современных средств массовой информации через выявление закономерностей и характерных особенностей их употребления. Задачами курса будут: 1) знакомство учащихся с типами фразеологизмов, наиболее часто употребляемых в языке СМИ; 2) знакомство учащихся со способами трансформации фразеологизмов в языке СМИ; 3) предупреждение возможных ошибок при употреблении фразеологизмов в текстах публицистического жанра.

Содержательный компонент модуля представлен следующим образом: 1. Традиционные формы фразеологизмов в языке современных СМИ. 2. Варьирование и трансформация фразеологизмов в языке современных СМИ. Приёмы трансформации фразеологизмов. 3. Роль фразеологизмов в создании газетных и журнальных заголовков. 4. Стилистические ошибки, связанные с употреблением фразеологизмов, и способы их предупреждения.

Работу в системе данного модуля, по нашему мнению, целесообразно начать с ознакомления иностранных учащихся с традиционными формами фразеологизмов в языке современных СМИ. Анализируя тексты российской прессы, которая является источником богатой и разнообразной русской фразеологии, учащиеся увидят, что наиболее активно фразеологизмы используются в сфере публицистики, посвящённой вопросам политики и социальным проблемам, и употребляются в традиционной форме, например: *информационные / газетные войны, партия войны, дёргать за ниточки* кого-либо*, кормить завтраками* кого-либо, *мутить воду, семь пятниц на неделе* у кого-либо, *медведь на ухо наступил* кому-либо, *как снег на голову, чёрная кошка пробежала* между кем-либо, *как сыр в масле кататься, вставлять палки в колеса, ловить рыбу в мутной воде, лить воду на мельницу* кого-либо, чью-либо, *наступать на грабли* чьи-либо, *плясать под дудку* чью-либо и др. Здесь же целесообразно познакомить учащихся с отдельными жаргонными (*отмывание денег* – «придание правомерного вида владению, пользованию или распоряжению денежными средствами или иным имуществом, полученными в результате совершения преступления», *сидеть на нефтяной игле –*

«целиком зависеть от экспорта нефти») и просторечными (*катить бочку* на кого-либо – «наговаривать на кого-л., упрекать кого-л. в чём-л. без оснований»). ФЕ, многие из которых образованы недавно, словарями ещё не зафиксированы, но регулярно используются в российской прессе, ориентированной на широкую аудиторию. Знакомя иностранных учащихся со значением жаргонных фразеологизмов, которые встретились им в газетной или журнальной статье, преподаватель обязательно должен обратить внимание на их стилевые особенности и оценочные характеристики.

Вариации фразеологизмов в языке современных средств массовой информации, их трансформация предполагает обязательное знакомство учащихся с языковыми вариантами ФЕ и авторским варьированием, которое может охватывать как план выражения, так и план содержания фразеологизмов. Типы языковых фразеологических вариантов представляются с учётом уровня, который определяется в структуре ФЕ, или с учётом изменения конкретных элементов в составе ФЕ, то есть фонетические (*калиф (халиф) на час*), словообразовательные (*чистой (чистейшей) воды, после дождичка (дождика) в четверг*), морфологические (*казанская (казанский) сирота, хоть умри (умирай), воды (водой) не замутит*), лексические (*сживать (сгонять) со света* кого-либо, *душа (сердце) не лежит* к кому-либо, чему-либо), квантитативные варианты (*толочь воду в ступе – толочь воду*) [2, с. 11].

Изучая ФЕ на материале каких-либо статей, важно учить иностранных студентов прежде всего видеть фразеологизм в тексте, отличать его от свободных словосочетаний. В этом помогает контекст произведения, в котором даются фразеологические единицы. Сравните, например, предложения с ФЕ *в шоколаде* («в состоянии материального благополучия или успеха») и предложение с омонимичным свободным сочетанием: *Те, кто имеет доступ к федеральным деньгам, – **в шоколаде,** остальные прозябают* (КП, 04.03.2011); *Два из 28 подъездов, и правда, «**в шоколаде**»: всё покрашено-побелено, почтовые ящики целёхонькие, финские лифты сияют* (КП, 01.03.2011); *Всё дело в том, что **в шоколаде** велико содержание витамина F, понижающего уровень холестерина в крови, а значит – уменьшающего вероятность развития инфарктов и инсультов* (КП, 11.07.2010). См. также:

название статьи «*После дождичка в пятницу*» о том, как сборная Украины по футболу проиграла перенесенный матч (Lenta.ru. 16.06.2012), и ФЕ *после дождичка в четверг* – «неизвестно когда» (шутл.) [2].

В последние десятилетия интенсифицировались трансформационные процессы в сфере паремиологии. Трансформированные пословицы используются в различных функциональных стилях, но особенно часто они встречаются в языке СМИ в качестве заголовков, подзаголовков. Их функция – в сжатой, но яркой форме привлечь внимание читателя, «заинтриговать» его. Непонимание значения трансформированных пословиц, характеризующегося новизной, может привести инофонов к неправильному восприятию, интерпретации и оценке всего текста или его части.

Одним из способов преобразования пословиц является усечение исходной паремии, например: *слово не воробей* от *слово не воробей*, ***вылетит – не поймаешь***. Намеренное усечение пословицы создает ощущение недосказанности, повышает степень абстрактности выражения. Необходимо, с нашей точки зрения, познакомить учащихся с прототипом усеченной пословицы и способом трансформации исходной паремии – это поможет понять специфику отпословичного «деривата» и лучше запомнить его. Так, например, чтобы инофоны поняли значение деривата *с миру по нитке*, целесообразно познакомить их с пословицей *С миру по нитке – голому рубашка* – ‘ото всех понемногу – и получается нечто значительное, ощутимое для кого-либо одного’ (говорится тогда, когда сообща помогают в чём-либо, что не по средствам или не по силам одному) [2, с. 283], а также объяснить значение компонента *мир* – ‘*все люди земного шара*’.

Другой распространённый способ трансформации пословицы, с которым обязательно надо познакомить иностранных учащихся, – это замена одного или нескольких её компонентов. Так, в качестве примера приведём варианты пословицы *С миру по нитке – голому рубашка*: *В общем, с миру по нитке –* ***нищему кафтан*** (Совершенно секретно, 2003.02.06); *С миру по нитке –* ***нищему на бизнес*** (Вечерняя Казань, 2003.01.14); *Собирая с миру по нитке,* ***можно сшить рубашку*** (Вечерняя Москва, 2002.02.07); *Это тот редкий случай, когда с миру по нитке –* ***кафтана не сошьешь*** (Огонек, №4, 1991); *С миру по нитке –* ***мэ-***

ру рубашка (Труд, 2007.10.16); *С миру по нитке –* ***нищему "мерседес"*** (Труд, 2005.08.11).

Важной составляющей содержания модуля является, по нашему мнению, определение роли фразеологизмов в создании газетных и журнальных заголовков, поскольку ФЕ являются источником прецедентных текстов. Анализ заголовков, проведённый учащимися, позволит им прийти к выводу, что чаще всего журналисты употребляют фразеологизмы в изменённом виде и в качестве распространённого способа трансформации используется замена одного или несколько компонентов. За счёт этого создаётся языковая игра, придающая тексту особую выразительность, яркость и смысловую ориентированность, например: *Разорение – мать учения* (МК, 16.10.2006) – в тексте речь идет о том, как дорожает образование в России; ср. *Повторение – мать учения*; *Трудом Россию не понять* (ср. строку стихотворения Ф.И. Тютчева *Умом Россиюне понять*) – (Огонек, №3, 23.01.2017), автор статьи выяснял, почему мы самые трудолюбивые, но и самые неэффективные. «Обновление» фразеологизма часто происходит путём замены его компонентов по созвучию, например: «*Война и пир*» – «*Война и мир*» – статья о том, как жил и что пил Петроград 100 лет назад (Огонёк, №1–2, 19.01.2015); «*Сказку сделать болью*» – «*сказку сделать былью*» (строка из песни: *Мы рождены, чтоб сказку сделать былью*) (АиФ, 10.02.2015), *За чертой вредности* (ср. *за чертой бедности*) – о жизни в зоне экологического бедствия (Огонек, №3, 23.01.2017); «*Переоценка ценников*» – «*переоценка ценностей*» – о прогрессирующем росте потребительских цен; «*Осторожно, вузы закрываются*» – «*Осторожно, двери закрываются*» – о сокращении в России количества вузов и филиалов (Огонёк, №1–2, 19.01.2015).

Значимым в этой связи является грамотный отбор публицистических текстов с фразеологическим компонентом для аудиторной и самостоятельной работы иностранных обучаемых. Критериями такого отбора должны стать: 1) наличие в статье заголовочного или резюмирующего фразеокомпонента, побуждающего обучаемого к рефлексии; 2) актуальность и значимость информации, содержащейся в публицистическом тексте; 3) корреляция тематики материала публицистического текста с тематикой раздела действующей программы обучения; 4) наличие в содержа-

нии ярко выраженного этнокультурного контекста; 5) доступность информации, содержащейся в публицистическом тексте. Ср., например, два мини-текста:

Поставить на место

Монумент крестителю Руси – князю Владимиру будет установлен недалеко от Кремля, на Боровицкой площади. Заметим, изначально памятник планировали установить на смотровой площадке Воробьевых гор, однако после обсуждения комиссия по монументальному искусству при Мосгордуме и голосования на портале «Активный гражданин» локацию переменили. Блогеры, впрочем, продолжали спорить (Огонек, №36, 14.09.2015).

Поставить на место

Абсолютное большинство россиян – люди небезразличные. К примеру, сделать замечание хулигану, пристающему к прохожему, считают правильным 90%. Или отчитать того, кто лезет без очереди. Чуть терпимее россияне к нетрезвым коллегам и родителям с шумными детьми (ставят им это в упрек 88% и 77% соответственно) (Огонек, №38, 28.09.2015).

В этом случае само содержание заметок является контекстом, позволяющим определить, в прямом или переносном значении употреблено сочетание ***поставить на место***. В первой заметке в качестве заголовка используется свободное словосочетание, во второй – фразеологизм ***поставить на место*** кого-л. со значением ‘осадить, заставить вести себя подобающим образом’ [2], и, прочитав текст, иностранный учащийся сможет выявить внутреннюю форму фразеологизма и освоить его лексические и логические связи.

Для освоения значений ФЕ к публицистическим текстам могут быть предложены задания разных типов: 1) на разграничение сочетаний, являющихся фразеологизмами, и свободных словосочетаний (*Директор быстро поставил его на место. – Директор поставил на место стул*); 2) на подбор синонимичных и антонимичных лексем и сочетаний (синонимы: ***поставить на место***, *осадить, одернуть, сбить спесь, сбить гонор, указать место* и др.); 3) на определение слов и словоформ, являющихся компонентами конкретных фразеологизмов (*поставить / положить / повесить на место; поставить на место/в угол/на полку*).

Работая с текстом подобным образом, иностранный учащийся сможет понять, что публицистика является частью общей литературной культуры, а публицистический дискурс – продуктом интеллектуальной деятельности не только конкретного человека, но и конкретного этноса. В этом смысле мы опираемся на мнение Ю.С. Степанова, который пишет о том, что дискурс – это «новая черта в облике языка, каким он предстал перед нами к концу XX века», и указывает на «особое использование языка» для выражения особой ментальности и даже «особой идеологии» [1, с. 71].

Для формирования профессиональных компетенций иностранных обучаемых полезной будет работа по анализу стилистических ошибок, связанных с употреблением фразеологизмов, и способов их предупреждения. Здесь налицо возможность интеграции данного курса в модули, ориентированные на развитие речи учащихся.

Объём курса может составить от 36 до 72 академических часов. Расширенный вариант модуля целесообразно предлагать в группах двухпрофильного бакалавриата («Русский язык как иностранный и журналистика», «Русский язык как иностранный и литература», «Русский язык как иностранный и культурология»).

При таком подходе модульное обучение станет действенным способом введения специалистов в актуальную языковую среду и будет способствовать формированию общеязыковой и профессиональной компетенций иностранных обучаемых.

Литература

1. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принципы причинности // Язык и наука конца XX века: Сб. статей. – М.: РГГУ,1995. – 432 с.

2. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. – Изд. 4-е, стереотип. – М.: Русский язык, 1986. – 543 с.

3. Чепкова Т.П., Позднякова А.А. Структура и содержание модулей дисциплины «Фразеология» в аспекте требований ФГОС ВПО. – Русский язык в школе. – М., 2017, № 3. – С. 60–69.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКОГО РОМАНСА

А. А. Шульдишова
ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького»
(Донецк)

Для расширения кругозора иностранных студентов и практического показа сферы действия языка как средства общения людей полезно включать в курс практического русского языка русскую вокальную музыку (романсы, современные и народные песни). Она повышает интерес к изучению языка, расширяет знания о стране изучаемого языка, отражает особенности русского менталитета, развивает аудитивные навыки, расширяет лексический запас, улучшает произношение обучаемых разных уровней подготовки.

Внеаудиторная работа позволит представить широкий музыкальный репертуар разных направлений. Разработка таких уроков сама по себе – сложная инновационная задача: они должны интегрировать знания из области лингвистики и музыки. Решая эту задачу, преподаватель, владея определенной информацией о музыкальном искусстве, сможет органически соединить музыку с обзором материала. Некоторый уровень специальных музыкальных знаний позволит использовать смежный вид искусства в учебно-воспитательной работе для повышения эффективности процесса обучения языку. В техническом плане введение музыкального материала не представляет трудностей, т. к. можно найти большое количество записей русской вокальной музыки.

Познавательная деятельность не должна ограничиваться только овладением видами речевой деятельности. Изучение русского языка предусматривает необходимость изучения русской культуры. Лучше всего это сделать на материале текстов романсов. Они “обладают значительным лингводидактическим потенциалом” [2, с. 100] и “являются показательным примером демонстрации эстетической функции языка” [3, с. 139]. Синкретическое усвоение поможет студентам понять главную тему стихотворения. Средства музыкальной выразительности более эффективно подчёркивают образы поэтического произведения, его художественное своеобразие, являются более

действенным механизмом воздействия. Кроме этого, русский романс воплощает характерные черты песенного искусства всего 19 века и начала 20-го, черты национального характера, жанровую палитру (элегия, баллада, “русская песня”), характерный круг образов. Романсы занимают значительное место в русской культуре. Кроме классических романсов М. И. Глинки, А. С. Даргомыжского, М. А. Балакирева, М. П. Мусоргского, Н. А. Римского-Корсакова, П. И. Чайковского во внеаудиторную работу можно включить и бытовые романсы А. А. Алябьева, А. Е. Варламова, А. Л. Гурилёва, П. П. Булахова и других композиторов. Можно предложить обучаемым целый ряд русских романсов на слова А. Пушкина, А. Фета, Ф. Тютчева, М. Лермонтова, А. Кольцова, Я. Полонского, А. Плещеева, Н. Некрасова и других поэтов. На материале поэтических текстов русских романсов можно изучать грамматику русского языка, литературоведческую терминологию. Например, особенности употребления частей речи: использование личных местоимений, слов в прямом и переносном значениях (существительных, прилагательных, глаголов), обращений, эпитетов, метафор, олицетворений, образов-символов.

На основе прослушивания романса можно разработать целую систему упражнений пред-, при-, послетекстовой работы, направленных на развитие навыков аудирования, говорения, письма, закрепление грамматических навыков.

После прослушивания музыкального произведения можно привлечь в качестве дополнительного материала комментарий, ориентированный на усвоение лингвострановедческой информации (биографий композитора, поэта и сведения, касающиеся их произведений). Дополнить урок РКИ могут мелодии аккомпанементов как речевого упражнения для улучшения произносительных навыков. Опыт показывает, что иностранные студенты интересуются русской современной вокальной музыкой и любят петь русские песни, и даже если качество исполнения будет далеко не безупречно, оно хорошо передаст творческое воодушевление учащихся, представляющих русское музыкальное искусство, повысит активность обучаемых и поспособствует усвоению материала.

Удачно дополнить курс РКИ могут и литературно-

музыкальные вечера-концерты русского романса. Одно из преимуществ такого вечера – тексты песен и стихотворений, выученные наизусть. Это способствует формированию лексического запаса иностранца, освоению словосочетаний и фраз. Как показывает практика, многие из иностранных студентов владеют навыками игры на музыкальных инструментах. Такие студенты могут выступить в качестве аккомпаниаторов, а преподаватели – в качестве солистов. Репертуар вечера могут составлять произведения, написанные на стихотворения отдельного поэта и его поэтические произведения. Подготовка к литературно-музыкальным вечерам, конечно, требует кропотливой индивидуальной работы со студентами (овладение спецификой романсного исполнительства, декламацией стихов и пр.).

Концерт лучше вести не с концертной эстрады, а для себя, друзей. В такой аудитории студенты-артисты будут держаться естественно, свободно. И, конечно, качество литературно-музыкального вечера повысится, если в нём примут участие иностранные студенты, владеющие навыками игры на фортепиано, гитаре или других инструментах и занимавшиеся вокалом у себя на родине. Модель литературно-музыкальной композиции может выглядеть следующим образом. Говоря о творчестве А. С. Пушкина, можно, например, репрезентировать целый ряд романсов на стихи поэта: романсы А. Верстовского «Чёрная шаль», «Песнь девы», А. Есаулова «Гишпанская песня», Н. Титова «Талисман», М. Яковлева «Зимний вечер», А. Алябьева «Зимняя дорога», Н. Римского-Корсакова «Редеет облаков летучая гряда …» и др. Уместно предложить несколько музыкальных прочтений на один и тот же текст. Например, пушкинское стихотворение «Я вас любил», по крайней мере, сорок раз становилось объектом музыкальной интерпретации. Романсы на этот текст были написаны А. Алябьевым, П. Булаховым, А. Гурилёвым, Ц. Кюи, Б. Шереметьевым и другими композиторами. Перед иностранцами можно поставить вопросы, как интерпретируются различия в музыкальной трактовке темы и мотивов стихотворения перечисленными композиторами. Вспомогательную, “аккомпанирующую” роль выполнят комментарии по поводу соотношения биографических данных и поэтических произведений, положенных на музыку.

Своеобразным обрамлением вечера могут служить стихотворения А. С. Пушкина, характеризующие этапы творческого пути поэта.

Желание наших студентов испытать себя в роли действующих лиц, показать свои творческие возможности перед друзьями было настолько велико, что многие из зрителей принимали участие в последующих концертах. Ещё несколько преимуществ такого вечера: во-первых, гораздо шире можно использовать музыкальные иллюстрации, во-вторых, в отличие от практического занятия преподавателю не приходится учитывать фактор времени, в-третьих, “живое” исполнение в значительной мере имеет большее воздействие в отличие от механического воспроизведения, в силу непосредственного многократного повторения, разучивания поэтического текста и мелодии романса.

Нам представляется полезным создание электронного учебника. Разрабатывая его, необходимо предусматривать сочетание печатных и звуковых учебных материалов. Электронные учебники можно сопроводить и звуковыми файлами – мелодиями аккомпанементов в качестве самостоятельного речевого упражнения для улучшения произносительных навыков студентов-иностранцев. Методика отбора, организации и использования музыкального материала в соответствии с языковым материалом не разработана, представленность русской вокальной музыки в учебном процессе очень мала, поэтому электронный учебник с музыкальными файлами, несомненно, будет встречен с большим интересом.

Таким образом, романс “на изучаемом языке может быть средством формирования социокультурного и лингвистического компонента языковой личности студента, развития его эмоциональной сферы, памяти, речевых навыков” [1, с. 155].

Литература

1. Воробьёва, Е. В. Использование песенного материала в формировании лингвистической и социокультурной компетентностей у будущих учителей иностранного языка [Текст] // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 15. – С. 154–157.

2. Вострякова, Н. А. Русский романс и проблема адекватности его восприятия в иностранной аудитории [Текст] / Н. А. Вострякова // Мир русского слова. – 2003. – № 4. – С. 100–106.

3. Якобсон, Р. Я. Лингвистика и поэтика [Текст] / Р. Я. Якобсон // Структурализм: «за» и «против». – М., 1975. – 469 с.

Научное издание

ответственный редактор Е.Я. Титаренко

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

Сборник научных статей
I Международного симпозиума

(8 – 12 июня 2017 г.)

Материалы публикуются в авторской редакции.
За содержание статей, достоверность цитат,
имен, дат, названий, статистических данных
ответственность несут авторы публикаций

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 24,18. Тираж 200 экз.

ИЗДАТЕЛЬСТВО ТИПОГРАФИЯ «АРИАЛ».
295034, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Севастопольская, 31-а/2,
тел.: +7 978 71 72 901, e-mail: it.arial@yandex.ru, www.arial.3652.ru

Отпечатано с оригинал-макета в типографии ИП Бражникова Д.А.
295053, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Оленчука, 63,
тел. +7 978 71 72 902, e-mail: braznikov@mail.ru