

ТОМ II

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ



РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

V Международный симпозиум

Сборник научных статей

ТОМ II

Симферополь
Издательский дом КФУ
2021

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ КФУ ИМ. В. И. ВЕРНАДСКОГО

ISBN 978-5-6046332-6-7

ISBN 978-5-6046332-7-4



9 785604 633267



9 785604 633274

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МОЛОДЕЖИ
РЕСПУБЛИКИ КРЫМ
КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени В. И. ВЕРНАДСКОГО
КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени ФЕВЗИ ЯКУБОВА**

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

V Международный симпозиум

(8–12 июня 2021 г.)

Сборник научных статей

Том 2

Симферополь
Издательский дом КФУ
2021

УДК (81+82)=161.1:371.3
ББК 81.2Рус+83.3(2=Рус)
Р89

*Рекомендовано к печати Научно-техническим советом
Института филологии (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(протокол № 1 от 20 апреля 2021 г.)*

Рецензенты:

Оксана Сергеевна Иссерс, доктор филологических наук, профессор
(ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, Омск)
Александр Владимирович Петров, доктор филологических наук, профессор
(КФУ имени В. И. Вернадского, Симферополь)

Ответственный редактор:

Е. Я. Титаренко, доктор филологических наук

Редакционная коллегия:

И. П. Зайцева, доктор филологических наук (Витебск)
В. И. Теркулов, доктор филологических наук (Донецк)
Е. М. Шахова, кандидат филологических наук (Симферополь)
Р. Н. Гусейнова (Симферополь) (*технический редактор*)

Р89 **Русский язык в поликультурном мире:** V Международный симпозиум (8–12 июня 2021 г.) / Отв. ред. Е. Я. Титаренко : Сб. науч. статей. В 2-х т. Том 2. — Симферополь: Издательский дом КФУ, 2021. — 372 с.

ISBN 978-5-6046332-6-7 (т. 2)

ISBN 978-5-6046332-7-4

В сборнике представлены научные статьи по докладам участников V Международного симпозиума «Русский язык в поликультурном мире» (8–12 июня 2021), включенного в программу Международного фестиваля «Великое русское слово» (7–13 июня, Республика Крым). В статьях поднимаются актуальные проблемы государственной языковой политики, роли русского языка в эпоху глобализации, вопросы этнопсихолингвистики и исследования русского языкового сознания с учетом региональных особенностей; анализируются лингвокреативные тенденции в сфере городской коммерческой номинации, концепция междисциплинарности и функционирования русского языка в разных типах дискурсов. На симпозиуме обсуждались аспекты политической, юридической, социо- и медиалингвистики, теории и практики лингводидактики, преподавания русской словесности в средней и высшей школе, лингвистического и литературоведческого анализа художественного текста.

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

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

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.

ISBN 978-5-6046332-6-7 (т. 2)

ISBN 978-5-6046332-7-4

© Авторы публикаций, 2021

© Издательский дом КФУ, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Зайцева И. П.</i> Современная драматургическая речь как поле реализации одной из разновидностей коммуникативной стратегии самопрезентации.....	8
<i>Иванова Н. П.</i> Поэтика чудесного в Ялтинском тексте русских поэтов XX века	16
<i>Чумак-Жунь И. И.</i> Поэтическая дискурсивная формация: границы и сущность.....	22
<i>Калинкин В. М.</i> Поэтонимология в зеркале филологической историографии. Древний период (из цикла «Филолософемы дилетанта»).....	28
<i>Коннова М. Н.</i> Темпоральное пространство праздника в романе И. С. Шмелева «Лето Господне»: аксиологический аспект	34
<i>Ару А.</i> Концепт «дружба» в художественной речи поэтов пушкинского круга.....	40
<i>Антонова Е. Н.</i> Неология фразеолога-слависта в структуре его русскоязычных поэтических опытов	46
<i>Блюмина О. В.</i> «Поэтика мгновения» Василия Казанцева.....	53
<i>Давиденко Е. А.</i> Функционирование эквивалентов цвета в текстах М. Волошина.....	59
<i>Дмитриева Ю. Л.</i> Средства объективации пространственной модели мира в стихотворении С. Есенина «Поет зима – аукает...»	64
<i>Кудина А. Ю.</i> Межтекстовые связи текста–продолжения «Поспели вишни в саду у дяди Вани» А. Зензинова и В. Забалуева и комедии «Вишневый сад» А. П. Чехова.....	69
<i>У Хао</i> Игровое начало в рассказе А. П. Чехова «Дама с собачкой».....	74
<i>Чжан М.</i> «Маленькие моряки» К. М. Станюковича: жанровая специфика и внецикловый статус.....	79
<i>Котовец Д. В.</i> Рассказ В. И. Даля «Кружевница» в школьном изучении	84
<i>Спиридонова Л. Н.</i> Особенности интеллектуального жанра в романах Германа Гессе: к пониманию авторской позиции..	90

ЛИНГВОДИДАКТИКА. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

- Адаева О. Б.* Школьная олимпиада по русскому языку в аспекте формирования функциональной грамотности..... 95
- Ачилова Е. Л., Регушевская И. А.* Сохранение стиля как одна из ключевых проблем перевода: лингвометодический аспект.... 99
- Борисова О. Г., Костина Л. Ю.* Цикл вузовских дисциплин по региональной лингвистике: теория и практика..... 106
- Буданова С. Г., Рябинина А. Г.* Цифровые технологии как средство создания учебно-методической и информационной платформы педагога-русиста 112
- Ерофеева И. В.* Использование цифровых тезаурусов в профессиональной подготовке преподавателя русского языка 118
- Железнякова Е. А.* Лексические ошибки в русской речи детей мигрантов: методический аспект 124
- Иваненко Г. С.* Извлечение фактуальной информации текста как основа функциональной грамотности 129
- Кудрявцева Е. Л., Гранева И. Ю., Мартинкова А. А.* Особенности интеркультурного взаимодействия на примере модульного УМК «Дети мира»..... 133
- Милевская Т. Е.* Фанфикшн как новый материал для обучения письменной речи в высшей школе 138
- Налимова Т. А.* Образ первокурсника творческого вуза (по материалам самопрезентаций) 143
- Николенко Е. Ю.* Плюсы и минусы дистанционного обучения... 148
- Смеюха В. В., Исаева В. Н.* Изучение филологических дисциплин в техническом вузе 153
- Федосеева Т. А.* Совершенствование коммуникативной компетенции современного школьника в поликультурном мире 159

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ ДИСКУРСАХ РАЗНЫХ ТИПОВ

- Авдонина Л. П.* Речевая личность в русском инскрипте..... 165
- Арискина О. Л.* Ключевые концепты в дискурсе коуча XXI века. 168
- Баженова Я. Г.* Возражение под видом согласия и противопоставление «видимой» и «подлинной» реальности как приемы «языковой демагогии» в русской диалогической речи..... 174

<i>Бунчук Т. Н.</i> Общерусское слово в жаргонном дискурсе как отражение лингвоментального движения коллективного сознания: <i>хлебушек</i>	180
<i>Бурменкова Ю. А.</i> Языковая объективация концепта «БРАТ» в лексико-семантической системе современного русского языка и в «Дневнике писателя» Ф. М. Достоевского: сопоставительный аспект	185
<i>Бурляй А. С.</i> Средства речевого воздействия языковой личности журналиста Донбасса в интернет-дискурсе	190
<i>Герасименко И. А.</i> К вопросу об использовании разговорной оценочной и эмоциональной лексики в современном мультипликационном дискурсе	195
<i>Димитриева О. А.</i> Особенности употребления лексемы <i>веселый</i> и ее производных в ситуации винопития (по произведениям Александра Грина)	199
<i>Жуковская Л. И.</i> Концептуально-метафорические преобразования лексемы «менталитет» в моделях предикатно-объектной сочетаемости.....	205
<i>Кушнир О. Н., Макарова Н. Е.</i> Некоторые языковые средства и приемы деофициализации документной коммуникации между государством и гражданином	211
<i>Наговицына Н. В., Петрова А. Ю.</i> Каким может быть патриотизм? (Языковая объективация концепта <i>патриотизм</i> в контекстах атрибутивной сочетаемости).....	216
<i>Панчехина М. Н.</i> О функции глаголов речи в художественном тексте	222
<i>Померанцева Т. П.</i> Оппозиция концептов «человек» и «люди» в художественной речи рассказа В. Шаламова «Плотники»	226
<i>Савостьянова Л. В.</i> Путеводитель по Крыму XIX века на русском языке как дискурсивный жанр географической литературы.....	231
<i>Скнарев Д. С.</i> Языковые средства создания рекламного образа в интернете (на материале сайтов табачных компаний).....	238
<i>Соболева И. А.</i> Об аспектах изучения конфликтного vs толерантного дискурса в современной коммуникации.....	244
<i>Толстова М. А.</i> Экспликация возрастной самоидентификации в женском диалектном дискурсе	250

<i>Чабаненко Т. С.</i> Речевые ошибки как одна из особенностей современного газетного дискурса	256
<i>Ястреб Н. А., Загуменнов А. В.</i> Сообщения о победе в Великой Отечественной войне как материал для лингвоперсонологического исследования.....	261
<i>Яценко Т. А., Аудинова Э. Д.</i> Дискурс-анализ трансформированных фразем (на материале прозы В. М. Шукшина)	267

ЛИНГВОДИДАКТИКА. АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОПИСАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Васильев В. В., Васильева О. А., Коваленко Б. Н.</i> К 55-летию Международного семинара русского языка в Тиммендорфер Штранд (Германия).....	273
<i>Иванюк Н. И.</i> Краткосрочные курсы русского языка как иностранного за рубежом.....	278
<i>Дзюба Е. В.</i> Образ России в аспекте лингводидактики.....	281
<i>Васильева Г. М.</i> Филологический потенциал слова в учебном словаре для иностранных студентов.....	286
<i>Сироткина Т. А.</i> Проблемы преподавания стилистики русского языка как иностранного.....	292
<i>Задонская Г. А.</i> Технологии электронной образовательной среды в преподавании РКИ студентам архитектурно-строительного профиля	297
<i>Зеленова О. В., Фильцова М. С.</i> Об использовании прецедентных фильмов-текстов в учебных целях	303
<i>Ильина Ю. Н., Костова Г. А.</i> Игры в обучении анатомо-гистологической лексике студентов-медиков на занятиях РКИ	309
<i>Лопатина С. С.</i> Художественный текст на занятиях РКИ.....	314
<i>Наймушина Т. А.</i> К вопросу об обучении грамматическим навыкам на начальном этапе преподавания РКИ.....	320
<i>Позднякова А. А.</i> Графо-орфографический навык в структуре обучения иноязычной письменной речи	326
<i>Полежаева С. С.</i> Песенный текст в переводе как форма лингвокультурологической работы с иноязычными студентами.....	333
<i>Прайдид О. Ю., Сейдибрагимова Ш. С.</i> Преподавание русской фонетики в узбекской аудитории	338

<i>Войтенко М. И., Кизилова Н. М.</i> Особенности преподавания вводно-фонетического курса русского языка для иностранных студентов первого года обучения	341
<i>Стрельникова Н. Д.</i> Современная проза на уроке РКИ	346
<i>Фетина Н. А.</i> Этикетный речевой жанр возражения: содержание и формальное выражение (в аспекте обучения РКИ)	354
<i>Шахова Е. М., Паутов М. А., Паутова К. А.</i> Проблемы смешанной модели обучения РКИ	359
<i>Яровая Т. Ю., Сунь Юйминь</i> Обучение русскому языку и культуре с точки зрения межкультурной коммуникации (на примере игровых технологий)	363

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

СОВРЕМЕННАЯ ДРАМАТУРГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ КАК ПОЛЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОДНОЙ ИЗ РАЗНОВИДНОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ

И. П. Зайцева

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
(Витебск, Республика Беларусь)

В возникшем в начале 90-х годов XX столетия и динамично развивающемся сегодня межуровневом лингвистическом направлении «коммуникативная стилистика» уже к началу XXI-го столетия вполне отчётливо оформились несколько ответвлений, каждое из которых, по выражению Н.С. Болотновой, «было и остаётся ориентированным на изучение эффективности диалога автора и адресата через текст»: теория регулятивности, сформировавшаяся на стыке с лингвистической прагматикой; теория текстовых ассоциаций — с психолингвистикой, теория смыслового развёртывания текста — с филологической герменевтикой [2, с. 32]. В обзоре Н. С. Болотновой, подводящем итоги развития коммуникативной стилистики текста за четверть века (включая 2018 год), справедливо отмечено, что общим для всех перечисленных ответвлений приоритетен «системно-деятельностный подход к тексту как форме коммуникации и явлению идиостиля языковой личности, «стоящей» за текстом», а также то, что основным объектом для первых двух десятилетий существования коммуникативной стилистики как отдельного научного направления явился **художественный текст** [2, с. 32].

Безусловно соглашаясь с положениями, высказанными одним из основателей коммуникативной стилистики текста, отметим, что произведения различной родо-литературной и жанрово-стилистической принадлежности при этом оказались «охвачены» (да, впрочем, и остаются) исследовательским вниманием явно неравномерно: наиболее часто объектом рассмотрения являются произведения, принадлежащие к лирическому роду литературы (исследование как отдельных поэтических текстов, так и их циклов, а

также авторских дискурсов в целом). В некоторых случаях (гораздо реже) объектом исследования становятся прозаические произведения (как, например, в кандидатской диссертации Е. А. Баклановой [1]); драматургические же произведения, как ранее, так и теперь, практически остаются вне исследовательского внимания представителей данного направления. Между тем, с нашей точки зрения, приоритетной интерпретации с коммуникативно-стилистических позиций заслуживает именно драматургический текст — прежде всего потому, что он отчётливо коммуникативен по своей природе. Именно для драматургии одним из конструктивных признаков была изначально и остаётся таковым в настоящее время *диалоговая форма*, несмотря на существенную трансформацию драматургического литературного рода в последние несколько десятилетий (что отразилось в появлении в конце XX-го драмы «новой волны», несколько позже — «новейшей драмы», иногда определяемой как драматургия «новой-новой волны»).

И поскольку драматургические персонажи воплощают себя прежде всего в речи (как диалогической, так и монологической), рассмотрение их речевых проявлений с учётом достижений как коммуникативной стилистики, так и коммуникативной лингвистики в целом представляется при исследовании драматургических дискурсов одним из наиболее актуальных аспектов. При этом необходимо принимать во внимание, что современная драматургическая речь (о чём практически единодушно заявляют все исследователи) наиболее приближена к живой разговорной речи (к тому, как говорят «в жизни»), вобрав в себя как позитивные особенности этого коммуникативно-речевого пласта (например, свойственную ему в большей степени, чем иным речевым регистрам, непринуждённость и образность), так и явления, однозначно оцениваемые как негативные (как, в частности, вульгаризация, проявляющаяся в активном наполнении речи грубо-просторечной и иной сниженной лексикой и фразеологией, и т. п.). К тому же, безусловно, при сосредоточенности на коммуникативно-стилистическом аспекте исследования современной драматургии необходимо учитывать существующие в произведениях этого литературного рода возможности для выражения авторской позиции, которые, как известно, в данном случае сведены к минимуму: автор пьесы может относительно прямо проявить себя лишь в ремарках и

некоторых других, так называемых рамочных, элементах драматургического текста (перечень действующих лиц и т. д.).

В связи со всем сказанным целесообразно, как нам представляется, в первую очередь обратиться к анализу *коммуникативной стратегии самопрезентации*, которую персонажами современных пьес (по воле автора) довольно активно реализуют в художественно воссоздаваемых в драматургических произведениях ситуациях общения.

С позиций психологии самопрезентация трактуется как процесс представления себя в отношении социально и культурно принятых способов действия и поведения, который основывается на использовании определённых стратегий, ориентированных именно на то, чтобы формировать у других определённое мнение о себе [6]. При этом в современной психологии выявление стратегий самопрезентации, под которыми понимается «совокупность поведенческих актов личности, разделённых во времени и пространстве, направленных на создание определённого образа в глазах окружающих», видится как одна из центральных задач [8, с. 227]. Одна из первых классификаций стратегий самопрезентации, которая была создана в 1982 году Э. Джонсом и Т. Питтманом, включает пять стратегий: *инграция* (цель — казаться привлекательным); *самопродвижение* (демонстрация компетентности); *примерность* (цель — казаться морально безупречным); *запугивание* (демонстрация силы); *самоуничтожение* (демонстрация слабости с целью получения помощи) [10]. Стратегия самопрезентации, как и любая другая стратегия, реализуется с помощью определённого набора тактик — конкретных приёмов, применяя которые в процессе общения, презентующая себя личность стремится сформировать у окружающих свой желаемый образ. В настоящее время подобные приёмы активно изучаются и разрабатываются в имиджологии — науке, исследующей вопросы, связанные с изменением и созданием имиджа как комплексного инструмента, позволяющего сделать коммуникационную практику более эффективной (именно бурным развитием в последние десятилетия этой отрасли обусловлено в том числе появление в конце XX века новой профессии имиджмейкер, ставшей сегодня уже вполне привычной).

Коммуникативно-речевые, или речевые, стратегии, к числу которых принадлежит и применяемая в речевом взаимодействии

стратегия самопрезентации, бесспорно, базируются как на стратегиях, выявленных при психологическом осмыслении поведения личности, так и на стратегиях, активно используемых при построении имиджа; более того — по справедливому замечанию ряда как отечественных, так и зарубежных исследователей (например, П. С. Гуревича [3]; Venoit [9] и др.), базой для реализации и тех, и других служат именно разного рода лингвистические средства. С учётом многогранности структуры процесса речевой коммуникации и его осложнённости множеством экстралингвистических факторов естественным видится существование сегодня множества определений не только речевой (коммуникативной) стратегии, но также и речевой (коммуникативной) тактики.

Обобщив эти определения, А. П. Сковородников предлагает следующую дефиницию интересующего нас феномена: «Речевая (коммуникативная) стратегия — это общий план, или общая линия речевого поведения, определяемые коммуникативной целью (целями) говорящего / пишущего на основе осознания коммуникативной ситуации, под которой понимается совокупность факторов, влияющих на ход коммуникации (время и место коммуникации, интенции участников коммуникации, их профессиональные, возрастные и гендерные характеристики, социальные статусы и роли, особенности характера, тип межличностных отношений, эмоциональное состояние и другие факторы)» [5, с. 229].

При рассмотрении драматургического произведения чрезвычайно существенным среди «других факторов» видится принадлежность исследуемого объекта к фактам словесно-художественного искусства, где язык используется в особом — *эстетически осложнённом* — виде. Это предопределяет для нас необходимость учёта при анализе такого рода дискурсов постоянного авторского «контроль» за речевым поведением персонажа, всеми его коммуникативно-речевыми действиями, чем обуславливается и выбор драматургом той или иной речевой стратегии, опираясь на которую, действующее лицо пьесы будет себя презентовать. Таким образом, анализ коммуникативно-речевых стратегий, носителями которых являются драматургические персонажи, должен быть как минимум «двухступенчатым»: 1) рассмотрение персонажа пьесы в качестве коммуниканта, участвующего в коммуникативном взаимодействии, смоделированном в драматургическом

дискурсе; 2) анализ этого же персонажа как выразителя своими коммуникативно-речевыми действиями авторской позиции — в плане не только оценки драматургом именно этого персонажа, но и отношения к изображаемому в пьесе в целом.

Персонажа, который использует в коммуникативно-речевом взаимодействии стратегию самопрезентации, современные драматурги, по нашим наблюдениям, нередко помещают в нестандартную, часто — экстремальную, очевидно конфликтную, ситуацию. Это представляется абсолютно закономерным: конфликтность самого различного характера лежит в основе драматургии как синкретичного (словесно-сценического) искусства. Воссозданный в пьесе конфликт может быть внешнего характера — о нём читатель узнаёт не только из собственно диалога, но и из сопровождающих драматургический диалог ремарок (заметим, что в этом случае читатель как адресат находится в более выигрышной позиции нежели адресат-зритель, у которого во время просмотра спектакля нет возможности принимать во внимание ремарочный пласт пьесы — во всяком случае, в его традиционной представленности). В экстремальной ситуации подобного характера (естественно — с «подачи» автора) оказывается один из персонажей пьесы С. Денисовой «Пыльный день» — Влад Хрусталёв (примечательно, что при представлении этого персонажа в перечне действующих лиц автор указывает лишь его возраст, давая возможность адресату в процессе знакомства с произведением самому составить мнение о его личности, в том числе и языковой):

«Влад оглядывается. В его машине открыты двери. Какой-то мужик роется в салоне.

Влад (кричит). А ну стоять б...! Стоять, сука!

(Бежит к машине.)

Светофор меняет цвет. Мужик с сумкой Влада садится в машину рядом и уезжает. Влад бегом возвращается к милиционеру.

Ты видел?

Милиционер. Да видел...

Влад. Так, а чё ж ты стоишь... Он стоит, а я бегаю. Чё ты стоишь? Пи... квак ушастый! Знаешь, сколько там денег было? Ты за всю жизнь столько не отработаешь? **Да я с тобой сейчас поеду, тебя за ногу к батарее привяжут, и будешь отрабатывать по двести баксов за палку. И мне плевать на то, что ты в погонах.**

Да ты знаешь, кто я? Урла ты, б..., рязанская. Ты думаешь, я тебе буду рассказывать, как морковку сажать, я тебя ща самого, б..., посажу!» (выделено мною. — И. З.) [4, с. 80].

В данном случае характер стратегии самопрезентации персонажа устанавливается достаточно легко: это стратегия *запугивания* собеседника, в ходе реализации которой демонстрируются собственные широкие возможности для наказания милиционера, проявившего, по мнению Хрусталёва, нерасторопность, из-за чего он оказался в довольно неприятной ситуации (обворованным). Используемые для этого лингвистические средства позволяют использовать выбранную стратегию весьма успешно (в данном случае она, на наш взгляд, мастерски подана автором как в значительной мере «продиктованная» Хрусталёву подсознанием). Это достигается, во-первых, с помощью системы обращённых к собеседнику вопросов (в небольшой диалогической реплике их четыре), которые приобретают в контексте элементы риторичности и кроме того взаимодействуют с двумя восклицательными конструкциями; экспрессия повышается также и за счёт отнесённости практически всех использованных синтаксических конструкций к сугубо разговорным. Во-вторых, необходимо обратить внимание на активное использование Хрусталёвым стилистически сниженных лексических средств: большинство из них принадлежит к грубо просторечным, а часть — к откровенно бранным. При помощи этих слов, явно адресуемых милиционеру как оскорбления, заложенная в высказывании Хрусталёва агрессия образно конкретизируется, в результате чего напряжённость драматургического действия безусловно становится более выраженной. Одновременно автор косвенно характеризует персонажа: опираясь на произносимое Хрусталёвым, крайне сложно представить, что они звучат из уст человека, род занятий которого предполагает умение себя вести сдержанно и воспитанно в любых ситуациях: по ходу знакомства с пьесой выяснится, что Хрусталёв достаточно известный ведущий телепередачи садово-огородной тематики.

Стратегия самопрезентации аналогичного характера, хотя и в несколько модифицированном виде, используется и одним из персонажей пьесы Е. Черлака «Ипотека и Вера, мать её» — Аликом (в списке действующих лиц он представлен автором не без иронии:

«хозяин киоска, возраст и национальность идентификации не поддаются») — в разговоре со следователем прокуратуры:

«**Ярослав Игоревич** (*убирая протоколы в папку*). А это, уважаемый, не играет решающей роли. Факт правонарушения налицо, следственные действия должны быть проведены в полном объёме...

Алик (*начинает распяляться*). Какие действия, какие действия, а?.. **Знаю я ваши действия! Вам, прокурорским, лишь бы кого-нибудь на бабки раскрутить! Не получится! Я все права знаю... А может, ты к ней едешь, а?**

(*жест в сторону Веры*)

Протокол-мотокол, подпись-модпись, а сам... А?» (выделено мною. — И. З.) [7, с. 53].

В данном случае также реализуется стратегия запугивания собеседника, однако с меньшей степенью агрессивности и без столь явных оскорблений адресата, как это наблюдалось в предыдущем фрагменте: возможно, Алика всё же сдерживает то, что общается он с представителем прокуратуры. Это закономерно находит отражение и в лингвистическом оформлении, прежде всего — в характере используемых лексических средств, среди которых немало просторечных слов и выражений (*на бабки раскрутить, протокол-мотокол* и др.), однако явно бранные отсутствуют. Анализируя синтаксический рисунок обеих реплик, нельзя не обратить внимание на значительное их сходство: эти фрагменты практически полностью состоят из вопросов, обращённых к конкретным лицам, в то же время приобретающих в обоих коммуникативных контекстах оттенки риторичности, и фраз с восклицательной окраской. Так, в реплике Алика из **8-ми** составляющих её предложений **3** принадлежат к вопросительным конструкциям и **3** — к восклицательным (в приводимой ранее реплике Хрусталёва из **11-ти** составляющих её предложений **4** являются вопросительными конструкциями и **2** — восклицательными).

Проведённый анализ (безусловно — лишь фрагментарный, требующий подтверждения более обширным корпусом примеров) позволяет предположить, что при лингвистическом оформлении запугивания собеседника как одной из разновидностей стратегии самопрезентации современные драматурги прибегают к аналогичному набору языковых конструкций, что обуславливает явное

сходство композиционно-синтаксического структурирования реплик персонажей, эти стратегии реализующих.

Лексико-семантический уровень анализируемых реплик при некотором сходстве (в данном случае — это установка на использование преимущественно стилистически сниженной лексики) обнаруживает куда бóльшие отличия, обусловленные, как представляется, прежде всего различиями в статусах коммуникантов, в отношении которых стратегия реализуется. Именно в связи с этим лингвистическое оформление агрессивности у Хрусталёва и Алика оказывается различным, хотя «градус» же этого чувства, испытываемого ими обоими по отношению к собеседникам, практически идентичен. Хрусталёв, набросившийся на милиционера, которого он считает значительно ниже себя по всем социальным параметрам, действует что называется «без тормозов», всячески унижая и оскорбляя собеседника; Алику же приходится удерживаться от прямых оскорблений и угроз, осознавая, что он имеет дело с представителем правоохранительных органов, который при желании вполне может доставить ему немало неприятностей.

В настоящей публикации нами намечен лишь один из подходов к рассмотрению современных драматургических персонажей как коммуникантов, действующих в контексте общения, воссозданного в словесно-художественном дискурсе. Учитывая необыкновенное разнообразие художественно воплощаемых в пьесах ситуаций коммуникативного взаимодействия, а также приоритетные параметры драматургии как рода литературы, справедливо предположить, что практически все существующие коммуникативно-речевые стратегии в той или иной степени находят в них своё отражение.

Исследование способов и средств их лингвистического оформления (и, соответственно, лингвостилистического, композиционно-эстетического и иного, связанного с языковым воплощением, характера) является, с нашей точки зрения, не только одним из наиболее перспективных аспектов филологического и междисциплинарного осмысления словесно-художественных драматургических дискурсов, но и исследовательски плодотворным направлением рассмотрения ключевых проблем коммуникативной стилистики в целом.

Литература

1. Бакланова Е. А. Слово и имплицитный смысл в ранних рассказах В. В. Набокова (на материале сборника рассказов «Возвращение Чорба»): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2006. — 30 с.
2. Болотнова Н. С. Тенденции и основные этапы развития коммуникативной стилистики текста (к 25-летию научного направления) // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2018. 4 (193). — С. 32–40.
3. Гуревич П.С. Приключения имиджа: типология телевизионного образа и парадоксы его восприятия. М.: Искусство, 1991. — 221 с.
4. Денисова С. Пыльный день // Современная драматургия. 2011. № 2. — С. 80–95.
5. Сковородников А. П. Коммуникативные стратегии и тактики // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник [Электронный ресурс] / под ред. А. П. Сковородникова. Члены редколлегии: Г. А. Копнина, Л. В. Куликова, О. В. Фельде, Б. Я. Шарифуллин, М. А. Южанникова. 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014. — С. 229–230.
6. Толковый словарь по психологии. 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://psychology_dictionary.academic.ru/ (дата доступа: 29.01.201).
7. Черлак Е. Ипотека и Вера, мать её // Современная драматургия. 2011. № 2. — С. 46–58.
8. Шкуратова И. П. Самопрезентация // Психология общения. Энциклопедический словарь. Под общей редакцией А.А. Бодалёва. М.: Когито-Центр. 2011. — С. 227–228.
9. Benoit W. L. Hugh grant's image restoration discourse: An actor apologizes // Communication Quarterly. 1997. 45(3). — P. 251–267.
10. Jones E. E., Pittman T.S. Toward a general theory of strategic self-presentation // Psychological Perspectives on the Self. V. 1. Hillsdale. N. Y.: Lawrence Erlbaum, 1982. — P. 231–262.

ПОЭТИКА ЧУДЕСНОГО В ЯЛТИНСКОМ ТЕКСТЕ РУССКИХ ПОЭТОВ XX ВЕКА

Н. П. Иванова

N-P-Ivanova@yandex.ru

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(Симферополь)

С позиций дискурсивной поэтики, анализ художественного текста необходимо проводить, исследуя особенности как авторской интенции, так и читательской рецепции. Именно такой подход

представляется особенно продуктивным в процессе изучения феномена сверхтекста, который А. Г. Лошаков определяет как «некоторое множество текстов, отличающееся высокой степенью общности, что позволяет рассматривать их как некое целостно-единое словесно-концептуальное (“сверхсемантическое”) образование» [11, с. 100]. Авторская интенция делает концептуально значимой каждую составляющую сверхтекста, однако на «сверхсемантический» уровень он восходит благодаря коннотациям, возникающим в процессе читательской рецепции.

Предлагая типологию такого рода текстовых образований, современные исследователи (Л. М. Гаврилина, С. О. Курьянов, А. Г. Лошаков, Н. Н. Старыгина) выделяют локальные сверхтексты — «смыслопорождающие структуры, конструируемые исследователем... на основе инвариантных характеристик социокультурного пространства» [15, с. 131] и топические, являющиеся результатом концептуализации и мифологизации их пространственных составляющих. На специфику топического сверхтекста указывает С. О. Курьянов, говоря о том, что его формирует «миф, явленный в контексте нескольких произведений» [9, с. 113].

Следовательно, представляется возможным высказать предположение о существовании такого локального сверхтекста, как Ялтинский текст (по аналогии с Петербургским, Московским, Лондонским, Итальянским и пр.). Безусловно, он уступает перечисленным структурам в масштабности, но его референтное пространство совершенно отчетливо организуется вокруг определенного ценностно значимого для культуры локуса, и его организующим началом может являться миф.

Оформление и закрепление позиций Ялты в литературном дискурсе в качестве именно такого рода локуса произошло еще в первой половине XIX века. А. С. Грибоедов, А. Мицкевич, А. Н. Муравьев, побывав в этом городе и описав свои впечатления, положили начало формированию Ялтинского текста, реализующего, в частности, «райский инвариант» (термин С. О. Курьянова) Крымского мифа. Так, А. Н. Муравьев, друг А. С. Пушкина, содействовавшего выходу в свет сборника его стихотворений «Таврида» (1827), писал в стихотворении «Ялта»: «...Эдема свежая картина, / И той же прелестью полна, / Сия волшебная долина / Лучом луны озарена» [3, с. 71].

Уже этот фрагмент указывает на присутствие элементов поэтики чудесного при оформлении Ялтинского текста, так как в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова дано следующее определение лексемы «чудесный»: «являющийся чудом, заключающий в себе чудо, волшебный» [16]. Именно в этом ключе указанный текст продолжил свое формирование в XX веке, о чем свидетельствует, к примеру, описание дороги на Ялту, данное Я. Смеляковым в одноименном стихотворении: «Пошире теперь раскрывай глаза. / Здесь все для тебя: от земли до небес. / Справа — почти одни чудеса, / слева — никак не меньше чудес» [14, Т. 1, с. 81]. Весьма показательна в этом случае не столько панорамность картины окружающего мира, сколько возможность соединения пространства земли и неба. В этом «парадоксальном, но несомненном сопряжении земного и небесного» И. А. Есаулов видит одну из главных черт поэтики чудесного [5, с. 58].

В связи с этим закономерным представляется также неоднократное появление в этом стихотворении такой черты поэтики чудесного, как использование сверкающих красок: 1) «В сиянье лучей золотящих / заправлен автобус»; 2) «по берегу моря — вечерних огней рассыпанное ожерелье» [14, Т. 1, с. 81]. Характерные для романтической художественной системы традиции эмоционального наполнения сверкающих цветов восходят еще к древнерусской иконописи. М. Н. Алпатов объясняет это потребностью «преодолеть цветовую плотность краски таинственным мерцанием» [1, с. 19]. Закономерным представляется и то, что этот прием при описании ночной Ялты способствует сопряжению земного и небесного пространства и усиливает эффект описанного чуда: «Никак не пойму, хоть велик интерес, / сущность явления: вроде / звезды на землю сошли с небес, / а может — огни в небеса уходят» [14, Т. 1, с. 81]. Указание на существование непознанного, непостижимого на рациональном уровне — также характерная черта поэтики чудесного. Она порождает особую форму коммуникации — силенциальный акт, обусловленный невозможностью вербализации того, что человек чувствует при созерцании окружающего мира, дивного единства земного и небесного: «Когда над морем снегопад, — / Все восклицанья — невпопад. / И все сравнения — не в счет, / Когда над морем снег идет. / И мы молчим с тобой, боясь / Нарушить голосом своим / Небес торжественную связь / С накатом волн

береговым» (С. Новиков «Зима в Ялте») [12]. Как справедливо утверждает М. Н. Эпштейн, «молчание — особое состояние духа, отрешившегося от земного начала для того, чтобы услышать голос Истины и, трудно пережив в себе человека несовершенного, отказаться от этого тягостного несовершенства» [17, с. 73]. Такая духовная практика тоже сродни чуду, и Ялта в этом случае представляется своего рода порталом для сопровождающегося эффектом мерцания перехода в это особое состояние: «Всего-то полшага и через / какой-то дремотный порог, / чтоб снова таинственный херес / мерцал на столе, как цветок. / Чтоб снова усиьем зеркальным / Собрать в неминуемый круг / Навечно! — рисунком наскальным / Невечных друзей и подруг» (С. Новиков «Возвращение») [12]. Неслучайно поэт создает архетипический образ объединяющего все сферы мироздания мирового дерева, в качестве которого выступает знаменитый ялтинский платан: «...системой ветвей кровеносной полнеба объемлет платан» [12]. Другой крымский поэт — В. Егиазаров — посвятил этому дереву целое стихотворение, в полной мере реализующее указанные черты поэтики чудесного: «И я шептал: — Да разве знал ты? / Пиши! Об этом стоит знать! / Хотя б затем пусть едут в Ялту, / Чтоб это чудо увидеть! / И я стоял под этим чудом, / Прибой о пирс легонько бил. / И я забыл, зачем, откуда / И для чего я здесь бродил. / И я не помню, в трансе словно, / Когда в ту ночь пришел домой, / А только видел ствол огромный, / Державший небо надо мной» [4].

Одухотворение элементов мира природы и включение их в коммуникацию с лирическим субъектом также характерно для поэтики чудесного. В стихотворении А. Жигулина «Ялта» оно закономерно усилено сиянием: «Осыпая серебринки смеха / С мокрых листьев в сонную траву, / Горное стремительное эхо / Повторяло нежное: "Ау!.." / А сегодня чище и стеклянней / Брызги на пустынных пристанях. / Солнечный туман воспоминаний / Пенной оседает на камнях» [7, с. 121].

Ритуальная функция силенциального акта описана и в стихотворении Б. Романова «Холм Поликура», посвященном одной из ялтинских достопримечательностей. Там расположено мемориальное кладбище, где похоронены известные деятели науки и культуры. Рядом находится храм Иоанна Златоуста — первый соборный храм Ялты: «Глядели в просторное море, / и взгляд стал безбрежен и пуст

— / ни радости светлой, ни горя. / И с нами молчал Златоуст». В отличие от человека мир природы обладает неким высшим и вечным знанием (неслучайно поэт использует метафору, обладающую характерной колористической спецификой — «природы сверкающий храм»), которое может быть открыто внимающему человеку: «Пройдясь по столетнему парку, / мы к морю спускались опять, / и волны, катавшие гальку, / никак не хотели молчать» [13].

Холмы, как и горы, способствуют упомянутому сопряжению земного и небесного, и в этом отношении расположенный в горной местности город является универсальным культурным кодом [8] и обладает особыми коннотациями, на которые указывала Б. Ахмадулина в написанном в Ялте стихотворении «Мне вспоминать сподручней, чем иметь»: «Как я люблю минувшую весну, / и дом, и сад, чья сильная природа / трудом горы держалась на весу / поверх земли, но ниже небосвода» [2, с. 105]. И вновь созерцание ялтинской бухты, преодоление оппозиции «верх — низ» порождает это «особое состояние», когда человек чувствует себя неотъемлемой и несмотря на собственную бренность равноправной частицей мироздания: «Когда сходились море и луна, / студил затылок холодок мгновенный, / как будто я, превысив чин ума, / посмела фамильярничать с вселенной» [2, с. 105].

В стихотворении С. Новикова «Возвращение» реализована также черта поэтики чудесного, присущая Ялтинскому сверхтексту, — преодоление ментальной оппозиции «временное — вечное». А в стихотворении Ю. Левитанского «Ялтинский домик» встречаем своего рода формулу такого преодоления: «Мы еще будем когда-то, но мы уже были... Мы уже были когда-то, но мы еще есть... Мы уже были, но мы еще будем потом» [10]. Интертекстуальное обращение к «Вишневому саду» и «Крыжовнику» А. П. Чехова усиливает убедительность сделанных выводов. Кстати, оппозиция «временное — вечное», на наш взгляд, является ключевой антиномией чеховского ментального пространства.

И, наконец, также написанное в Ялте стихотворение Б. Ахмадулиной «Пререкание с Крымом» реализует райский («Не вперяй в меня рай голубой») и античный («выпит мёд из таинственных амфор») инварианты Крымского мифа, элементы дискурсивной поэтики (в нем есть указания как на авторскую интенцию изображения полуострова, так и на горизонт читательских ожиданий), а так-

же черты поэтики чудесного на уровне прямых деклараций (обращение к Крыму «я велью тебе, Богово чудо») [2, с. 115].

Таким образом, в Ялтинском тексте поэтов XX века реализованы такие черты поэтики чудесного, как сопряжение земного и небесного пространств, одухотворение элементов мира природы и включение их в коммуникацию с лирическим субъектом, стирание границы между временным и вневременным/вечным, активное использование сверкающих красок в картинах окружающего мира, а также элементы силенциальной коммуникации, существование которых обусловлено невозможностью рационального объяснения чуда и вербального выражения эмоций при его созерцании. Представляется, что наличие этих качеств указанной метатекстовой структуры наряду с ее мифопоэтическим организующим началом может служить доказательством того, что Ялта является ценностно значимым для отечественной культуры локусом, а следовательно, Ялтинский текст имеет право на существование и изучение в рамках современной гуманитаристики.

Литература

1. Алпатов М. В. Краски древнерусской иконописи [Текст]/ М. В. Алпатов. — М.: Изобразительное искусство, 1974. — 115 с.
2. Ахмадулина Б. А. Полное собрание сочинений в одном томе [Текст] / Б. А. Ахмадулина. — М.: «Издательство АЛЬФА КНИГА», 2012. — 856 с.
3. «Здравствуй, племя младое...»: Антология поэзии пушкинской поры: Кн. III [Текст]. — М.: Советская Россия, 1988.
4. Егиазаров В. Все работы [Электронный ресурс]/ В. Егиазаров// Режим доступа: <https://poezia.ru/authors/ww1234/works>. — (Дата обращения: 11.02. 2021).
5. Есаулов И. А. Фантастическое — чудесное — реальное в поэтике и прозаической реальности литературоведения: постановка проблемы // Проблемы исторической поэтики [Текст] / И. А. Есаулов. — Петрозаводск, 2016. — № 4. — С. 53–71.
6. Дроздова С. А., Иванова Н. П. Функции силенциальных актов в художественной коммуникации [Текст]/ С. А. Дроздова, Н. П. Иванова // Русский язык в поликультурном мире: II Международный симпозиум (8–12 июня 2018 г.): сб. науч. статей. В 2-х т. — Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2018. — Т. 2. — С. 376–381.
7. Жигулин А. Летящие дни [Текст] / А. Жигулин. — М.: Советский писатель, 1989. — 416 с.
8. Кузнецова А. В., Петрулевич И. А. Миф и мифологема города в тексте культуры: социологический и лингвокогнитивный аспекты [Текст] /

- А. В. Кузнецова, И. А. Петрулевич // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки, 2015. — № 4. — С. 32–36.
9. Курьянов С. О. О Крымском тексте и формировании сверхтекста [Текст] / С. О. Курьянов // Современная картина мира: крымский контекст. — Симферополь, 2017. — С. 90–113.
 10. Левитанский Ю. Поэзия [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://levitansky.ru/poeziya/>. — (Дата обращения: 11.02. 2021).
 11. Лошаков, А. Г. Сверхтекст: проблема целостности, принципы моделирования [Текст] / А. Г. Лошаков // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб, 2008. — № 66. — С.100–109.
 12. Новиков С. Стихотворения [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://oldyalta.ru/300-s-novikov-zima-v-yalte.html>. — (Дата обращения: 11.02. 2021).
 13. Романов Б. Холм Поликура [Электронный ресурс]/ Б. Романов // Режим доступа: http://newlivein.blogspot.com/2017/11/blog-post_30.html (Дата обращения: 11.02. 2021).
 14. Смеляков Я. В. Собрание сочинений: В 3 т. [Текст]/ Я. Смеляков. — Москва: Молодая гвардия, 1977. — 439 с.
 15. Старыгина Н. Н. Система локальных сверхтекстов русской литературы [Текст] / Н. Н. Старыгина // Вестник Чувашияского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — Чебоксары, 2017. — № 32 (95). — С. 129–136.
 16. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. — М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://ushakovdictionary.ru/>. — (Дата обращения: 11.02. 2021).
 17. Эпштейн М.Н. Слово и молчание: Метафизика русской литературы [Текст] / М.Н. Эпштейн. — М.: Высшая школа, 2006. — 559 с.

ПОЭТИЧЕСКАЯ ДИСКУРСИВНАЯ ФОРМАЦИЯ: ГРАНИЦЫ И СУЩНОСТЬ

И. И. Чумак-Жунь

chumak@bsu.edu.ru

ФГАОУВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет» (НИУ «БелГУ»)
(Белгород)

1. Современные исследовательские стратегии: человек говорящий — текст — дискурс.

Доминирование антропоцентризма — новой парадигмы, которая определяет лицо современных гуманитарных исследований,

продолжается уже несколько десятилетий. В отечественном языкознании, начиная с классических уже для каждого лингвиста работ Ю. С. Степанова, Е. С. Кубряковой, Ю. Н. Караулова, З. Демьянкова, Н. Ф. Алефиренко, исследовательские стратегии обусловлены двусторонней связью «язык — человек». Об этой гуманистической направленности, характеризующей общий филологический фон, свидетельствует и актуальная терминологическая система, единицы-синтагмы которой репрезентируют именно эту валентность: *языковая личность* (язык-личность); *языковая картина мира* (действительность-сознание-язык); *языковая агрессия* (личность-язык-личность), *языковая среда* (человек-язык-люди), *языковая игра* (человек-сознание-текст) и т.д. и т.п. Столь же выразительно звучат и лозунги современного антропоцентрического знания: *Язык в человеке, человек в языке; Языковая личность — текст — дискурс; Текст, погруженный в жизнь; Текст культуры и культура текста*. Эта «нетерминологическая» терминология очевидно выдвигает в центр исследования человека с его языковыми особенностями.

Интерес к языковой личности, определивший выход из «чистой лингвистики» в пространство непосредственно не наблюдаемых структур сознания, предопределил необходимость того поля, которое, с одной стороны, дало бы возможность для изучения этих структур, а с другой, позволило бы объединить лингвистические исследования, выполненные в рамках антропоцентризма. При этом текст как исследовательский объект оказывается «зажатым» в рамки традиционной лингвистики: «Текст не может рассматриваться как независимая высшая коммуникативная единица; текст — важный элемент коммуникативной системы, но не единственный, он сам существует в системе дискурса, т.е. вокруг — и надтекстового экстралингвистического фона» [9, с. 12].

2. Дискурс vs дискурсивная формация.

Подобным феноменом, позволяющим исследовать текст с позиций антропоцентризма — с лингвокогнитивной, с лингвопрагматической, с лингвокультурной — стал дискурс — явление, которое находится в центре внимания не только лингвистики и ее ответвлений (психолингвистики, когнитивистики, лингвокультурологии, прагмалингвистики, этнолингвистики), но и гуманитарной науки вообще — изучается он также философией, семиотикой,

социальной психологией, этнографией, литературоведением. Именно понятие дискурса как текста, погруженного в жизнь, дало ученым возможность «законным образом» выйти за рамки традиционно понимаемой «чистой лингвистики» и заключить в дискурсивные рамки представление о лингвокогнитивных основах, коммуникативной сущности и его (текста) культурном фоне. Практически все термины, о которых речь шла выше, поддаются дискурсивному измерению — именно в «тексте, погруженном в жизнь», по известному определению дискурса Н. Д. Арутюновой [1, с.136], проявляет себя и языковая личность в ее тройственном измерении, представлена и индивидуально-авторская языковая картина мира, а также отражается языковая среда как лингвокультурный фон.

Специфические сущность и принципы конкретного дискурса подчеркивает Ю. С. Степанов, понимая дискурс как «особое использование языка ... для выражения особой ментальности... особой идеологии; особое использование влечет активизацию некоторых черт языка и, в конечном счете, особую грамматику и особые правила лексики. И., в конечном счете, в свою очередь создает особый ментальный мир» [7, с. 38–39, 44]. Таким образом, дискурс, по Ю. С. Степанову — особая ментальность = особая идеология + особые черты языка. Эта «особая ментальность», в первую очередь, представлена институциональной / персональной сущностями, о которых писал В. И. Карасик [5]. Общим местом в современной лингвистической литературе является высказываемое мнение о том, что научный дискурс институционален, в то время как художественный — персонален. То есть, говоря об особых чертах языка, мы априори полагаем, что «особые черты» в институциональном дискурсе, который обусловлен социальными отношениями и служит целям института, определяются соответствующим институтом (наукой, политикой, образованием и т.д.), а в персональном — личностью — прозаиком, поэтом, журналистом. Однако как всякое многогранное образование, любой дискурс при ближайшем рассмотрении демонстрирует сложность и определенную «причудливость», затейливый узор, который складывается из интердискурсивных влияний, включений, пересечений, противостояний. Именно это вынуждает попытаться отграничить *дискурс* как понятие, демонстрирующее привычную для лингвиста целостность, от понятия *дискурсивная формация*, о котором писала

О. Г. Ревзина, определяя дискурсивные формации как разновидности дискурса. «Дискурсивные формации образуются на пересечении коммуникативной и когнитивной составляющих дискурса. К коммуникативной составляющей относятся возможные позиции и роли, которые предоставляются в дискурсе носителям языка — языковым личностям. К когнитивной составляющей относится знание, содержащееся в дискурсивном сообщении. Дискурсивные формации переплетаются между собой, частично совпадая по коммуникативным и когнитивным признакам, по используемым жанрам. Для дискурса релевантным является принцип «семейного сходства». Исследовательские стратегии в подобном случае направлены на изучение «дискурсивных составляющих», которые заключены в рамки дискурсивных формаций.

Дискурсивные формации несопоставимы с понятием стиля или жанра. Основным признаком дискурсивной формации О. Г. Ревзина называет спецификацию знаний, отмечая, что спецификация знаний — это спецификация для прагматического использования [7, с. 66]. Описание дискурсивных формаций порождает множество вопросов, на которые не всегда можно однозначно ответить.

3. Прагматика поэтического дискурса: я-центричность как особая характеристика поэтического текста.

Но о какой спецификации знаний — и вообще, о каких знаниях можно говорить, когда речь заходит, например, о дискурсе поэтическом? Понятие *знание* вообще в данном случае относительно, так как для поэзии характерно особое языковое измерение — это речь, конечно, «не для знаний» [7, с. 68].

Если отталкиваться от формулы Ю. С. Степанова (дискурс — особая ментальность = особая идеология + особые черты языка), то можно согласиться, что во многом «дискурсивная поэтическая ментальность очевидна». В целом, ее отражают словарные толкования, например, словарь Даля гласит, что поэзия — «все художественное, духовно и нравственно прекрасное, выраженное словами, и притом более мерною речью» [3].

Поэтический текст — совершенно особый текст, несходный ни с каким другим как по форме (это особая формальная организация: ритм, рифма), так и «по идеологии», причем эта особая идеология определяется тем, что поэтический дискурс — это дискурс персональный, дискурс личностно ориентированный — в

отличие от дискурса институционального, он является формой выражения индивидуально-авторского мира, индивидуально-авторского сознания. Можно согласиться с тем, что к поэзии неприменимо представление о «ложном или вымышленном», об истинном или правдивом», ведь поэзия «запечатлевает известное размышление или впечатление» [7, с. 68].

Комбинация этих составляющих — персональный характер дискурса (мы пишем о доминировании Я-концепта), который накладывается на особый, личный язык, подчиненный особым же законам, создает особую перспективу восприятия, о которой писала И.И. Ковтунова. Стоит вспомнить ее слова о том, что в лирике, в отличие от нелирики, «субъект речи включен в предмет речи. Не только тогда, когда лирическая поэзия служит непосредственным самораскрытием, но и в тех случаях, когда речь идет о других вещах и лицах, это не взгляд со стороны, а взгляд изнутри, соприутствие и сопричастность тому, о чем пишет лирический поэт. Погружение поэта в явления внешнего мира, растворение его сознания в мире («вживание», «перевоплощение» и т. д.) создает в лирике особое семантическое пространство с необычной перспективой восприятия» [6, с. 17].

Это семантическое пространство представляет собой особую знаковую систему. Ю. М. Лотман пишет, что, переходя к поэзии, мы обнаруживаем:

1. Любые элементы речевого уровня могут возводиться в ранг значимых.

2. Любые элементы, являющиеся в языке формальными, могут приобретать в поэзии семантический характер, получая дополнительные значения.

В первую очередь, ранг значимых приобретают единицы, находящиеся в сильных текстовых позициях, именно они определяют доминантные единицы поэтического текста.

4. Прагматический вектор и поэтическая дискурсивная формация

Именно Я-центричность (имманентность, индивидуально-авторский характер и субъективность, о которых пишет А. А. Буров [2]) — определяет сущность поэтического дискурса. «В своем поэтическом качестве поэтический язык не имеет референции, он референциален лишь в той степени, в которой он непо-

этичен. А это значит, что к искусству как к таковому неприменимы понятия Истины и Лжи...» [4, с. 46].

Явным несоответствием словам А. С. Пушкина о том, что «Поэзия... по своему высшему, свободному свойству, не должна иметь никакой цели, кроме самой себя...» или известным словам А. Вознесенского, что стихи не пишутся, а случаются, являются стихотворные тексты, созданные с определенной прагматической задачей — чаще всего эта задача поставлена извне. Соответственно, смещается идеологический вектор, утрачивается Я-центричность, в стихотворении не запечатлено размышление или рассуждение, а создается перлокутивный эффект.

В подобных «поэтических текстах» изменен коммуникативно-прагматический вектор и стихотворная форма заряжена:

- политической идеологией (тексты, написанные «на заказ» (даже если этот заказ не оформлен документально), особую часть этих текстов составляют тексты для детей), иногда внутренняя энергия этих текстов рождает шедевры — «Марсельеза» или «Взвейтесь, кострами...»;

- идеология развлечения (корпоративная идеология (стихи на случай, рифмованные поздравления, песенная поэзия, в том числе так называемый шансон).

- идеология рынка (рифмованные рекламные тексты).

Итак, мы разграничиваем собственно поэтический дискурс, главной «идеологической характеристикой» единиц которого является «Я-центричность» и дискурсивные формации, которые представляют стихотворные тексты *без автора и смысла, без адресата и души*, по словам современного философа Ивана Соловьева.

В этих текстах нивелировано лирическое Я — один из центров концептуального пространства поэтического дискурса. Слово перестает быть поэтическим, нисходит до слова прозаического, вполне прозрачного и понимаемого однозначно. Оно лишается тех важнейших качеств, которые характерны для «настоящей поэзии» — диффузности смыслов, особой семантической значимости.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. — С.136-137.

2. Буров А. А. Когниолингвистические вариации на тему современной русской языковой картины мира / А.А. Буров. Пятигорск, 2003. — 381 с.
3. Даль Владимир Иванович. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В. И. Даль. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. — 573 с.
4. Общая риторика : Пер. с фр. / Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тринон и др.; Общ. ред. и вступ. ст. А. К. Авеличева. — М.: Прогресс, 1986 — 392 с.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс/ В. И. Карасик. Волгоград: Перемена, 2002. — 477 с.
6. Ковтунова И. И. Поэтический синтаксис / И. И. Ковтунова. М.: Наука, 1986. — 206 с.
7. Ревзина О. Г. Дискурс и дискурсивные формации / О. Г. Ревзина // Критика и семиотика, 2005. Вып. 8. С. 66–78.
8. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип причинности / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца XX века. М.: РГГУ, 1995. — С. 35–73.
9. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность / В. Е. Чернявская. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 248 с.

ПОЭТОНИМОЛОГИЯ В ЗЕРКАЛЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ. ДРЕВНИЙ ПЕРИОД (ИЗ ЦИКЛА «ФИЛОЛОСОФЕМЫ ДИЛЕТАНТА»)

В. М. Калинин

kalinkin.valeriy@mail.ru

ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет
им. М. Горького», (Донецк)

Отыскивая следы истины у древних или, говоря в более общем смысле, у предшественников, мы как бы извлекаем крупинцы золота из грязи, добываем алмаз из руды и освобождаем свет от потемок; это и будет по-настоящему *perennis quaedam philosophia*¹

Г. В. Лейбниц

Цель сообщения — показать важность, целесообразность и эффективность применения исторического подхода во всех компонентах поэтонимологических исследований по ряду обстоятельств: 1) отсутствию в самом научном направлении достаточно раз-

¹ Некая вечная философия (лат.).

витого лингвоисториографического осмысления процесса и этапов развития науки о поэтике собственных имён в художественной литературе; 2) крайней скудности, труднодоступности, а иногда и просто недоступности источников, относящихся к древнему периоду развития филологии, в особенности, к трудам и высказываниям, которые можно отнести к филологии имени и, наконец, 3) насущной необходимости формирования у начинающих поэтонимологов целостного образа “юной” дисциплины.

Всякого рода метафорические определения “инструмента”, усиливающего или модифицирующего возможность видеть и способность понимать к “оптике” можно отнести лишь условно. Вместо “зеркала” могла быть “призма” или иное название приспособления, способствующего “освещению” того “колодца времени”, в диахронических и синхронических границах которого рождалась и развивалась отрасль знания, издревле обобщённо именуемая филологией, но уже в эллинистическую эпоху обстоятельно занимавшаяся грамматикой, исследованием текстов и литературной критикой, а также Словом в культурном и философском смысле.

Одним из первых, а возможно, и вообще первым в нашем зеркале, безусловно, отразится Платон. Его диалог «Кратил» (др.гр. «Κρατύλος»), дискутирующий вопрос о том, могут ли имена служить познанию вещей, является самым известным античным “камнем” в фундаменте поэтонимологии. Но Платон, во-первых, ещё не философствовал о вопросе различий между собственными и нарицательными именами. Для него все они были просто массой слов, называющих предметы, и используемых для представления свойств, обозначенных именами. Во-вторых, его труд, высокой оценки ни у его современников, ни во времена позднейшие, вплоть до наших, не получил. Непререкаемый авторитет в области античной философии, блестящий знаток, переводчик и глубокий комментатор древних текстов А. Ф. Лосев писал: « <...> Платон тратит значительную часть этого диалога на лингвистику, с нашей точки зрения смехотворную и совершенно фантастическую, состоящую из умопомрачительных этимологий, разнообразных и изощрённых, хотя и проводимых с небывалым воодушевлением и даже каким-то восторгом; <...> Вероятно, эта псевдонаучная лингвистика и была одной из причин крайне малой популярности диалога» [5, с. 828]. В своей теории мифологии А. Ф. Лосев использовал два термина —

рудименты и *ферменты* мифа [6, с 26–29]. Рудимент отражает прошедшее, а фермент указывает на будущее развитие мифа. Продуктивность понятия *фермент* применительно к оценке «Кратила» с позиций поэтонимологии очевидна, поскольку диалог в определённом смысле стал катализатором некоторых идей, функционирующих в поэтонимологии. Например, идея использования собственных имён со стилистическим заданием со всей очевидностью явлена уже в самом начале диалога. Обращаясь к Сократу, Гермоген говорит: «Я его <...> спрашиваю, правда ли ему Кратил имя? Он подтвердил. “А Сократу как имя?” — спросил я. “Сократ”, — молвил он. «В таком случае и все другие люди, каким именем мы их зовем, такое и будут носить? А он: «Во всяком случае, тебе не Гермоген имя, сколько бы ни звали тебя так все люди» [7, с. 613]. Последняя ироничная реплика Кратила мотивирована тем, что имя Гермоген (“рожденный Гермесом”, “наследник Гермеса”) совсем не отвечало облику и сущности носителя имени. Гермес в греческой мифологии — бог-покровитель торговли, житейского успеха, а Гермоген с практической точки зрения абсолютно беспомощен. Получив после смерти отца половину наследства (другая половина отошла брату Каллию, который вскорости стал богатейшим человеком Греции), Гермоген впал в нищету.

Первыми известными нам трудами с зачатками идей, которые могли быть перенесены и на использование собственных имен с эстетическими целями, были книги Аристотеля. Не стоит отыскивать в древнейшей из риторик, дошедших до нашего времени в целостном виде (так же, как и в трактатах современников и последователей Аристотеля — Аполлодора, Аристора, Гермагора, Исократы, Квинтилиана, Цицерона и др.), положений, которые прямо касались бы использования имен в *ars recte dicendi* (искусстве правильного произнесения речей) или в разделе *elocutio*, где излагалась тактика риторики относительно использования лексических и синтаксических средств. Тем не менее, в них можно найти немало из того, что и ныне составляет основу приемов использования собственных имен как средства поэтики.

Пара примеров из “Риторики” и “Поэтики” Аристотеля даст представление о том, каким образом собственные имена вовлекались в сферу приемов усиления образности художественной или украшенной ораторской речи. В третьей книге “Риторики”, по-

священной проблемам стиля, при обсуждении вопросов украшения речи метафорами и сравнениями Аристотель настаивает на том, что метафоры, имеющие очень важное значение и в поэзии и прозе, особенно важны в последней. А поскольку в прозе их значительно меньше, то все они должны быть “подходящими”: «И если желаешь представить что-нибудь в прекрасном свете, следует заимствовать метафору от предмета лучшего в этом самом роде вещей; если же [хочешь] выставить что-нибудь в дурном свете, то <...> от худших вещей <...>. Так и Ификрат называл Каллия *нищенствующим жрецом Кивелы*, а не факелоносцем (здесь и далее в примерах из Аристотеля курсив мой. — В. К.). На это Каллий говорил, что он (Ификрат) — человек непосвященный, ибо в противном случае он называл бы его не *нищенствующим жрецом Кивелы*, а факелоносцем. И та и другая должность имеет отношение к богине, но одна из них почетна, а другая нет». [2, с. 945-946]. *Кивела* или *Кибела* (греч. Κυβελή) в греческой мифологии — Великая мать богов. Нищенствующие жрецы Кивелы (низшая ступень в иерархии священнослужителей) собирали деньги, предлагая дарителям помощь богини в вопросах мести врагам, отпущении грехов и т.д. Факелоносцы (второй ранг в иерархии) занимали в так называемых элевсинских таинствах первое место после иерофанта. Употребление мифонима *Кивела* в функции определения и в переносном (метафорическом) значении одновременно возможно только при условии знания слушателями содержания коннотативного ореола мифонима. Анализируя ошибки, возникающие в результате неправильного применения образных средств, Аристотель приводит следующий пример: “Дионисий, прозванный Медным, называет в своих элегиях поэзию *криком Каллиопы* на том основании, что и то и другое звуки. Эта метафора нехороша вследствие неясного смысла выражений. Кроме того, на предметы, не имеющие имени, следует переносить названия не издали, а от предметов родственных и однородных <...>” [2, с. 947].

Конструкция “*крик Каллиопы*”, осужденная Аристотелем, пусть и неудачная, показывает, что употребление собственных имен в функции определения другого предмета было уже в античности достаточно обычным явлением. При обсуждении причин “холодности стиля” Аристотель обращает внимание на то, что выражения, имеющие слишком поэтический вид, не должны использоваться в оратор-

ской прозе: «И слова, обращенные Горгием к ласточке, которая, пролетая, сбросила на него нечистоту, всего приличнее были бы для трагика: “*Стыдно, Филомила*”, — сказал он. Для птицы, сделавшей это, это не позорно, а для девушки [было бы] позорно. Упрек, заключающийся в этих словах, хорошо подходил к тому, чем птица была раньше, но не к тому, что она есть теперь» [2, с. 951–952]. Отождествительная замена апеллятива “ласточка” собственным именем *Филомила* с точки зрения информационной возможна лишь при условии знания мифа о превращении дочерей афинского царя Пандиона в птиц, а с точки зрения поэтики (т.е. “технической”) — только в том случае, если сам прием установления аналогий и отождествлений одинаково интерпретируют и автор высказывания, и тот, кому адресована речь. Представляя правила сложения метафор, Аристотель вначале в “Поэтике”, а затем дважды в “Риторике” обращается к примеру, в котором использованы мифонимы и неразрывно связанные с мифологией представления об атрибутах названных божеств: “Аналогией я называю такой случай, когда второе слово относится к первому так же, как четвертое к третьему. <...> Я имею в виду такой пример: *чаша* так же относится к *Дионису*, как *щит* к *Арею*; поэтому можно назвать *чашу щитом Диониса*, а *щит чашей Арея*”. [1, с.1097]. “Метафору следует всегда заимствовать от сходства и [прилагать] ее к обоим из двух предметов, принадлежащих к одному и тому же роду, так, например, если *фиал* есть *щит Вакха (Диониса)*, то возможно также назвать *щит фиалом Арея*” [2, с.954]. Обратившись к рассмотрению “изящных выражений”, Аристотель пишет, что «сравнение удачно, когда в нем есть метафора <...> и сравнение: “*Никират — это Филоктет, укушенный Пратием*”, которое употребил Фрасимах, увидя, что Никират, побежденный Пратием в декламации, отпустил себе волосы и неопрятен» [2, с.981].

Около столетия отделяет «Поэтику», «Риторику» и несколько других работ Аристотеля по проблемам языка от позднейших трудов стоика Хрисиппа (III в. до н. э.), который был первой известной нам фигурой среди древних мыслителей, коснувшихся непосредственно собственных имён, написавший, по свидетельству Диогена Лаэртского, свыше 705 сочинений, среди которых были две книги «Об именах собственных». К сожалению, не только они, но и вообще ни одно произведение “второго основателя стоицизма” до наших дней не сохранилось.

Не писали специально о собственных именах и филологи Александрийской школы, возникшей при Александрийской библиотеке и взявшей на себя смелость, во-первых, отделиться от философии, а затем определиться в “объектах” и “предметах” своих исследований. Разумеется, никакого деления на лингвистов и литературоведов она не знала и поэтому больше всего занималась критикой и комментированием текстов литературных произведений, биографиями выдающихся писателей, по терминологии нашего времени, теорией литературы (делением на роды, установлением канонов, исследованием метрики стихотворных произведений). Занимались александрийские филологи также изучением диалектов греческого языка, коих в то время (III–II вв. до н. э.) было множество, и оставили потомкам, кроме описания лексики и грамматики, научные издания древнегреческой классики. Время, увы, безжалостно и из их филологических трактатов до наших дней тоже дошло немного. Сохранились лингвистический трактат «Τέχνη Γραμματικῆ» (Искусство грамматики) Дионисия Фракийского и четыре (из 20) книги Аполлония Дискола о синтаксисе, наречиях, союзах и местоимениях.

История языкознания, по меткому определению С. Д. Кацнельсона, — “персонифицированная и драматизированная теория языка, в которой каждое научное понятие и теоретическое положение снабжено ярлыком с указанием лиц, дат и конкретных обстоятельств, связанных с их появлением в науке» [3, с. 5]. Расставить акценты, выявить и представить истоки научного направления — сложная и ответственная задача. И выделенного для сообщения пространства, к сожалению, недостаточно для того, чтобы отметить хотя бы основные вехи даже того периода, который в сообщении назван “древним”. Он по традиции мыслится как древнегреческий и древнеримский. Коснуться удалось лишь древнегреческих источников. Но ... все дороги ведут в Рим. Автор сообщения выражает надежду на то, что в следующем году ему удастся осветить древнеримский период.

Литература

1. Аристотель. Риторика // Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. — Минск: Литература, 1998. — 1392 с. — (Классическая философская мысль). — С.739–1012.
2. Аристотель. Поэтика // Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. — Минск: Литература, 1998. — 1392 с. — (Классическая философская мысль). — С. 1013–1112.

3. Кацнельсон С. Д. Предисловие // История лингвистических учений. Древний мир / Л., 1980. — с. 5–12.
4. Лейбниц Г.-В. Переписка с Николаем Ремоном // Г.-В. Лейбниц. Сочинения в четырёх томах: Т. I / Ред. и сост., авт. вступит. статьи и примеч. В. В. Соколов. — М.: Мысль, 1982. — 636 с. — (Филос. наследие. Т. 85). — С. 529–570. — Цит. с. 542.
5. Лосев А. Ф. Кратил (комментарий) // Платон. Собрание сочинений в 4 т.: Т. I / Общ. ред. А. Ф. Лосева и др.: Авт. вступ. статьи А. Ф. Лосев; Примеч. А. А. Тахо-Годи. — М.: Мысль, 1990. — С. 828–842.
6. Лосев А. Ф. Мифология греков и римлян / Сост. А. А. Тахо-Годи; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова. — М.: Мысль, 1996. — 975 с.
7. Платон. Кратил // Платон. Собрание сочинений в 4 т.: Т. I / Общ. ред. А. Ф. Лосева и др.: Авт. вступ. статьи А. Ф. Лосев; Примеч. А. А. Тахо-Годи: Пер. с древнегреч. — М.: Мысль, 1990. — С. 613–681.

ТЕМПОРАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПРАЗДНИКА В РОМАНЕ И.С. ШМЕЛЕВА «ЛЕТО ГОСПОДНЕ»: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

М. Н. Коннова

mkonnova@kantiana.ru

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта»
(Калининград)

Цель настоящей статьи — анализ образно-языковых особенностей экспликации темпорального опыта в романе И. С. Шмелева «Лето Господне» на примере главы «Царица Небесная». Опубликованная 18 ноября 1928 года в парижской газете «Возрождение» в виде самостоятельного очерка, она вошла впоследствии в первую часть романа «Лето Господне».

В название главы вынесено одно из личных имен, усвоенных в православной традиции Пресвятой Богородице — *Царица Небесная*. В смысловой структуре этого имени идея величия и славы, связанная с образом верховной власти, сочетается со сложными эмотивными семами благоговения и надежды.

Начальная временная граница главы определяется её первым предложением: «*С Фоминой недели народу у нас все больше: подходят из деревни ездившие погулять на Пасху, приходят рядиться новые*» [6, с. 77]. Сочетание *Фомина неделя* указывает на второе после Пасхи воскресенье, именуемое по читаемому на богослуже-

нии этого дня евангельскому повествованию о явлении Воскресшего Христа апостолу Фоме. Обстоятельство «с Фоминой недели» помещает описываемое в главе событие в контекст «горячего» времени [Там же, с. 78] — весенних трудовых будней, начавшихся в доме Шмелевых после Пасхи и Светлой седмицы.

Точкой отсчета этого периода становится молебен перед чудотворным образом Божией Матери, приносимым из Иверской часовни у Воскресенских ворот Красной площади: «*Суббота у нас завтра... Иверскую, Царицу Небесную принимаем. <...> Помолимся — и начнем... Наше дело опасное. Сушкин летось не приглашал... какой пожар-то был! Помолемшись-то и робятам повеселей, духу-то послободней*» [Там же, с. 80–81].

Хронотоп «преддверия» праздника [6, с. 237], с центральным для него мотивом приготовления-ожидания, структурируется антитезой «прежнее» (обычное) — «нынешнее» (новое, чудесно-необычное):

«*Двор и узнать нельзя. Лужу накрыли рамой из шестиков, зашили тесом... Откатали задки и передки, на которых отвозят доски, отгребли мусорные кучи и посыпали красным песком — под елочку. Принакрыли рогожами навозню, перетаскали высокие штабеля досок, заслонявшие зазеленевший садик, и на месте их, под развесистыми березами, сколотили высокий помост с порогом. <...> Новым кажется мне наш двор — светлым, розовым от песку, веселым. Я рад, что Царице Небесной будет у нас приятно. Конечно, Она все знает: что у нас под шатерчиком помойка, и лужа та же, и мусор засыпали песочком; но все же и Ей приятно, что у нас стало чисто и красиво, и что для Нее все это. И все так думают*» [Там же, с. 82–83].

Группа сказуемого *узнать нельзя* выражает идею новизны, которая усиливается эмфатической частицей *и*, подчеркивающей полноту и категоричность отрицания привычно-прежнего. Перечисление однородных сказуемых в черед неопределенно-личных предложений (*накрыли, зашили, одели; откатали, отгребли; принакрыли, перетаскали, сколотили*), рисует картину постепенного преобразования будничного пространства в праздничное. Простота кратких повествовательных синтагм, вводимых повторяющимися изъяснительным союзом *что* и соединительным *и*, оттеняет детскую непосредственность восприятия окружающего мира. Идея

всеведения Божия («Конечно, *Она всё знает...*») сопрягается с мыслью о глубине всепонимающей материнской любви.

Выражением ответного чувства благоговейного почитания становится имя *Матушка*: «Стучат весело молотки, хряпкают топоры, шипят и вывизгивают пилы. Бегают суетливо Горкин: — Так, робятки, потрудимся для *Матушки-Царицы Небесной...* лучше здоровья пошлет, молодчики!» [Там же, с. 83].

Средоточием предпраздничного пространства, охватывающего «малый» мир — дом, двор, сад — становится место, приготовленное для святыни. В образе резного голубка, украшающего сень часовенки, открывается чудо преображения мира:

«— Так, ладно... — говорит он с собой, прищурясь, несет в мастерскую дранки, свистит веселое, — и вот, на моих глазах, выходит у него птичка с распростертыми крыльями — голубок? Трепещут лучинки-крылья, — совсем живой! Его он вешает под подзором сени, крылышки золотятся и трепещут, и все дивятся, — какие живые крылья, “как у Святого Духа!”. Сквозные, они парят» [Там же, с. 84].

Акциональные сказуемые «говорит», «несет», «свистит», характеризующие видимые, внешние действия, предваряют абстрактный предикат «выходит у него птичка», отсылающий к тайне творчества. Голубок, выступающий в христианской традиции символом Духа Святого, знаменует собой присутствие в мире животворящей Божественной силы. Этот образ усиливается сравнением «как у Святого Духа», которое метонимически указывает на резные изображения Третьего Лица Святой Троицы в виде летящего голубя, традиционно помещаемые над Царскими вратами алтаря. Хроматическая семантика глагола *золотиться*, ассоциативно связанная с понятиями величия и славы, соотносится с мыслью о Царственном достоинстве Пресвятой Троицы.

Встрече святыни предшествуют краткие предрассветные часы, в описании которых ведущим становится мотив тайны: «*Чуть светает*, я выхожу во двор. Свежо. Над “часовенкой” — смутные еще березы, с черными листочками-сердечками, и что-то таинственное во всем. <...> Темный, таинственный тихий сад, черные листочки берез над крестиком, светлеющий голубок под сенью и черно-мохнатый воз — словно все ждет чего-то. Даже немножко страшно: сейчас привезут Владычицу» [Там же, с. 84].

Синкретичный темпоральный союз-наречие *чуть* указывает на едва уловимое мгновение-грань, отделяющее день от ночи. Прозрачная темнота предрассветного часа, передаваемая многократно повторяемым определением *черный*, ассоциативно сопрягается с предощущением чуда, которое вот-вот должно открыться. Связанный с идеей священного, образ необъяснимого, сокровенного, чудесного эксплицируется определением *таинственный*, звучание которого оттеняется аллитерацией («что-то таинственное во всём», «темный, таинственный тихий сад»).

Описание встречи чудотворной иконы начинается со стиха молебного запева, который переводит повествование из хронотопа земной, обыденной действительности во вневременное пространство богослужения: «...Пресвятая Богородице... спаси нас... Отец и Василь-Василич, часто крестясь, берут на себя тяжелый кивот с Владычицей. Скользят в золотые скобы полотенца, подхватывают с другого краю, — и, плавно колышась, грядет Царица Небесная надо всем народом. Валятся, как трава, и Она тихо идет над всеми. И надо мной проходит, — и я замираю в трепете. Глухо стучат по доскам над лужей, — и вот уже Она восходит по ступеням, и лик Ее обращен к народу, и вся Она блистает, розово озаренная ранним весенним солнцем» [Там же, с. 86].

Пространственная антитеза «верх» — «низ», намечаемая синонимичным повтором глагольных синтагм с предлогом *над* («грядет Царица Небесная *над* всем народом», «Она тихо *идет над* всеми. И *над* мной *проходит*»), актуализирует смысловую вертикаль «небесное» — «земное», оттеняя непостижимую высоту святыни и, одновременно, кротость поклоняющегося ей народа. Повтор графически выделенного личного местоимения *Она* в контрастном соположении с обобщающим местоимением *все* имплицитно указывает на единственность Той, Которая явила Собой «абсолютное осуществление красоты мироздания» [3, с. 252].

Описание святой иконы, являющей собой вещественный знак присутствия духовного мира [ср.: Там же, с. 245], насыщено словами световой семантики: «Под легкой, будто воздушной сенью, из претворенного в воздух дерева, *блистающая в огнях и солнце*, словно в текучем *золоте*, в короне *из алмазов и жемчугов*, склоненная скорбно над Младенцем, Царица Небесная — над всеми. Под Ней пылают пуки свечей, голубоватыми облачками клубится

ладан, и кажется мне, что Она вся — на воздухе. Никнут над Ней березы *золотыми* сердечками, голубое за ними небо» [6, с. 86].

Яркий искрящийся свет, на который указывают глагольные формы *блистает, блистающая*, приобретает прозрачно-белый, переливчато-серебристый оттенок в определениях «в короне *из алмазов и жемчугов*», становится насыщенно-золотым в метафорическом сравнении «словно в *текущем золоте*», окрашивается в яркие пасхальные тона в эпитете «*розово озаренная ... солнцем*». Свет, являющий собой «воплощенную благодать, её физическое проявление» [2, с. 299], символически указывает на великолепие Божественной славы.

Бытийное утверждение «*Царица Небесная — над всеми*», являющееся смысловым центром высказывания, актуализирует двуединый мотив небесного заступления и смиренной молитвы — горнего, нисходящего к дольнему, и земного, обращенного к небесному. Мысль о непостижимой высоте сопрягается в этом образе с идеей благоговейного поклонения — молитвы:

«...к Тебе прибегаем... *яко к Нерушимой Стене и предстатель-ству-у*... Вся Она — свет, и все изменилось с Нею, и стало храмом. Темное — головы и спины, множество рук молящих, весь забитый народом двор... — все под Ней. Она — Царица Небесная. Она — над всеми <...> Вижу, как встряхивают волосами, как шепчут губы, ерзают бороды и руки. Слышу я, как вздыхают: “*Матушка... Царица Небесная*”... У меня горячо на сердце: над всеми прошла Она, и все мы теперь — под Нею <...> ...чудится мне в блистаньи, что Она начинает возноситься. Брызгает серебро на все: кропят и березы, и сараи, и солнце в небе, и кур с петухом на штабели... а Она все возносится, вся — в сияньи» [6, с. 86–87].

Метафора «*всё* изменилось с Нею, и *стало храмом*» приоткрывает тайну преображения земного мира. Атемпоральное пространство молитвы охватывает всю совокупность бытия, объемля своим действием и человека, и природу. Перечисление однородных дополнений создает многомерный образ мира — земли («*кропят и березы, и сараи, ... и кур с петухом на штабели*») и неба («*кропят ... и солнце в небе*»), освящаемых и обновляемых в богослужении, которое не имеет характера исключительно человеческого, но «совершается для всего мира и во всем мире находит себе отклик» [4, с. 144].

Видимые действия, совершающиеся во время праздничного молебна, символически приоткрывают невидимую метафизическую реальность. Молитвенное поклонение святому образу включает земную, привычно-бытовую действительность в освященное пространство Божиего мира:

«— Берись... — слышен шепот Василь-Василича. *Она наклоняется к народу... Она идет. Валяются под Нее травой, и тихо обходит Она весь двор, все его закоулки и уголки, все переходы и навесы, лесные склады... <...> Идет к конюшням...* Старый Антипушка, похожий на святого, падает перед Ней в дверях. За решетками денников постукивают копыта, смотрят из темноты пугливо лошади, поблескивая глазом. Ее продвигают краем, *Она вошла*. Ей поклонились лошади, и *Она освятила их*. *Она же над всем Царица, Она — Небесная*» [6, с. 87].

Перечисление акциональных предикатов конкретного действия «наклоняется», «идет», «обходит», «вошла» в параллельных предложениях с единым смысловым центром — подлежащим *Она* — замедляет течение времени, оттеня торжественную значительность совершающегося чуда — соприкосновения земного и Небесного. Идея агентивности, присущая семантическому субъекту (*Она*) как активному участнику ситуации, отсылает к непостижимой тайне святого образа, который выражает невидимое и делает его «реально присутствующим, видимым и действующим» [3, с. 245].

Конечная временная граница главы остается открытой. Метонимическое упоминание в заключительной части очерка Троице-Сергиевой Лавры («К Троице бы вот сходить надо») имплицитно отсылает к Троицыному дню, который являет собой «завершение» годового круга праздников, и, одновременно, его «начало» [5, с. 124]. Семантика полноты, временной бесконечности, присущая сочетанию *круглый год* («Там уж *круглый год* моленье, благолепие...»), указывает на максимальное расширение границ повествования, которые в образе праздника Святой Троицы охватывают всё пространство начинающегося «лета Господня».

Как показало исследование, в темпоральном опыте праздника, художественно обобщенном И.С. Шмелёвым в романе «Лето Господне», сопрягаются категории времени и вечности. Встреча святой иконы, которая выступает «вещественным знаком присутствия духовного мира» [3, с. 245], и поклонение ей представляет

собой чудо соприкосновения Небесного и земного — «вечное является во времени» [1, с. 405]. Образ иной, надмирной реальности, зримым средоточием которой становится святыня, создается на всех уровнях словесного пространства текста — фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом.

Литература

1. Бердяев Н. А. О небесной истории. Время и вечность // Бердяев Н. А. Смысл истории. М., 1990. — С. 49–66.
2. Колесов В. В. Слово и дело: Из истории русских слов. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. — 703 с.
3. Лосский В. Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Киев: Изд-во им. свт. Льва, папы Римского, 2004. — 504 с.
4. Мечев Сергей, священномученик. Тайны богослужения. Духовные беседы. Письма из ссылки. М.: Храм святителя Николая в Кленниках, 2001. — 383 с.
5. Митрополит Вениамин (Федченков). Царство Святой Троицы. М.: Изд-во «Правило веры», 2007. — 177 с.
6. Шмелев И. С. Лето Господне. М.: «Светлый берег», 2007. — 511 с.

КОНЦЕПТ «ДРУЖБА» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ ПОЭТОВ ПУШКИНСКОГО КРУГА

Ару Адем

adem.aru@hotmail.com

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского»
(*Нижний Новгород*)

В работе мы продолжаем исследование художественной презентации концепта «дружба» в русской поэтической речи, начатое нами на материале языка лицейской поэзии А.С. Пушкина в статье [1]. Целью исследования является сопоставление особенностей языковой реализации концепта «дружба» в русском языке и в художественной речи поэтов пушкинского круга.

В науке о языке в наши дни внимание исследователей сосредоточено на проблеме языкового воплощения значимых представлений и ценностей национальной культуры [2; 6; 9]. Изучение концептов национальной культуры находится в центре современных лингвокультурологических исследований [3; 12], связанных с

анализом специфики языковой концептуализации мира [7; 8], ключевых идей национальной языковой картины мира [5]. Концепт «дружба», несомненно, является одним из наиболее значимых концептов русской национальной культуры. В нашей работе мы используем методы комплексного описания концептов культуры, разработанные учеными ННГУ им. Н. И. Лобачевского [3; 8; 9]. Материалом для исследования являются лексикографические источники [4; 10; 11; 13] и тексты русских поэтов пушкинского круга — А. А. Дельвига и В. К. Кюхельбекера, лицейских друзей великого русского поэта А. С. Пушкина.

В соответствии с принятой методикой анализа концептов в предыдущей работе [1] мы рассмотрели словарные толкования лексемы «дружба» в основных русских толковых словарях: «Взаимная привязанность двух или более людей, тесная связь их; с добрым помыслом, бескорыстная, стойкая приязнь, основанная на любви и уважении; тесная связь, основанная на взаимных выгодах» [4]; «Близкие приятельские отношения, тесное знакомство вследствие привязанности и расположения» [13]; «Отношения между кем-л., основанные на взаимной привязанности, духовной близости, общности интересов и т. п.» [10]; «Взаимная расположенность, привязанность людей друг к другу; отношения, свойственные друзьям» [11]. Мы исключили из рассмотрения производное значение слова *дружба* 'дружелюбие, взаимопонимание и т. п. между народами, странами, государствами (= *дружба народов*)' как возникшее в более поздние эпохи и нехарактерное для поэзии первой половины XIX века. На этой основе было сформулировано два базовых, близких по смыслу когнитивных признака: (1) 'отношения между кем-л., основанные на взаимной привязанности, духовной близости, общности интересов и т. п. (= отношения, свойственные друзьям)'; (2) 'взаимная расположенность, привязанность людей друг к другу (= чувство дружбы)'. Здесь отражаются две стороны представления о дружбе в русском языке: дружба как особый тип добрых отношений между людьми и дружба как доброе чувство человека, которое человек испытывает к другим людям.

Далее, в этой же работе [1], согласно принятой концепции исследования мы рассмотрели особенности текстовой реализации слов — репрезентантов концепта, взяв в качестве примера тексты

ранней, лицейской лирики А.С. Пушкина — поэта, в чьем творчестве тема дружбы занимает особое место, особенно в ранний, лицейский период. Мы показали, что в творчестве А.С. Пушкина в этот период широко представлены выявленные ранее два когнитивных признака концепта в русском общенародном языке, а также имеются следующие индивидуально-авторские приращения смысла, которые можно расценивать как новые когнитивные признаки: (1) дружба — любовь; (2) дружба — счастье; (3) дружба — надежда; (4) дружба — молодость; (5) дружба — совокупность друзей; (6) дружба — конкретный объект / вещество; (7) дружба — человеческое существо; (8) дружба — сверхъестественное существо. Как видим, индивидуально-авторских когнитивных признаков в четыре раза больше, чем общеязыковых, что говорит о важности и большой значимости данного концепта в художественной речи А.С. Пушкина, воплощенного в его лицейской лирике.

В данной работе мы хотим рассмотреть, насколько представления о дружбе в лирике А. С. Пушкина можно соотнести с представлениями о дружбе в лирике двух его лицейских друзей — А. А. Дельвига и В. К. Кюхельбекера. Можно изначально выдвинуть гипотезу об определенном концептуальном сходстве этих представлений, которые входили в общий фонд самых значимых ценностей для всех представителей лицейского круга. Известно, что бездушному светскому обществу А. С. Пушкин всегда предпочитал тесный круг друзей. Юный поэт призывает друзей наслаждаться жизнью, воспевает дружбу как счастливый союз радости, освобождения от тягот учения, от «хладных мудрецов». Он призывает друзей объединиться в настроении беззаботной радости. И друзья отвечали ему тем же.

Всего проанализировано 46 стихотворений А. А. Дельвига. Выбрано 29 контекстов использования слов *друг* (*друзья*) и *дружба* и их дериватов. Частотность выбранных для описания лексем (слов и словоформ): *друг* — 22 (из них *друзья* — 10), *дружба* — 5, *дружество* (синоним в одном значении к словоупотреблению *друзья*, в другом — к *дружба*, см. [1]) — 2.

Итак, в лирике А.А. Дельвига мы также обнаружили примеры, в которых отражаются первые два выявленных нами когнитивных признака концепта «дружба»:

(1) 'отношения между кем-л., основанные на взаимной привязанности, духовной близости, общности интересов и т. п. (= отношения, свойственные друзьям)': *Кто Палемона с Даметом славнее по дружбе примерной? Кто их славнее по чудному дару ...* («Друзья»);

(2) 'взаимная расположенность, привязанность людей друг к другу (= чувство дружбы)': *Но все проходчиво в мире, одна непроходчива дружба* («Цефиз»); *И пел, товарищам угодный, Вино и дружество...* («В альбом»).

Также представлены в лирике А. А. Дельвига и некоторые индивидуально-авторские когнитивные признаки, зафиксированные нами ранее при анализе лицейской лирики А. С. Пушкина:

(1) дружба — любовь: *И вы, друзья, любили голос мой* («К друзьям»); *В друзьях обман, в любви разуверенье И яд во всем, чем сердце дорожит* («Вдохновение»);

(2) дружба — счастье: *Славны вы были, друзья Палемон и Дамет! счастливы!* («Друзья»); *Бог весть куда умчитесь в шуме света // Все вы, друзья, все радости мои!* («К друзьям»);

(3) дружба — веселье, праздное времяпрепровождение: *Сегодня я с вами пирую, друзья, // Мой голос ваш хор оглашает!* («Друзья»); *Мальчик, Феба встретить должно // В торжестве друзьям пиров!* («К мальчику»);

(4) дружба — братство (синонимизация друг и брат): *Простимся, братья! Руку в руку! / Обнимемся в последний раз!* («Лицейская песня»).

Нетрудно заметить, что в целом в лирике А. А. Дельвига выражены общие с лицейской лирикой А. С. Пушкина представления о дружбе и друзьях. В качестве индивидуально-авторской концептуальной составляющей смыслового содержания концепта «дружба» в поэзии А.А. Дельвига можно выделить 'продолжение традиций веселого времяпрепровождения, дружеских забав': *И что ж? ко мне вы, други, собрались, // Весельчаков бывалых сыновья!* («Романс»); *Друзья, друзья! я Нестор между вами, // По опыту веселый человек; // Я пью давно; пил с вашими отцами...* («Романс»).

Далее мы рассмотрели поэзию В.К. Кюхельбекера. Всего проанализировано 67 стихотворений. Выбрано 49 контекстов использования слов друг (друзья) и дружба и их дериватов. Частотность

выбранных для описания лексем (слов и словоформ): *друг* — 42 (из них *друзья* — 19), *дружба* — 7, *дружество* — 4.

Аналогично и в лирике В. К. Кюхельбекера имеются контексты, в которых отражаются первые два выявленных нами когнитивных признака концепта «дружба»:

(1) 'отношения между кем-л., основанные на взаимной привязанности, духовной близости, общности интересов и т. п. (= отношения, свойственные друзьям)': *Союз младых певцов, и чистый и священный, // Волшебным навыком, судьбою заключенный, // Был дружбой утвержден!* («К Пушкину и Дельвигу»); *И ты, его товарищ, Баратынский! // Отчеству драгие имена, // Поэзии и дружеству святы!* («До смерти мне грозила смерти тьма...»).

(2) 'взаимная расположенность, привязанность людей друг к другу (= чувство дружбы)': *Он дружбой песнопевца славен* («Ермолову»); *Так,— вот и тот, кого давно уже не стало, // И тот, который жив, но дружбе изменил...* («Послание брату»).

Также представлены в лирике В. К. Кюхельбекера и некоторые индивидуально-авторские когнитивные признаки, зафиксированные нами ранее при анализе лицейской лирики А. С. Пушкина:

(1) дружба — любовь (в контексте контекстуально антонимического противопоставления словоупотреблений *дружба* — *любовь*): *Нежно взглянув: // Я чистою дружбой утрату любви, // Бедный! тебе замену!* — *мне говорила она* («Элегия»); *Гаснет любовь! и одна дружба от самой зари // До полуночи сопутница избранных неба любимцев...* («Жизнь»);

(2) дружба — счастье: *Мы никому, друзья, не подвластны душою; в минувшем, // В будущем можем мы жить в сладостной, светлой мечте* («Разлука»);

(3) дружба — веселье, праздное времяпрепровождение: *Друг вина смеется вечно, // Вечно пляшет и поет!* («Бакхическая песнь»);

(4) дружба — братство (синонимизация *друг* и *брат*): *Или радостных объятий // К милым мне не простираться // И к груди дрожащей братий // При свиданье не прижаться?* («К друзьям, на Рейне»); *А я ужель забыт тобою, // Мой брат по музе, мой Орест?* («А. С. Пушкину»); *Ты, о души моей брат! Затерян в толпе равнодушной...* («Элегия»).

(5) На основе КП (4) возникает КП (5) — представление о друзьях как о семье: *Предстаньте мне, друзья, // Пусть созерцает вас душа моя, // Всех вас, Лицея нашего семья!* («Вот, слава богу, я опять спокоен...»).

В поэзии В. К. Кюхельбекера также обнаружены выявленные ранее в лицейской лирике А. С. Пушкина, но не зафиксированные в поэзии А. А. Дельвига контексты метафорического одушевления концепта «дружба». Так, для лексемы *друг* выявлен пример, где неодушевленное абстрактное понятие ‘мечта’ одушевляется посредством уподобления другу: ... *Природа, — Щедрая Матерь, дала, верно друга — мечту* («К Пушкину»). Лексема *дружба* также представлена как живое существо: *Но дружбе взор орлиный дан* («Памяти Грибоедова»). Данная метафора отражает представление о пронизательности носителя чувства дружбы по отношению к его объекту. Дружба может осмысляться как сверхъестественное существо, наподобие доброго духа (в генитивной метафоре используется устаревшее в наши дни значение слова *гений* — ‘дух’): *И грусть не смеет омрачать // Невинных наслаждений: // Ее от сердца отогнать // Нам послан дружбы Гений!* («Песнь дорожная»).

Нетрудно заметить, что в целом и в поэзии В. К. Кюхельбекера выражены общие с поэзией А. А. Дельвига и А. С. Пушкина представления о дружбе и друзьях. В качестве индивидуально-авторской концептуальной составляющей смыслового содержания концепта «дружба» в поэзии В. К. Кюхельбекера можно выделить перифрастическое наименование Бога как источника поэтического вдохновения с использованием генитивной метафоры на основе слова *друг*: *Было мне умереть, в небо к отцу воспарить, К другу созданий своих, к источнику вечного света!* («Элегия»).

Литература

1. Адем Ару. Концепт «дружба» в лицейской лирике А. С. Пушкина // Активные процессы в современном русском языке: национальное и интернациональное: сб. науч. ст. / отв. ред. Л. В. Рацибурская. М.: ФЛИНТА, 2021. — С. 44–52.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ. М.: Русские словари, 1997. — 416 с.
3. Горшкова Т. М., Ручина Л. И. Словарь комбинированного типа как способ лексикографического описания концептосферы русской народной

- сказки // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2011. № 6-2. — С. 130–135.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х тт. М.: Рипол-Классик, 1999. Т. 1. — 699 с.
 5. Зализняк А. А. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. / А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев. М.: Языки славянской культуры, 2005. — 544 с.
 6. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. — 456 с.
 7. Радбиль Т. Б. Аномалии в сфере языковой концептуализации мира // Русский язык в научном освещении. 2007. №1 (13). — С. 239–265.
 8. Радбиль Т. Б. Когнитивистика: Учебное пособие. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2018. — 375 с.
 9. Русский язык начала XXI века: лексика, словообразование, грамматика, текст: Кол. мон. / Под ред. Л. В. Рацибурской. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2014. — 325 с.
 10. Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой [МАС]. М.: Русский язык, 1985–1988. Т.1. 1985. — 696 с.
 11. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. [БАС]. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950–1965. Т. 3. 1954. — 700 с.
 12. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Академпроект, 1997. — 989 с.
 13. Толковый словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. Д.Н. Ушакова [СУ]. М.: «Терра», 1996. Т. 1. — 842 с.

НЕОЛОГИЯ ФРАЗЕОЛОГА-СЛАВИСТА В СТРУКТУРЕ ЕГО РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПОЭТИЧЕСКИХ ОПЫТОВ

*Е. Н. Антонова
stchl@yandex.ru*

*ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству»
(Москва)*

В эпоху мировой глобализации исследователи по-новому взглянули на неологию как учение о языковых новообразованиях, или неологизмах. Данная филологическая область напрямую зависит от лингвокультурологических процессов, отражая одновременно современное состояние языка и тенденции разностороннего развития социума. Общие вопросы неологии в узальном пространстве и в отдельном идиостиле, а также ее семантические, словообразовательные, фразеологические, сопоставительные, лингвокультурологические и

иные проблемы находят решение в научных трудах таких авторов, как Ю. А. Авдеева, Е. В. Ганапольская, Л. Ю. Касьянова, С. Б. Кибизова, Г. Ю. Князева, Е. Г. Коротких, Л. В. Новикова, Л. М. Сапожникова, Ю. М. Шемчук и др. При этом многие ученые стремятся развести ключевые понятия неологии — неологизм и окказионализм. Как замечает А. В. Флоря, «неологизмы создаются по продуктивным моделям <...>, окказионализмы — чаще по непродуктивным», первые составляют единицы языка и воспроизводятся, вторые представляют собой единицы речи и участвуют в процессе цитации [8, с. 5].

Однако с данным утверждением можем согласиться частично, вспомнив об известных окказионализмах из художественной литературы, например, «прозаседавшиеся» у В. В. Маяковского, «водь» в значении «вода» у С. А. Есенина и др. (ср.: узувальные лексемы «показавшиеся», «отправившиеся», «гладь», «тишь» и т.п.). Данные языковые единицы созданы по продуктивным моделям языка, известны его носителям (нередко безотносительно к авторству) и употребляемы пользователями русской языковой системы.

По верному замечанию И. Ю. Третьяковой, «окказиональность выявляется на фоне нормы, узуса; точкой отсчёта в определении окказионального характера слова (или фразеологизма) становится определённый инвариант — единица системы языка, знаемая носителями языка и реализуемая ими в речи» [7, с. 10]. Следовательно, новое слово, образованное в процессе художественного словотворчества, пополняет неологию языка и представляет собой окказионализм. Таким образом, целесообразно говорить о том, что окказиональные лексемы и выражения являются частью языковой неологии в широком понимании филологического явления.

Авторским языковым новообразованиям в филологических работах уделяется внимание преимущественно в аспектуальном ключе — при рассмотрении языковой личности (ЯЛ) в целом. Однако существуют и самостоятельные исследования, направленные на изучение неологии как языкового феномена в лингвокультурологической парадигме. Особое значение при этом имеют научные труды сопоставительного плана, выводящие в аналитическую сферу архаику и неологию. Кроме того, важным является определение креативных ориентиров художественного текста и ЯЛ его создателя. Иллюстративным материалом могут послужить не

только тексты поэтов и писателей по призванию, но и художественные опыты ученых.

Автором создан ряд работ, посвященных как поэтической ЯЛ (см. Антонова Е. Н. «Фразеолого-паремиологический аспект языковой личности в синхронии лингвокультуры», «Фразеологическая система в структуре языковой личности (на примере поэтической фразеоматики Ф. И. Тютчева)»), так и филологической поэзии, в том числе при исследовании ЯЛ (Антонова Е. Н. «О филологической поэзии», «Прагматика современного стихотворческого процесса в свете дискурс-анализа филологической поэзии», «Синергетический эффект тезауруса языковой личности при интровертивном взаимодействии филологического опыта и креативности», «Филологическая поэзия как аспект языковой личности»). Рассматривалась и неология во фразеологическом ракурсе (см. Антонова Е. Н. «Поэтическая неологизация как фасет восточнославянской лингвокультуры»). Настоящая работа, основанная на индуктивном принципе, продолжает исследования в области идиостилевых особенностей поэтического дискурса, в том числе на уровне авторской неологии, и устремляет взгляд на русскоязычные поэтические тексты, созданные фразеологами-славистами. В силу избранной профессии их стихотворческие опыты испытывают явное влияние фразеологической харизмы.

Поэзия В. М. Мокиенко уже анализировалась на метаязыковом и интертекстуальном уровнях, частично и на предмет содержания в ней авторских языковых новообразований [см. 1; 6]. Было замечено, что данная лирика носит прагматический характер, совмещенный с креативным подходом: происходит интерпретация научного знания посредством творчества.

По точному замечанию учеников и коллег В. М. Мокиенко, «верность своим принципам и преданность науке» являются определяющими его качествами [2, с. 432]. Это в полной мере проявляется и в его исследовательской, и в творческой деятельности.

Касаемо неологии русскоязычные стихотворения фразеолога-слависта условно можно разделить на три группы: 1) с неологизмами в качестве текстообразующих компонентов в структуре текста; 2) с одним-двумя окказионализмами в качестве смысловых акцентов; 3) без использования приема словотворчества.

Помимо этого, в первых двух группах просматривается тематическая зависимость элементов идиостилевой неологии от общего семантического настроения контекста, в котором они фигурируют.

Во многих текстах поэтического сборника В. М. Мокиенко «Ростки безвременья» [4] появление новых лексем обусловлено акцентированием внимания на общественных проблемах:

*«Да, дети мы периода застоя,
Да, жили мы, поднять не смея глаз,
Да, вера наша вылилась в пустое
Словолиянье и смешенье фраз»* [4, с. 5].

Окказионализм *«словолиянье»*, извлеченный из одноименного стихотворения «Ростки безвременья», создан посредством морфологического способа словообразования (сложения): с одной стороны, первоисточником служит свободное словосочетание с метафорическим отпечатком «лить слова», с другой — «лить елей» используется преимущественно в качестве устойчивой структуры со значением *‘перен. То, что успокаивает; средство утешения’* [3, Т. I, с. 465]. Заметим, что в стихотворении «Накопились обиды...» встречается прецедентный окказионализм *«елеелиенья»* [4, с. 34].

Путем сложения фразеолог-славист формирует специфический неологический комплекс языковых средств: *«густопсовая»* [4, с. 16], *«живородство»* [4, с. 18], *«водотолченье»* (в словообразовании участвует фразеологизм «толочь воду в ступе» — идиостилевая черта ЯЛ фразеолога) [4, с. 19], *«денрожденное»* [4, с. 50], *«белопарусье <надежды>»* [4, с. 90], *«однокарасные»* [4, с. 121], *«многоличию»* [4, с. 129], а также *«многоочье»*, *«многосочье»* [4, с. 151] (по аналогии со словами, имеющими первой частью «много-» — «многобожие», «многоточие» и т.д.), *«пoutuоконное»* [4, с. 141], *«дугоногие»* [4, с. 149], *«<среди> простоцветия»* [4, с. 152], *«шееношенье»* [4, с. 157], *«тридорожная»* [4, с. 170].

Примером стихотворения с окказиональной лексемой как семантическим акцентом в поэзии В. М. Мокиенко также выступает следующий текст (название по первой строке):

*«В тлене — Ленин, Сталин — обесстален
И Дзержинский, как железо, ржав»* [4, с. 6].

Новое слово *«обесстален»* образовано в условиях каламбура. Данный художественный прием характерен для всего контекста — к онимам подобраны созвучные лексеммы с включенной ал-

легорией, отражающей события и фигуры истории наряду с личностным мировидением.

Показательным примером поэтического текста филолога-слависта, в котором неология играет текстообразующую роль, является стихотворение «Песня об экстрасенсах» [4, с. 15].

Принцип подобия плана выражения общеязыкового слова и неологизма при сохранении плана содержания прослеживается в языковой единице «<об> *экстрасенсике* <читать>» [4, с. 15] (ср.: функционирующая в языке узуальная лексема «экстрасенсорика»). Филолог-поэт следует за языковой тенденцией — минимизацией языковых средств (в данном случае — исключение из слова нескольких букв). Также по продуктивной модели языка образовано и однокоренное наречие со специфическим ударением «*экстрасенсорно* <взираю>» [4, с. 15].

В последней строфе рассматриваемого текста посредством кириллического алфавита использована транслитерация (с некоторыми графическими неточностями) англицизма «*indifference*»:

«Так и живу индиференсом

В реальной жизни — как во сне...» [4, с. 15].

В филологической поэзии слово «индиференс» приобрело субъектную семантику при наличии в языке однокоренной лексемы абстрактного характера «индифферентность» — уже собственно русского слова (за счет русского словообразовательного форманта) в значении англицизма-источника «*indifference*».

Заключительные строки «Песни об экстрасенсах» предлагают читателю эксперимент — поразмышлять над разбивкой ключевого слова стихотворения с образованием двух новых лексем:

«Но что теперь мне делать с сенсом

Чрезмерно экстренным во мне?!» [4, с. 15].

При этом одна часть в роли самостоятельного языкового знака является лексическим неологизмом (конец слова «экстрасенс»), вторая графически дополненная часть приобретает семантическую окказиональность (начало слова «экстрасенс»), поскольку употребляется в нетрадиционной концептуальной позиции.

Посредством сплошной выборки из стихотворной книги «Ростки безвременья», созданной фразеологом-славистом В. М. Мокиенко в разные профессионально-творческие периоды,

удалось сформировать неологический корпус данной филологической поэзии:

- конструирование в большинстве случаев абстрактных имен существительных с распространенными корнями по продуктивным моделям языка: «*SOS'a*» (изменение слова, передаваемого на письме латиницей и обозначающего международный сигнал бедствия, происходит по 2-му склонению русских имен существительных с соответствующей флексией в родительном падеже) [4, с. 17], «*убожесть*» [4, с. 18], «*живоглоть*» [4, с. 18], «*бездухая заклятость*» (в словосочетании и прилагательное, и существительное являются окказиональными) [4, с. 21], «*суеченье*» [4, с. 55], «*соклассница*» [4, с. 65], «*<синюю> молчь*» (реминисценция окказионализмов типа есенинского — «*водь*») [4, с. 109], «*заоконье*» [4, с. 79], «*шепотворенье*» [с. 132], «*мослик*» (от слова «*мосол*») [4, с. 146] и «*кущик*» (от слов «*куща*» и «*кустик*») [4, с. 179], «*малютку-неумелку*» [4, с. 148], «*незабуденность*» [4, с. 154], «*разменье*» [4, с. 161], «*кровянка*» [4, с. 215], «*<буквенных> листвин*» (от слов «*лист*» (бумаги) и «*лиственница*» (растение)) [4, с. 197], «*<от> расстроенности*» (словотворческая игра за счет имплицитной семантики глагола «*расстроиться*» (в значении «*огорчиться*») и числительного «*три*») [4, с. 147];

- создание разных разрядов имен прилагательных: «*арлекиний*» [4, с. 36], «*нивные*» [4, с. 69], «*колебаннее*» и «*отеллей*» (сравнительная степень прилагательных, второй пример — от имени шекспировского героя Отелло) [4, с. 75], «*встречальный <букет>*» [4, с. 112], «*плюшивенькой <головки>*» (контаминация семантики прилагательных «*плюшевый*» и «*плешивый*») [4, с. 150], «*<любовью> незабудной*» [4, с. 154], «*безлиственной*» [4, с. 199], «*халатно-больничную*» [4, с. 129], «*с всежердевной <высоты>*» (влияние слов «*жертвенность*» и «*жердь*») [4, с. 152];

- формирование глаголов и причастий (в т.ч. кратких) с узнаваемыми корнями и созвучиями: «*устрожить*» [4, с. 31], «*скомо-рошничал*» [4, с. 36], «*опунктирены*» [4, с. 61], «*скелетеют <дерева>*» (эпиграф с окказионализмом взят из стихотворения И. Северянина, наблюдается обыгрывание данной единицы в тексте — «*скелетею*») [4, с. 219];

- образование наречия: «*по-христосовски*» [4, с. 234].

Обратим внимание на то, что предлагаемые поэтом-филологом существительные чаще всего оканчиваются на *-есть*, *-ость*, *-оть*, *-нье*, а также присутствует нулевая суффиксация. Реже в словообразовании участвуют префиксы. Помимо этого, имеются и прочие идиостилевые приемы: образование сравнительной степени от относительного прилагательного и употребление искаженной формы существительного — «*лилейнее знойных лилей*» [4, с. 75], продуцирование узнаваемых ономастических единиц: «*<терял, не внимая,> Внимателей*» [4, с. 118], «*Будителем — Артериистом*» (от слова «артерия») [4, с. 130], «*Мотря*» (от слова «Матрешка») [4, с. 147]. Безусловно, семантика большинства неологических образований читается из контекста.

Поэтический мир уникален, особенно если речь идет о творчестве научных деятелей, работающих с богатством русского языка, особенно — фразеологией. Филологическая поэзия — многогранный феномен, основанный на экзистенциальном познании, ибо часто «контексты <оказываются> тесно привязаны к личности» [5, с. 122]. И значимую роль в создании неповторимого идиостиля играет неология в окказиональном осмыслении.

Литература

1. Антонова Е. Н. Прагматика современного стихотворческого процесса в свете дискурс-анализа филологической поэзии // III Фирсовские чтения. Лингвистика в XXI веке: Междисциплинарные парадигмы. Материалы докладов и сообщений Международной научно-практической конференции. 2017. — С. 78–83.
2. Бирих А., Ломакина О. В., Николаева Е. К., Селиверстова Е. И., Степанова Л. И. Контрапункты современной фразеологии. К юбилею проф. В. М. Мокиенко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2020. Т. 11. № 3. — С. 425–433.
3. МАС — Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. / Под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985–1988.
4. Мокиенко В. М. Ростки безвременья: Стихи. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1997. — 244 с.
5. Сычева Е. Н. «Человеческая» афористика в поэтической онтологии Ф. И. Тютчева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2014. № 3. — С. 119–124.
6. Сычёва Е. Н. О филологической поэзии // Актуальные вопросы изучения мировой культуры в контексте диалога цивилизаций: Россия — Запад —

Восток. Материалы международной научно-практической конференции. 2016. — С. 518–524.

7. Третьякова И. Ю. Окказиональная фразеология : монография / Под науч. ред. А. М. Мелерович. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. — 290 с.
8. Флоря А. В. К вопросу о русской неологии // Вестник Оренбургского государственного университета. 2000. № 2. — С. 4–8.

«ПОЭТИКА МГНОВЕНИЯ» ВАСИЛИЯ КАЗАНЦЕВА

О. В. Блюмина

olya00700@mail.ru

Аккредитованное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-юридический университет» (МФЮА)
(Москва)

Поэтика мгновения — это термин, которым Вадим Кожин определил «одну из основ видения мира Василия Казанцева» [2], по его мнению, в стихах Василия Ивановича мгновением «поэтически схватывается граница между двумя состояниями мира, между прошедшим и грядущим» [2]. Действительно, образ мгновения многогранно и сложно осмыслен в творчестве Василия Ивановича. И организующим во множестве его реализаций является выхваченное «мгновение на рубеже двух состояний мира» [2].

В стихотворении «**Вечер на покосе**» острое чувство ускользающего мига представляется как предожидание этого самого промелька времени. Лирический герой, и читатель вместе с ним, словно бы ждёт его появления, готовится к нему, чтобы успеть разглядеть, насладиться, запечатлеть в сердце, ибо знает о его мимолётности и готов к мгновенности озарения: *День темнеет, остывая / От жары и от труда. / Меркнет в озере густая, / Мыльно-мягкая вода, // Утка скрылась в отдаленье / И мгновенье, тих и чист, / В высоте живёт **отдельно** / Гибких, тонких крыльев **свист**.*

Даже сюжетная основа стихотворения — это **сумерки**, вечернее время, — само по себе, являющееся очень коротким, переходным в человеческом восприятии суток: *День темнеет, остывая*. Важность именно такого состояния в ощущениях лирического героя объективируется в первую очередь словоформами *меркнуть* и *густая*. И хотя само слово «сумерки» не называется, однако оно

отчётливо слышится в родственном ему глаголе **меркнуть**. Обще-слав. суф. производное от *меркать* (**myrkti*), того же корня, что *мрак*, *мерцать*, *сумерки* (см.), лит. *mérkti* «жмуриться», др.-в.-нем. *morgan* — тж. [7], не лишено интереса также значение корня «мерк-» — «мигать» в некоторых славянских языках, например, сербохорв. мр̀кнути, мр̀кнѐм, словен. mřkniti, mřknem «темнеть, мигать», др.-чеш. mrknúti, чеш. smrknouti — то же <...>Родственно лит. *mérkti*, *mérkiu* «мигать, зажмуриваться» [6], то есть воспроизводящее в двойном контексте значение кратковременности в стихотворении: прямое значение «постепенно утрачивать яркость, темнеть, смеркаться» и этимологическое, со значением прерывистости действия. Накладывающееся на такое двойное восприятие подразумеваемое слово «**сумерки**», образованное присоединением частицы «су-», к корню и придающей ему оттенок неполноты (ср. «суглинок» — это не настоящая глина, «супесь» — не чистый песок) [8], усиливается элементами значения прилагательного «**густой**», отсылающим к значению выражения «сгустились сумерки» — «стать более плотным или менее проницаемым (для глаз, света)» [5]. И вот оно происходит, неповторимое, то, чего мы безотчётно ждали, причем прямо названное: *И мгновенье, тих и чист* — живёт невыразимо кратко, но отчётливо — **отдельно** — *Гибких, тонких крыльев свист! Отдельно* — поэт успевает отделить от себя это состояние, от себя и от общего ощущения прекрасного, полного, но не Приобщающего, Приобщить же способно только такое вот освобождение чувства и мысли об этом чувстве. Да и звук крыльев не случайно передаётся словом **свист**. Не хлопанье, не шелест, а тончайшая звуковая дорожка, рассекающая пространство — **свист**.

Такое понимание переживаемого мгновения в особенные периоды человеческой жизни становится моделью, структурным элементом в художественной картине мира поэта. Моделью, в которой заложено множество интерпретаций. С возможностью компонентной замены, перестановки или почти полного тождества. Например, стихотворение «**Вихрем с белой высоты**» реализует ту же схему, что и «**Вечер на покосе**» (см. выше) и композиция, и движение образа в них тождественны: *Вихрем с белой высоты / В неизмятый, осиянный. / Мимо — белые кусты, / Травы белые. О ты, / Миг пугающий, желанный! // Миг, когда в сугроб — стрелой, / В белый,*

синим просквозжённый! / И душистый снег сухой, / Лёгкий, солнечный, студёный, // Не успел ещё обжечь, / На щеке слезой растаять. / Только шорохом облечь. / Счастье близости оставить.

Та же модель, наполненная другой системой образов, деталей орнаментации, увеличением количества строк — и вот перед нами иная мимолётность откровения. Начало стихотворения точно так же представляет собой предвосхищение героем чего-то значительного и приготавливает читателя к чему-то такому, чего нельзя проглядеть. Подбор лексики: **вихрем, мимо**; экспрессивность синтаксиса — односоставные «стремительные» предложения, однородные определения, осложнённые инверсией — всё это молниеносно приближает нас к главному, где **Миг пугающий, желанный!** Но произрастает этот миг не из того же корня, что в стихотворении «**Вечер на покосе**». В основе этого варианта модели мгновения лежит то, что разглядел в творчестве поэта Вадим Кожин: «Природные явления в поэзии Василия Казанцева предстают как взвешенные на человеческих плечах, обнятые человеческими ладонями, освоенные в прямом соприкосновении человеческого осязанием, вкусом, обонянием...» [2]. Миг здесь имеет цвет (**белый, синим просквозжённый**), запах (**душистый**), температурные характеристики (**студёный, обжечь**). То есть ощущение неуловимости не только соприродно рассказчику, но и соединено с ним, в отличие от его отдельности в первом стихотворении. Лирический герой успевает максимально объять это состояние, воспринять всеми чувствами. Но иллюзия удержанного мгновения не возникает даже при таком эмпирическом осознании явления: отвлечённое антиномичное **Миг пугающий, желанный**, повторяется во второй части стихотворения осязаемыми противоположными образами (**солнечный, студёный, слезой растаять**), венчает же всё это невесомое, взлетающее и обобщающее — **Счастье близости оставить**. Отчасти одним из компонентов в структуре образа является вербализации синестезии, — представление межчувственного ассоциативного порядка, когда одно ощущение возникает под влиянием другого неспецифического раздражителя.

Одним из ключевых образов, а в рамках когнитологии — **поэтоконцептов**, формирующих «новые ментальные пространства» [4] в поэтическом пространстве Василия Казанцева становится **свист**. Свист принимает на себя несметное число реализаций,

прямо соотносящихся с тонким, щемящим звуком: **Гибких, тонких крыльев свист** («Вечер на покосе»); а в стихотворении Темнеет. Быть грозе. / Над лесом тучи встали. / **Стремглав летит шоссе. / И сразу — в обе дали. // Сквозь свет, что сух и мглист, — / Зовуще длинным-длинным, / Пронзительным, как свист, / На нет сходящим клином...** // **Кусты. Канава. Щит. / Померкшая осина. / Дрожит шоссе. Трещит / Пространства парусина // звук, переходит в изображение, в пейзаж (Сквозь свет, что сух и мглист, — / Зовуще длинным-длинным, / Пронзительным, как свист, / На нет сходящим клином...), неразличимо соединяющий в себе и звучание, и предметный мир, окружающий человека: **Кусты. Канава. Щит. / Померкшая осина. / Дрожит шоссе. Свист** измеряется пространственной категорией — он не долгий, а **длинный-длинный**. И имплицитно, ассоциативно соединяются результаты действия, производимого иглой, сшивающей трещащую **пространства парусину** и результат действия острого лезвия эту парусину разрезающего. Так межпространственная грань, на которой балансирует сознание героя, маркируется поэтоконцептом **свист**, который сопровождает представление о кратковременности в художественном мире Василия Казанцева.**

Опредмеченные, незвуковые образы **свиста** представляют собой концептуальные узлы в структуре художественного мира Василия Казанцева, проявляющиеся как продолжение тонкого, неуловимого, острого, режущего и сшивающего одновременно мотива: **Мягко-шелковист / В зыбких струях ледяных / Длинной хвои свист** («Слабый, тусклый свет зари»). **Слабый, тусклый свет зари. / Жар морозный — лют... / Тихо-тихо снегири / На заре поют. // Тихо так, как тонко-тих, / Мягко-шелковист / В зыбких струях ледяных / Длинной хвои свист. // Как, стирая ночи след, / Радостью горя, Переходит в ясный свет — Бледная заря.**

В этом стихотворении сопоставляются **тихие** голоса **снегирей** и хвойные ветви сквозь иней, заключённые в цветовую рамку восхода солнца, начала дня. Впечатление уходящего мгновения как бы созревает в невесомой, хрупкой неподвижной подвижности сменяющихся эпитетов: **слабый, тусклый свет зари, тихо-тихо снегири на заре поют, тихо так, как тонко-тих, мягко-шелковист в зыбких струях**. Час появления зари — горяч, ясен,

но невыразимо тонок. Не успев появиться, а в сущности, даже не появившись, едва стерев *ночи след*, она тут же переходит в *ясный свет*, сменив яркие краски на *бледность*.

Невидимость, неразличимость в поэтике мига Василия Ивановича преодолевается неожиданной материализацией запредельного, порождая ассоциацию чувственного плана, в стихотворении *Тропа бежит через полянку. / На лес густое солнце льёт. / Подует ветер — наизнанку / Сырые листья повернёт. // И тотчас будто бы взметнётся, / Сорвавшись с места, дерево. / И светом радости зальётся / Его туманное лицо. // Душе милее нет награды, / Чем этот свет, блеснувший вдруг. / А выше света и прохлады — / Залепетавших листьев звук!*, в котором возможность проскользнуть между двумя мирами даёт природа сама, нечаянно проявив чудесное в чём-то простом, однако непривычном глазу, чувству, когда ветер *наизнанку / Сырые листья повернёт*. И снова над этим «обыкновенным чудом» — *звук*. По-видимому, *звук* — в поэтоконцептосфере Василия Казанцева это поэтоконцепт, вмещающий в себя представления о едва уловимых ощущениях и психологических состояниях. Звук, пожалуй, самое неуловимое из всех чувственных восприятий, сопрягается с многочисленными «мгновениями» в поэзии Василия Ивановича. По степени трудноуловимости ему уступает только запах. Поэтому *звук* являет собой своеобразную эмблему идеи мгновенности, как одну из моделей её реализации.

Так же, как и стихотворение «*Чем отплачу за этот день*» венчает *длинное, сквозное...дзе-нь*: *Чем отплачу за этот день — / Травы дыханье земляное, / Коней сверканье смоляное, / Встающий стог, налитых всклень / Озёр застывших блеск на зное // И это длинное, сквозное / В закатных красных далях — дзе-ень?..*

Стихотворение, в котором один единственный глагол, в самом начале, представляет внутреннего человека, а далее — человек как будто отделяется от самого себя, постепенно соединяясь с пейзажем, растворяясь в нём, и сам вопрос первой строки растворяется в нём. А цепочка номинативных предложений настолько отрывается от первой фразы, что, кажется, даже не очень и согласуется с ним грамматически. Вопрос — не более, чем повод для того, чтобы выйти за пределы собственного *Я*. Слияние с пространством происходит по направлению «от близкого к далёкому», кажется, что человек медленно поднимает голову, смотрит вокруг себя, всё

дальше и дальше... Сначала под ногами он видит *травы дыханье земляное*, потом взгляд поднимается выше — *коней сверканье смоляное*, еще выше — *встающий стог*, и вот уже взгляд его скользит по *блеску застывших на зное озёр* и наконец, настолько далеко он дотягивается взглядом, что увидеть это уже невозможно, можно только услышать — *дзе-ень*. Непостижимо-далёкое, миг соединения с бесконечностью обозначается звуком — длинным, пронзающим, высоким, что *выше чувства и ума* («Самолёт»).

Это неуловимое, но осознаваемое подчас неразделимо срastaется с целую *жизнью*: *К деревне через поле шла. / Услышала: «Война!» Устало-тяжела — / Остановилась. За мгновенье — / Всех четырёх своих, как стужи дуновенье, / Смерть сыновей Пережила.*

И с вечностью: В окне листва. И тень от крыл — / Молниевидная, сквозная. / ...И я тут жил. И вечен был. / И вечность протекла земная («Шумит, ветвями шевеля»). В такой трактовке вечность, является синонимом человеческой жизни. Миг по сравнению с бесконечностью мироздания с одной стороны, а с другой — вмещающей в себя его бесконечность.

Лирический герой Василия Казанцева готов к постижению этого мига, не отрывая его от вечности, схватить *полуоборванную связь / С неотвратимой высотой...* («Над плотной насыпью привстав»).

Литература

1. Казанцев В.И. Избранные стихи / Василий Казанцев. — Томск, 2011. — 308 с.
2. Кожин В.В. Поэтический мир Василия Казанцева Режим доступа: <https://poezosfera.ru/poeticheskij-mir-vasiliya-kazantseva.html> (дата последнего обращения 21.02.2021)
3. Лотман Ю.Н. Пушкин. Биография писателя. — Режим доступа <https://www.booksite.ru/localtxt/pus/kin/bio/gra/phy/lotman/8.htm> (дата последнего обращения 21.02.2021)
4. Теркулов В.И. Лингвальная когнитология. — Режим доступа: <https://clck.ru/F9Jwc> (дата последнего обращения 21.02.2021)
5. Толковые онлайн-словари русского языка. — Режим доступа: <https://lexicography.online/explanatory/%D1%81/%D1%81%D0%B3%D1%83%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%82%D1%8C%D1%81%D1%8F> (дата последнего обращения 21.02.2021)
6. Фасмер Макс. Этимологический словарь онлайн-словарь русского языка. — Режим доступа: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/%D0%BC/%D0%BC%D0%B>

5%D1%80%D0%BA%D0%BD%D1%83%D1%82%D1%8C (дата последнего обращения 21.02.2021)

7. Шанский Н.М. Этимологический словарь онлайн-словарь. — Режим доступа: <https://lexicography.online/etymology/shansky/%D0%BC/%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%BD%D1%83%D1%82%D1%8C> (дата последнего обращения 21.02.2021)
8. Этимологические онлайн-словари русского языка. — Режим доступа: <https://lexicography.online/etymology/%D1%81/%D1%81%D1%83%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%B8> (дата последнего обращения 21.02.2021)

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЭКВИВАЛЕНТОВ ЦВЕТА В ТЕКСТАХ М. ВОЛОШИНА

Е. А. Давиденко

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И.Вернадского»
(Симферополь)

Изучение функционирования колористической лексики в языке и художественном тексте представляет несомненный интерес (А. П. Василевич, В. Г. Кульпина, О. В. Курбанова, В. А. Маслова, С. Г. Носовец, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Чумак-Жунь и др.). Актуальными остаются вопросы функционирования цветоименований в пределах индивидуально-авторской картины мира и системы и структуры лексико-семантического поля цвета (ЛСП) в авторских текстах.

Выбор цветовой гаммы писателем, помимо собственно изобразительных задач, несёт огромную смысловую, эмоциональную нагрузку, поэтому рассмотрение колористической лексики помогает выявить особенности индивидуально-авторской картины мира, чем и обусловлена актуальность данного исследования.

Особенно ярко психологическая связь между цветом и эмоциями проявляется в поэзии, где цветовая лексика играет активную роль в развитии ассоциации, впечатления. Рассмотрим это на примерах употребления красного цвета. Анализ материала волошинских текстов показал, что красный цвет представлен широко и является одним из наиболее разработанных в структуре ЛСП цвета [3]. В микрополе красного выделяются: основной цвет — имя прилагательное *красный*; оттеночные наименования — *алый, алеть, заалеться, багрянец, багровый, багряный, рдяный, рдеть, зардеть,*

пурпур, пурпурный, пурпуровый, зачервленеть и др.; прилагательные со вторичным цветовым значением — *красавый, огненный, пламенеющий, пылающий, раскаленный* и др.; эквиваленты цвета — *кровь, раны, огонь, пожар* и др. Наибольший интерес для нашего исследования представляют цветоименования со значением красного цвета, реализующие свой потенциал при помощи эквивалентов цвета. В работе С. Г. Носовец они представлены как стандартные денотаты (*снег, кровь*), а также другие слова с дифференциальной семой цвета (*ржавчина, ландыш*). А. П. Василевич называет цветоименования, образованные от названий различных предметов, производными и отмечает их сравнительно большую долю от общего числа цветоименований. В. Г. Кульпина вводит понятие цветов-прототипов, способных вызывать прямые ассоциации с определенными объектами окружающей действительности. В нашем понимании это слова в прямых или номинативно-производных значениях, в которых колоративная сема актуализируется при обозначении предметов реального мира в условиях творческого контекста (Н. Н. Ничик). Чаще в роли эквивалентов выступают имена существительные, обозначающие реалии, более или менее тесно связанные с определенным цветом (И. И. Чумак-Жунь).

Значительная группа подобных имен существительных выявлена при анализе текстов М. Волошина. Лексика, которая в лирических произведениях обозначает цвет, — это далеко не всегда цветоименования «в чистом виде». В авторских произведениях субстантивы в прямом значении могут выступать в функции наименования цвета, которое проявляется лишь в контексте (своеобразные имплицитные цветоименования), или могут использоваться в переносно-метафорическом значении (именные метафоры). Так, в примере *И мутный зимний день растоплен Кострами жгучих кумачей* последние четыре слова содержат в себе общую сему 'цвет'. Семантика имени *кумач* усиливается определением *жгучих* и выступает в пределах генитивной метафоры *кострами жгучих кумачей*. Данные слова, передающие значение цвета имплицитно и метафорически, находятся на границе поля цвета, ибо их цветовое значение невозможно определить вне контекста.

В индивидуально-авторской картине мира Максимилиана Волошина в микрополе красного в качестве эквивалентов цвета активно используются лексемы *огонь, пламя, костёр, пожар*.

Стержневая лексема *огонь* наполнена в большей степени, чем любой другой элемент группы, символическим и образным содержанием. Цветонаименования используются как в прямом значении *вспыхнут травы пламенем багровым*, так и включены в метафорическую конструкцию *пламя алое огня*, где *алое пламя* для Волошина — символ начала новой жизни, полной эмоций. Например, в одном из стихотворений, написанных в период развития взаимоотношений с М. Сабашниковой, автор намечает себе дальнейший путь: *Я иду к разгулам будней, К шумам буйных площадей, К ярким полям полудней, К пестроте живых людей*. Это дает основание предположить, что в определенный период красный цвет, выраженный как основным цветонаименованием, так и его оттенками, в творчестве поэта употреблялся как символ жизни, любви, страсти, что является традиционным для общепозэтической картины мира.

Анализ лирических произведений показал, что разветвленная структура образа *огня* находит свою реализацию во всевозможных контекстах. В лирике поэта лексемы *огонь*, *пламя* полифункциональны. Образные характеристики получают и конкретные реалии, и отвлеченные понятия. Внутри каждого образа формируются дополнительные значения, которые группируются вокруг одного опорного слова. В авторской картине мира Волошина одним из таких опорных слов, образующих широкий словообразовательный ряд и широкую сочетаемость, является лексема *пламя*. Она включена во всевозможные микро- и макротексты и функционирует в составе различных словосочетаний, таких, как *пламень муки, пламя познания, пламя смерти, поющее пламя*, в составе сравнительных оборотов *точно пламя* и др.: *Возникнет темная гора, Как разметавшееся пламя Окаменелого костра* и т.д. На словообразовательной параллели находятся имя прилагательное *пламенный*: *Целуя пламенные ризы Царевны Солнца — Таиах*; глагол *пылать*: *Гнев Саламандр пылает в жарких топках* [т.2, с. 14]; причастие *пылающий*: *И побед, пылающих* [т.2, с. 18].

Наряду с лексемой *пламя* в волошинских текстах активно функционирует лексема *огонь*, которая в пределах микрополя красного цвета также имеет достаточно развернутую структуру. В стихотворении «Огонь» поэт сам определяет для человека основные функции огня и две его разновидности «*есть два огня*»: *огонь каминна, огонь лампад, кузнечных горнов, огонь сердец и огонь поджогов,*

пожаров, костров, возжей, пророков и т.д. Истоки этих двух огней различны: первый *зажженный в недрах* и *восходит от подземных лав*; этимология второго — *факел Прометея, Зажженный им от громовой стрелы* [т. 2, с. 11], что отчасти соотносится с амбивалентной характеристикой стихии огня в разных мифах. В атрибутивных конструкциях лексема *огонь* сочетается с адъективами: *древний, слепой* и др. — и используется в сравнительных конструкциях: *Пусть истина взовьется, как огонь* [т. 2, с. 34]. Если обратимся к морфологическому аспекту, отметим, что в авторских текстах встречаются имена прилагательные *огненный*: *Тысячелетья огненной культуры* [т. 2, с. 12]; *Огненными стопами* [т. 1, с. 364] и *огневой*: *И чертят знаки огневые в распахивающейся мгле* [т. 1, с. 261]; имя существительное *огонь*: *Сплетались там, в мерцаниях огней* [т. 1, с. 116]; *Огни еще не зажжены* [т. 1, с. 160]; окказиональное причастие *огневеющий*: *Огневеющие крылья* [т. 1, с. 138].

Образ *огня* в текстах Волошина разнообразен. Это чувственный образ — *огонь любви и желания, страсти или боли*: *В горькой купели земли крещены мы огнем и тоскою: Пепел сожженной любви тлеет в кадилънице дня* [т. 1, с. 147]. Обратим внимание на контекстное окружение лексемы. Соотношение лексики с положительной и отрицательной коннотацией в контексте неравнозначно: крайне редко можно встретить лексемы *огонь, пламя* с позитивной оценкой: *В зрачках веселым огоньком* [т. 1, с. 186]. Это обусловлено тем, что семантическая структура лексемы *огонь* включает в себя деструктивную семантику, семантику разрушения, уничтожения, и поэтому чаще, являясь негативным составляющим образа (метафоры), сочетается в текстах Волошина с эпитетами: *замурованный, сплавляющий, мятежный*. Хотя, безусловно, вызывает и прямые ассоциации. Это могут быть *огни электрические (горят огни)* или сам *огонь* как природное явление (*снопы огня*): *Вот снова бал. Шум, говор, хохот. Горят огни* [т. 2, с. 206].

Полагаем, что глагольная пара *гореть/сгореть* также относится к опорным словам у М. Волошина. Мотив *жизнь — горенье* — это наиболее разветвленный и многообразный в поэзии символистов образ [4, с. 53]. В. А. Маслова отметила, что *горение* — самый известный традиционный символ интенсивности жизни, страсти, вдохновения — символ, уходящий корнями в глубокую древность [6, с. 186]. В волошинских текстах как *горение* характеризуются

различные процессы, протекающие вне человека, например, окружающий мир: *Горят на солнце Федриады* [т. 1, с. 110], и тогда лексема используется в прямом значении. Чаще лексема *огонь* употребляется в переносном значении (например, чувства или переживания): *Двойной соблазн — Девичья грудь и голова пажа, Лукавых уст невинное бесстыдство, и в быстрых пальцах пламя мятежа* [т. 1, с. 179].

В ходе анализа волошинских текстов установлена ещё одна образная составляющая *огня, пожара* или *пламени*, связанная с событиями, происходящими в мире и стране. *Огонь, пожар* или *пламень* обретают значение символа революции, получившего воплощение в образах *мятежного огня* и *пламени*: *Туманят дух, цветут в бойцах Огнями дьявольского сева* [т. 1, с. 227]. При этом данный образ отличается не столько центральным местом среди всех волошинских образов, сколько выразительной негативной коннотацией. Лексеме *огонь* сопутствует отрицательный компонент: *бичами пламени* [т. 1, с. 291]; *Россия... Искусанная огнем* [т. 1, с. 286]. Будучи образной составляющей в составе метафор, лексемы *огонь/пламя* входят в конструкции олицетворения: *Как на равнине среди могил Бродил огонь и клубы дыма* [т. 1, с. 264]; в антропоморфные конструкции: *ступни горят, сердце горит, рука горит в руке, дух горит* и др. Анализ лирических произведений Максимилиана Волошина показал, что в авторской цветовой картине мира слова *огонь/пламя* раскрываются как одни из наиболее важных для создания ярких художественных образов и метафорических конструкций, что подтверждается их широким использованием в качестве эквивалентов в микрополе красного цвета.

Цветонаименования в текстах художественных произведений играют ключевую роль и представляют весьма значительный фрагмент общеязыковой картины мира, ибо они отражают и общеязыковую картину мира, и индивидуально-авторскую. Использование дистрибутивного приёма в ходе анализа колоративов дало возможность определить контекстные связи единиц языка в окружении, что позволило определить функции и роли лексем со значением красного цвета в создании метафорических образов. Подобная широкая сочетаемость наглядно демонстрирует, как цветовые слова в авторской речи могут изменяться и наполняться новыми лексическими и символическими значениями (особенно это относится к разряду эквивалентов цвета). Таким образом, в

лирических текстах поэта и художника Максимилиана Волошина лексика со значением цвета играет конструктивную и сюжетобразующую роль и включается в цветовую индивидуально-авторскую картину мира.

Литература

1. Волошин М. Собрание сочинений. Т. 1. — М.: Эллис Лак 2000, 2003. — 608 с.
2. Волошин М. Собрание сочинений. Т. 2. Стихотворения и поэмы 1891 — 1931. — М. : Эллис Лак 2000, 2004. — 768 с.
3. Давиденко Е.А. Цветонаименования в индивидуально-авторской картине мира Максимилиана Волошина. — Дисс. на соиск. уч. степ. канд. наук, 2007. — 224 с.
4. Кожевникова Н. А. Словоупотребление в русской поэзии начала XX века. — М. : Наука, 1986. — 256 с.
5. Курбанова О. В. Концепты цвета в лирике Максимилиана Волошина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2013. — Т. 3. — С. 866–870. — URL: <http://e-koncept.ru/2013/53176.htm>.
6. Маслова В. А. Поэт и культура: концептосфера Марины Цветаевой. — М. : Флинта: Наука, 2004. — 256 с.
7. Ничик Н. Н. Колористические наименования в поэтической речи М. А. Волошина // Русское языкознание. — Киев, 1992. — Вып.25. — С.61–68.
8. Носовец С. Г. Цветовая картина мира В. Набокова в когнитивно-прагматическом аспекте (цикл рассказов "Весна в Фиальте"). : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.01 / Ур. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2002. — 23 с.
9. Чумак-Жунь И. И. Лексико-семантическое поле цвета в языке поэзии И. А. Бунина: состав, структура, функционирование : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.02. — Киев , 1996. — 202 с.

СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ МОДЕЛИ МИРА В СТИХОТВОРЕНИИ С. ЕСЕНИНА «ПОЕТ ЗИМА — АУКАЕТ...»

Ю. Л. Дмитриева

juls88dmutrieva@yandex.ru

ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»

(Горловка)

Язык произведений С. Есенина неоднократно становился объектом исследовательского интереса. Учеными описаны интертек-

стуальные и интермедиальные связи произведений поэта с творчеством российских, европейских и американских литераторов; изучены особенности вербализации ключевых художественных образов; проанализировано использование поэтом в текстах диалектизмов, просторечий, историзмов и архаизмов. Нами исследовался образ дерева (в том числе мирового), эксплицированный в творчестве С. Есенина. Однако средства объективации пространственной модели мира в произведениях поэта не были системно рассмотрены, что обуславливает актуальность исследования.

Целью работы является описание средств экспликации пространственной модели мира в стихотворении «Поет зима – аukaет...» С. Есенина.

Отметим, что терминосочетания *картина мира* и *модель мира* коррелируют. Исследователи, как правило, употребляют один из терминов. Нами было установлено, что их использование имеет определенную научную традицию. Так, «*модель мира* преимущественно эксплицируется в справочных ресурсах психологии, нейролингвистического программирования, мифологии и открытого сетевого ресурса «Википедия». Трактовки термина *образ мира* чаще встречаются в словарях и энциклопедиях психологии, психоллингвистики и литературоведения. *Картина мира* кодифицируется в справочной литературе по философии, культурологии и лингвистике» [2, с. 199].

Мы под моделью мира понимаем «результат концептуализации мировоззренческих категорий культуры этноса» [Там же, с. 194], одной из которых является пространство. Оно непосредственно воспринимается индивидом и не так сложно для осмысления, как, например, время. «Для осознания временных отношений человеку необходимо пережить или отметить в наблюдаемом объекте смену ряда состояний, что, разумеется сложнее» [6, с. 7]. Так, в стихотворении С. Есенина ход времени отмечает только по описанию состояния птиц. Ср.: *Воробышки игривые, / Как детки сиротливые, / Прижались у окна* [4, с. 17]; *Озябли пташки малые, / Голодные, усталые, / И жмутся поплотней* [Там же]; *И дремлют пташки нежные / Под эти вихри снежные* [Там же, с. 18]; *И снится им прекрасная, / В улыбках солнца ясная / Красавица весна* [Там же]. Кроме того, в произведении противопоставляются две поры времени: зима как действительный период и весна как желанное время.

Однако данные вербальные знаки лишь условно можно квалифицировать как маркеры временных отношений в произведении, поскольку С. Есенин описывает их как двух людей (метафорическая модель «пора года → человек»), используя глаголы звукопроизводства *петь*, *аукать* и имя существительное, называющее человека по внешности, *красавица*. Ср.: «Аукать — кричать “ау”» [1, с. 52]; «Петь — издавать голосом музыкальные звуки, исполнять голосом музыкальное произведение» [Там же, с. 828]; «Красавица — красивая женщина» [Там же, с. 466].

Пространственные отношения выражены в произведении как лексическими, так и грамматическими средствами. Отметим, что в научной литературе пространственная модель мира описывается как система концентрических кругов, в центре которых находится человек. Согласно нашим исследованиям, выделяются две базовые зоны, на которые условно делится все пространство (см. [3]). Это зоны «своего» и «чужого», а также «внутреннего» и «внешнего». Как правило, они противопоставлены и имеют ряд разграничений. Например, в физической пространственной модели мира, описанной в этнолингвистическом энциклопедическом словаре «Славянские древности» под редакцией Н. И. Толстого к числу таких границ относят забор, ворота, дорогу, околицу и т.д.

В анализируемом произведении такая граница между противопоставленными зонами «внутреннего» и «внешнего» эксплицирована лексемой *окно*, т.е. «отверстие в стене здания для света и воздуха; застеклённая рама, закрывающая это отверстие» [1, с. 708]. Ср.: *Воробышки игривые, / Как детки сиротливые, / Прижались у окна* [4, с. 17]; *А вьюга с ревом бешеным / Стучит по ставням свешенным* [Там же]; *И дремлют пташки нежные / Под эти вихри снежные / У мерзлого окна* [Там же, с. 18]. Предложно-падежная конструкция *у окна* выражает пространственные отношения не только семантикой, но и указывает на определенную локализацию или геометрическую позицию объектов «внутри» — «вне» [6, с. 10]. На то, что описываемое пространство не относится к зоне «внутреннего» указывает и использование поэтом вербального знака *ставня*, т.е. «дощатая или металлическая створка для прикрытия окна» [1, с. 1258], в которую бьется вьюга.

Отметим, что внешнее пространство в стихотворении описывается от периферийного (первая строфа стихотворения) до центрального. Лексемы *лес*, *сосняк* и словосочетание *страна далекая* эксплицируют зоны, удаленные от центра пространственной модели мира. Отметим, что в русской лингвокультуре лес относился к зоне «чужого», в которой физический мир переплетался с миром духов, богов и существ хтонического типа. А синтаксическая конструкция *страна далекая* выражает представление о максимально удаленном от человека пространстве. Отметим, что обратный порядок слов актуализирует внимание воспринимающего текст на указании об удаленности описываемого места.

Со второй строфы поэт описывает пространство двора, т.е. «участок земли при доме, огороженный забором или стенами зданий» [1, с. 242]. Ср.: *А по двору метелица / Ковром шелковым стелется* [4, с. 17]. Это закрытый локус, который расположен близко к центру, однако относится к зоне «внешнего», противопоставленной зоне «внутреннего», т.е. локусу дома. Сам дом в произведении не описывается, хотя и подразумевается. Все действие произведения как бы видится лирическому герою из окна, он выступает сторонним наблюдателем.

Кроме того, одним из средств объективации пространственной модели мира являются глаголы. А.В. Бондарко отмечает, что «локализация в пространстве может интерпретироваться как перемещение или местонахождение предмета» [6, с. 13]. Исследователь выделяет несколько групп глаголов. Во-первых, это глаголы движения, эксплицирующие перемещение объекта из одной зоны в другую. Ср.: *Плывут в страну далекую / Седые облака* [4, с. 17]. Предмет, локализуемый в пространстве, вербализован лексемой *облако*. Представление о смене зон (от «своего» к «чужому» или «внешнему», репрезентированного синтаксической конструкцией *страна далекая*) объективировано предикатом *плыть*, т.е. «плавно, медленно передвигаться в воздухе» [1, с. 846].

Во-вторых, это глаголы положения в пространстве, подразделяющиеся на несколько семантических категорий, в числе которых экзистенциальные, позиционные, специфические экзистенциальные и экспрессивные позиционные глаголы. Так, слова *прижаться*, *озябнуть*, *жаться* в предложениях *Воробышки*

игривые, / Как детки сиротливые, / Прижались у окна; Озябли пташки малые, / Голодные, усталые, / И жмутся поплотней [4, с. 17] квалифицируем как экспрессивные позиционные глаголы, указывающие на местонахождение.

Итак, в стихотворении С. Есенина «Поет зима — аукает...» эксплицированы четыре локуса: страна далекая, лес, двор и дом. Последний локус в тексте объективирован лексемами *окно* и *ставня*, называющими неотъемлемые части дома (здания). Пространство в произведении описывается от максимально удаленного от центра к наиболее близкому, выстраиваясь в линию *страна дальняя — лес (сосняк) — двор — окно*. Стихотворение построено на противопоставлении зон «внутреннего» и «внешнего», «своего» и «чужого». Кроме того, глаголы вербализуют еще одно противопоставление при описании пространственной модели мира: смена локусов — нахождение в одном из них. Однако данное описание не является исчерпывающим, что обуславливает перспективу дальнейших исследований.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб. : «Норинт», 2000. — 1536 с.
2. Дмитриева Ю. Л. Соотношение понятий «картина мира», «образ мира» и «модель мира» // Восточнославянская филология. Языкознание. Вып. 3 (29). — С. 192–202.
3. Дмитриева Ю.Л. Средства вербализации пространственной модели мира в произведениях С. Есенина / Ю.Л. Дмитриева // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков: Мат-лы III Междунар. научно-методич. конф. (22 мая 2020 г.). Донецк: ДонНТУ, 2020. — С. 33–39.
4. Есенин С. А. Полное собрание сочинений: В 7 т. Т. 1. Стихотворения. Подготовка текста и коммент. А. А. Козловского. М.: Наука — Голос, 1995. — 672 с.
5. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: МТДГК «Гнозис», 2003. — 375 с.
6. Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посесивность. Обусловленность / А. В. Бондарко, М. Д. Воейкова, В. Г. Гак и др.; Редкол.: А. В. Бондарко (отв. ред.) и др.; Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед. СПб. : Наука : С.-Петербург. изд. фирма, 1996. — 230 с.

**МЕЖТЕКСТОВЫЕ СВЯЗИ ТЕКСТА-ПРОДОЛЖЕНИЯ
«ПОСПЕЛИ ВИШНИ В САДУ У ДЯДИ ВАНИ»
А. ЗЕНЗИНОВА И В. ЗАБАЛУЕВА
И КОМЕДИИ «ВИШНЁВЫЙ САД» А. П. ЧЕХОВА ***

А. Ю. Кудина

kudina555@mail.ru

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
(Тверь)

Вторичные тексты являются объектом изучения многих филологических дисциплин, рассматривающих этот феномен с различных точек зрения. Данная проблема неразрывно связана с теорией интертекстуальности, которая берет свои истоки в трудах М.М. Бахтина «Слово в романе» и «Проблемы поэтики Достоевского», где большое внимание уделено проблеме диалогизма художественного текста. Данная идея получила развитие в работах постструктуралистов, связанных с теорией интертекста.

Н. Пьеге-Гро рассматривает интертекстуальность как «устройство, с помощью которого один текст перезаписывает другой текст, а интертекст — это вся совокупность текстов, отразившихся в данном произведении, независимо от того, соотносится ли он с произведением *in absentia* (например, в случае аллюзии) или включается в него *in praesentia* (как в случае цитаты). Таким образом, интертекстуальность — это общее понятие, охватывающее такие различные формы, как пародия, плагиат, перезапись, коллаж и т. д.» [4, с. 48].

Говоря об интертекстуальности, Пьеге-Гро называет конкретные виды вторичных текстов, среди которых, однако, отсутствует такая дефиниция, как «текст-продолжение». Исследователь Ю.В. Флягина в своей диссертации «Литературное продолжение как предмет лингвопоэтического исследования» (2000 г.) рассматривает «продолжение» как «законченное литературное произведение, имеющие все формальные признаки своего жанра, которое создаётся писателем как вторая (третья и т. д.) часть оригинального произведения другого писателя с использованием действующих

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-312-90039.

лиц оригинального произведения, места и времени действия и с учётом всего опыта этих действующих лиц, то есть всех обстоятельств и событий оригинала и их последствий для персонажа. Таким образом, продолжение является лишь разновидностью того, что в западной традиции получило название “sequel”» [6, с. 3]. Определение, данное Ю.В. Флягиной, на наш взгляд, является не совсем точным, поскольку в проанализированном нами корпусе текстов-продолжений жанр оригинального произведения заимствуется не всегда.

На наш взгляд, текст-продолжение следует определить как вторичный текст, являющийся продолжением исходного текста, который стал прецедентным для культуры в целом и известным большинству ее носителей. Важной особенностью текста-продолжения является смена автора. Текст-продолжение может иметь свойства и других вторичных текстов: в нем может, как в стилизации, имитироваться стиль автора исходного текста; также он может быть построен на основе литературной игры, вмещая в себя различные варианты завершения оригинального произведения и др.

Стоит отметить, что тексты-продолжения существовали и до XX века, но именно в XX веке, когда постмодернизм становится основным направлением в литературе, а принцип деконструкции — основополагающим принципом построения художественных произведений, подобные тексты получают наибольшее распространение. В постмодернизме, где господствует всеобщее смешение и ирония, одним из главных его принципов стала *«культурная опосредованность»*, или *цитата*. «Мы живём в эпоху, когда все слова уже сказаны, — обронил как-то Аверинцев, — поэтому каждое слово, даже каждая буква в постмодернистской культуре — это цитата» [5].

В нашей статье мы бы хотели остановиться на рассмотрении межтекстовых связей текста-продолжения «Поспели вишни в саду у дяди Вани» А. Зензинова и В. Забалуева, основой для создания которого послужила комедия А. П. Чехова «Вишнёвый сад».

Если обратиться к данному тексту-продолжению с позиций теории интертекстуальности Ж. Женнета, в нем можно найти почти все типы межтекстовых связей, указанные исследователем в труде «Палимпсесты» [2]. В своей классификации межтекстовых связей Ж. Женетт выделяет пять типов транстекстуальности: интертекстуальность как присутствие одного текста в другом (цитата, аллюзия

и т. п.); паратекстуальность (связь текста со своим паратекстом: предисловия, предуведомления, иллюстрации и т. п.); метатекстуальность (связь комментария и комментируемого им текста); архитекстуальность (связь текста с типом дискурса (жанра), которому он принадлежит); гипертекстуальность, «транстекстуальность *par excellence*» (данные отношения связывают текст с предшествующим ему текстом и отличаются от отношений текста-комментария с комментируемым им текстом) [4, с. 54–55].

Текст-продолжение А. Зензинова и В. Забалуева является постмодернистским произведением, в основе которого лежит всем известный оригинальный текст. Пьеса «Поспели вишни в саду у дяди Вани» уже рассматривалась исследователями в ряду ремейков, которые возникают на основе творческого наследия А. П. Чехова.

Но данный текст, с нашей точки зрения, представляет интерес не столько как ремейк, сколько как «диптих». Именно как диптих его определяет исследователь В.Л. Шуников [7, с. 64], отмечая, что «принцип построения пьесы отражён в её заглавии: очевидно, что возникающие аллюзии ориентируют нас на два произведения Чехова. При этом интересно, что данный заголовочный комплекс может как функционировать в целостности (в начале произведения), так и распадаться на две части, что происходит далее — в тексте встречаем: «Поспели вишни в саду» и «У дяди Вани».

Также хотелось бы отметить, что само заглавие, которое так удачно обыграно авторами вторичного текста, является весьма распространённым в сфере массовой культуры. Как отмечает Ю.В. Доманский, «текст Чехова строится именно в расчете на способность реципиента к созданию собственного варианта», будь то театральный, эпический или лирический текст. «Поспели вишни» является достаточно известным песенным текстом второй половины XX века, который относится к музыкальному направлению городского шансона и входит «в разряд русских «блатных» песен, включаемых в массовую песенную культуру» [1, с. 151]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что заглавие не только эксплицирует сильные гипертекстуальные связи не только с двумя текстами А.П. Чехова, но и оказывается вплетённым в общий социо-культурный контекст эпохи.

Двусоставное заглавие не случайно и полностью соответствует структуре данного произведения: драму можно прочитать как

два самостоятельных произведения, либо «скомбинировать» их в одно, что указано во введении к пьесе. В нашей статье мы остановимся на анализе первой пьесы диптиха — «Поспели вишни в саду», являющейся текстом-продолжением комедии Чехова.

Ярким примером сильных гипертекстуальных связей, существующих между претекстом и текстом-продолжением, может служить система персонажей вторичного текста, которые, в большинстве своём заимствованы из комедии Чехова, но всё-таки претерпевают определённые трансформации.

Действие происходит в относительно недалёком для чеховских героев будущем, в революционной России начала XX века в 1918 году. В духе времени изменены характеристики персонажей в списке действующих лиц: например, Раневская теперь не помещица, а «бывшая помещица», Лопахин из купца превращается в «министра эсеро-меньшевистского правительства», остальные персонажи также наделяются новыми, актуальными для той эпохи занятиями: от командира бронепоезда Красной армии, как Петя Трофимов, до тюремщика (Елиходов). В списке действующих лиц текста-продолжения отсутствуют Аня, Варя и Фирс, но появляются и новые: француз Кретъен (любовник Раневской) и несколько второстепенных персонажей, представляющих два противоположных лагеря — белых и красных.

В тексте-продолжении обнаруживается и множество примеров и собственно интертекстуальных связей: авторы умело используют прямые цитаты из оригинального текста для создания комического эффекта. Например, в пьесе постоянно звучит вопрос Гаева из комедии Чехова: «Кого?», который в тексте-продолжении обыгран авторами как некая причуда, поясняемая Раневской: «Не обращайтесь внимания на брата. Он с детских пелёнок запутался в родительном падеже» [3].

Ещё одним ярким примером сильных гипертекстуальных связей могут служить финалы оригинального текста и текста-продолжения, которые оказываются зеркальными и ещё более сближающими оба произведения. В «Вишневом саду» Лопахин как выход из сложившейся ситуации предлагает сдачу вишнёвого сада под дачи. Однако герои Чехова не следуют его совету и продают дом, ставший последним пристанищем для Фирса, и вместе с ним и вишнёвый сад. В тексте-продолжении Лопахин же предлагает

героям освободиться из тюремного заключения с помощью побега, потому что иначе их ждёт неминуемая гибель (от рук красных, либо белых): «Что вы все на меня глазеете?.. Любовь Андреевна, бежать надо. Я сюда пробирался закоулками — в городе тишина, как на погосте. (*Смеётся*). Мужичок! Пусть я и мужичок — а живой! Господа, вам тоже рекомендую долго не раздумывать. Бежать надо, бежать!» [3]. Но герои, как некогда в оригинальном тексте, не хотят следовать его совету, после чего Раневская, подобно Фирсу в оригинальном тексте, умирает.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что, хотя пьеса «Поспели вишни в саду у Дяди Вани» является постмодернистским текстом, в основе которого лежит игра, первая часть данного произведения представляет собой именно текст-продолжение, со всеми характерными для него чертами. В тексте-продолжении «Поспели вишни в саду» реализованы сильные гипертекстуальные связи между вторичным текстом и претекстом, заключающиеся в заимствовании из оригинального текста героев, сохранении их памяти и глубинных черт характеров; а также связи собственно интертекстуальные: вторичный текст содержит множество отсылок к оригинальному тексту, в частности — аллюзий.

Литература

1. Доманский Ю. В. Вариативность драматургии А.П. Чехова: Монография. Тверь: «Лилия Принт», 2005. — 160 с.
2. Genette G. Palimpsestes: La littérature au second degré. Paris, 1982. — 480 p.
3. Забалуев В., Зензинов А. Поспели вишни в саду у дяди Вани // URL: <http://www.netslova.ru/zenzab/cherry.html>. (Дата обращения: 28.01.2021).
4. Пъеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности. М.: Издательство ЛКИ, 2008. — 240 с.
5. Руднев В. П. Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1997. — 384 с.
6. Флягина Ю. В. Литературное продолжение как предмет лингвопоэтического исследования: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04; МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2000. — 31 с.
7. Шуников В. Л. Диптих как жанровая модификация новейшей драмы (на материале пьесы А. Зензинова и В. Забалуева «Поспели вишни в саду у дяди Вани») // Вестник РУДН. Серия «Литературоведение. Журналистика». 2015. № 3. — С. 62–70.

ИГРОВОЕ НАЧАЛО В РАССКАЗЕ А. П. ЧЕХОВА «ДАМА С СОБАЧКОЙ»

У Хао

czetyrdag@mail.ru

Lingnan normal university

(Zhanjiang, KHP)

Феномен игры в искусстве издавна приобрел значение метафоры человеческого существования, стал существенным приемом художественного исследования личности и ее взаимоотношений с миром. Проблема игрового начала достаточно широко представлена в литературоведческом и философском изучении. Й. Хейзинга в работе «*Homo ludens. В тени завтрашнего дня*» выделяет 3 признака игры: 1) игра всегда есть свободная деятельность; 2) игра не есть «обыденная» жизнь, жизнь как таковая, — она вырывается за границы реальности во временную сферу деятельности, имеющую собственную направленность; 3) изолированность игры: она «разыгрывается» в хронотопе, заданном контекстом игровой ситуации [4, с. 12–20]. Иными словами, игра — это «добровольное действие или занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени и по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в самом этом действии. Она сопровождается чувством напряжения и радости, а также сознанием бытия, иного, нежели “обыденная” жизнь» [4, с. 41]. В соответствии с методологическим положением семиотической школы Ю.М. Лотмана игра есть особого рода моделирующая деятельность. Модель — это аналог объективной реальности, заменяющий его в процессе познания. Соответственно, моделирующая деятельность — деятельность человека по созданию моделей. Для того, чтобы быть воспринятыми в качестве объекта, результаты этой деятельности должны подчиняться определенным, интуитивно или сознательно устанавливаемым правилам аналогии. Игра воспроизводит те или иные стороны действительности, но переводит их на язык своих правил [1].

В литературоведческих исследованиях творчества А. П. Чехова подобное замечание также встречается. Так, В. С. Мазенко в работе «Игровое начало в произведениях А. П. Чехова» пишет: «Игра для многих чеховских персонажей выступает не только как способ

оптимального решения определенных житейских задач, но и как бессознательная (или слабо осознаваемая) потребность утвердить свое «я», защитить себя от непредсказуемости окружающей действительности, сохранить свой собственный, пусть и основанный на иллюзорной реальности игры, внутренний мир» [2].

В произведениях А. П. Чехова нередко встречаются персонажи, которые осознают свою зависимость от поведенческих и нравственных стереотипов и начинают поиск новых, внеролевых форм существования. «Ради чего я живу?» — все чаще чеховские герои задают себе такой вопрос и мучительно ищут на него ответ. В этом плане игровое поведение главного героя рассказа А. П. Чехова «Дама с собачкой» — Гурова, на наш взгляд, является весьма характерным. Гуров осознает, что реальность и игра в его исполнении не одно и то же. Жизнь воспринимается им как маскарад, присутствие на котором требует соблюдения определенных правил. «У него были две жизни: одна явная, которую видели и знали все, кому это нужно было, полная условной правды и условного обмана, похожая совершенно на жизнь его знакомых и друзей, и другая — протекавшая тайно. И по какому-то странному стечению обстоятельств, быть может, случайному, все, что было для него важно, интересно, необходимо, в чем он был искренен и не обманывал себя, что составляло зерно его жизни, происходило тайно от других, все же, что было его ложью, его оболочкой, в которую он прятался, чтобы скрыть правду, как, например, его служба в банке, споры в клубе, его “низшая раса”, хождение с женой на юбилей, — все было явно» [5, с. 49].

В рассказе «Дама с собачкой» автор два раза давал прямую характеристику поведения главных героев как исполнения ролей. Следует подчеркнуть, что такое поведение продолжается до момента, пока Гуров не приходит к осознанию своей внутренней несвободы. В Ялте, в гостиничном номере, Анна Сергеевна раскаивалась в случившемся — такое поведение стало для Гурова неожиданным, он не верил в искренность героини и думал, «что она шутит или играет роль» [5, с. 45]. В Москве, когда Гуров не мог найти собеседника, с кем можно было бы поговорить о своем чувстве, и говорил о любви и женщинах неопределенно, его жена, не подозревая, что происходило с мужем, говорила ему: «Тебе, Димитрий, совсем не идет роль фата» [5, с. 47].

А место, где происходит кульминационная часть рассказа — новая встреча главных героев, по всей видимости, было выбрано А. П. Чеховым совсем не случайно: театр. Во время антракта Гуров неожиданно появился перед Анной Сергеевной, «запели настраиваемые скрипки и флейта, стало вдруг страшно, казалось, что из всех лож смотрят» [5, с. 48]. Под аккомпанемент оркестра, привлекая внимание зрителей, герои словно стали театральными актерами, играющими свою роль на сцене.

Художественная деталь занимает особое место в поэтике чеховских произведений. При создании играющего персонажа А. П. Чехов не слишком сильно гримирует его, достаточно какой-то одной детали, и человек уже становится лицедеем, исполнителем ролей. Ярким примером в анализируемом рассказе является создание образа мужа Анны Сергеевны, которого героиня во время душевного кризиса назвала лакеем: «... в его длинной фигуре, в бакенах, в небольшой лысине было что-то лакейски-скромное, улыбался он сладко, и в петлице у него блестел какой-то ученый значок, точно лакейский номер» [5, с. 48]. Деталь — значок — словно превращается в тавро, указывающее на нравственную несвободу и социальную зависимость человека. Дальше в этом же эпизоде, происходящем в театре, эта деталь встречается еще раз: «...мелькали у них перед глазами какие-то люди в судейских, учительских и удельных мундирах, и всё со значками...» [5, с. 48]. Лексический повтор усиливает подтекстовое значение детали: она становится символом «светской конвенционности» и в полной мере передает настроение известной шекспировской фразы «Весь мир — театр, а люди в нем актеры»: в театре под названием «Жизнь» нет зрителей, все актеры, исполнители.

Повседневное погружение в ролевою игру приводит героев к внутреннему разладу. Реальность и иллюзия в восприятии героев сливаются и становятся для них неразличимыми. Джойс Кэрролл Оутс в книге «На грани невозможного: трагические формы в литературе» замечает, что для А. П. Чехова «человеческое бытие кажется иллюзорным, обманчивая видимость предпочитается реальности. Человек охотно обманывает себя пустыми разговорами и воображаемым представлением о жизни» [3, с. 86]. Наблюдение американской исследовательницы в анализируемом нами рассказе нашло свое отражение. В его финале Гуров признался в том, что

«он всегда казался женщинам не тем, кем был, и любили они в нем не его самого, а человека, которого создавало их воображение и которого они в своей жизни жадно искали» [5, с. 142]. Подобное признание Гуров делал и раньше в сцене прощания героев на станции: «...все время она называла его добрым, необыкновенным, возвышенным; очевидно, он казался ей не тем, чем был на самом деле» [5, с. 135]. В этой же сцене находим еще одно любопытное описание: «И, оставшись один на платформе и глядя в темную даль, Гуров слушал крик кузнечиков и гудение телеграфных проволок с таким чувством, как будто только что проснулся». Реальные события жизни казались герою сном, уехала Анна Сергеевна, закончилась их ялтинская история, и он «как будто только проснулся» [5, с. 135]. А когда зимой в Москве Гуров страдал от тоски по героине, все было наоборот: «Анна Сергеевна не снилась ему, а шла за ним всюду, как тень, и следила за ним. Закрывши глаза, он видел ее как живую» [5, с. 136]. В этом случае воображение парадоксально воспринимается как реальность, герой переживает момент некоего прояснения неясного.

Нечто похожее происходило и с героиней. Вернемся к эпизоду встречи героев в театре: когда Анна Сергеевна видела Гурова, то она «глядела на него со страхом, с мольбой, с любовью, глядела пристально, чтобы покрепче задержать в памяти его черты» [5, с. 140]. Память — понятие, на наш взгляд, в большей степени связанное с процессом воссоздания. Иными словами, в этот роковой момент главная героиня как будто занималась подготовкой к будущим воспоминаниям, и создается ощущение, что перед ней стоит не реальный человек, а призрак, который в любой момент может исчезнуть: «Игра воспринимается героем как сама жизнь, становится естественным состоянием души. Объективная реальность при этом из чеховских произведений не исчезает, но ее границы расширяются за счет иллюзий, которыми живут персонажи. Действительность, оказавшись на периферии сознания героя, представляется ему враждебной и непонятной» [2].

Ощутимое изменение во внутреннем мире Гурова до и после его осознания собственной несвободы можно проследить при сопоставлении двух описанных в рассказе свиданий. Оба происходят в гостиничных номерах, в обоих героиня плачет. В Ялте Анна Сергеевна горько сожалела о своем падении, пыталась объясниться

перед Гуровым, но он, слушая и глядя на ее лицо, испытывал лишь скуку и раздражение: «Гурову было уже скучно слушать, его раздражал наивный тон, это покаяние» [5, с. 133]. В Москве Анна Сергеевна молчала, отвернувшись к окну, а Гуров словно читал ее мысли и «почувствовал сострадание к этой жизни» [5, с. 143]. В этом же эпизоде автор дальше раскрывает суть внутренних изменений героя: «Прежде, в грустные минуты, он успокаивал себя всякими рассуждениями, какие только приходили ему в голову, теперь же ему было не до рассуждений, он чувствовал глубокое сострадание, хотелось быть искренним, нежным...» [5, с. 143]. Лживость и самообман уступили место глубокому подлинному чувству. Гуров не искал утешения в его привычных рассуждениях, а снимал с себя маску и отвечал искренности и нежности такой же искренностью и нежностью.

На наш взгляд, концептуальная позиция автора рассказа «Дама с собачкой» заключается именно во внутреннем изменении и перевоплощении Гурова, в снятии им маски. А.П. Чехов не дает ответа на вопрос, как герои будут жить дальше, какие роли будут играть. Для автора гораздо важнее показать то, что является «высшими целями бытия и человеческим достоинством» и какие роли не следует исполнять в жизни.

Литература

1. Лотман Ю. М. Общие проблемы искусства. Тезисы к проблеме «Искусство в ряду моделирующих систем» [электронный ресурс] / Ю. М. Лотман // Режим доступа: <https://sv-scena.ru/Buki/Statjji-po-syemiotikue-kuljttury-i-iskusstva.29.html> Дата обращения: 13.02.2021 г.
2. Мазенко В.С. Игровое начало в произведениях А. П. Чехова [электронный ресурс] / В. С. Мазенко // Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/igrovoe-nachalo-v-proizvedeniyah-a-p-chehova> Дата обращения: 13.02.2021 г.
3. Сохряков Ю. И. Чехов и «Театр абсурда» в истолковании Д. К. Оутс // Русская литература в оценке современной зарубежной критики. — М.: Изд.-во Московского университета, 1981. — С. 76–87.
4. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. — М., Прогресс Академия, 1992. — 464 с.
5. Чехов А. П. Рассказы, повести // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. /АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. — М.: Наука, 1977. — Т. 10. — 171 с.

«МАЛЕНЬКИЕ МОРЯКИ» К. М. СТАНЮКОВИЧА: ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА И ВНЕЦИКЛОВЫЙ СТАТУС

Чжан М.

ГОУ «Шаньдунский университет»
(КНР, Вэйхай)

Современным читателем повесть «Маленькие моряки» (1893) воспринимается как органичная часть маринистики К. М. Станюковича. Между тем сам автор, видимо, ощущал противопоставленность этого произведения своим морским рассказам. Когда в 1895 г. в свет вышел очередной сборник морских произведений Станюковича, повесть печаталась на «особых условиях». Во-первых, она была отдельно указана в заглавии сборника — «Новые морские рассказы и “Маленькие моряки (Из воспоминаний о морском корпусе)”». А во-вторых, ее текст внутри книги был выделен отдельной нумерацией страниц [12, с. 1–122], так что сборник состоял как бы из двух частей. Чем обусловлено это композиционное решение?

Подзаголовок повести — «Из воспоминаний о морском корпусе» — говорит о мемуарной основе произведения, однако формы мемуарной литературы в ту эпоху были разнообразны, и у Станюковича существовал выбор жанрового шаблона. К концу XIX в. документальная мемуаристика синтезировалась с художественной литературой, что привело к возникновению «разветвленной внутрижанровой системы», включавшей в себя и документальные, и художественные формы [6, с. 12]. Как отмечает Б. М. Эйхенбаум, в ту пору читатель проявлял особый интерес к «автобиографиям и мемуарам» [13, с. 189], и своеобразным ответом на этот «заказ» стало, например, создание Л. Н. Толстым автобиографической художественной трилогии «Детство», «Отрочество», «Юность» (1852–1857). Эта трилогия являлась в чистом виде художественной конструкцией, которая подытоживала процесс, в ходе которого «автобиографическая художественная проза <...> освобождалась от пут документальности» [11, с. 8]. Толстовский текст принадлежал не к мемуарному жанру, а к «автобиографической ветви» романа воспитания [2, с. 183; 1, с. 213]. Речь не о том, в каких пропорциях в трилогии «элементы вымысла <...> перемешиваются с реальностью» [10, с. 60]. Речь об изначальном авторском намере-

нии — не отразить частные факты, а выразить идею, которая и определяла спектр изображаемых образов и фактов.

Однако читатель был знаком и с другим известным образцом отечественной автобиографической прозы — хроникой А. И. Герцена «Былое и думы», которая начала печататься в 1854 г., то есть в то время, когда Л. Н. Толстой работал над своей трилогией. Труд Герцена был принципиально отличен от толстовской трилогии. Несмотря на сильную текстовую роль автобиографического героя, «Былое и думы» не может считаться автобиографическим изводом романа воспитания.

По наблюдению Л. Я. Гинзбург, «в романе — даже самом автобиографическом — автор и герой не отождествлялись, хотя бы герой и являлся “рассказчиком”» [5, с. 50]. Поэтому герой толстовской трилогии не мог отождествляться с самим Толстым, но для Герцена было принципиальным, чтобы в автобиографическом герое «Былого и дум» читатель видел самого автора, а в персонажах — реальных людей, и именно поэтому персонажи Герцена названы реальными именами. Уверенность читателя в достоверности описываемых событий и обеспечивает «Былому и думам» особую силу воздействия.

Однако абсолютная документальность «Былого и дум» — лишь иллюзия, сознательно создаваемая автором. Ведь факты, попавшие в текст «Былого и дум», — результат творческого отбора, а кроме того, иные из этих отобранных фактов — результат творческой переработки [5, с. 60–70]. Действительность, воссозданная в «Былом и думах», — не документальное отражение реальности, а «действительность, целеустремленно организованная и в самых общих своих очертаниях, и в конкретных подробностях» [5, с. 70].

Герценовская форма автобиографической прозы, с одной стороны, позволяла автору как художнику ставить перед собой в качестве цели не «фотографирование» множества частных фактов, а утверждение некой идеи, но с другой стороны, лишала его свободы вымысла и ограничивала круг образов и сюжетов рамками реальности. Последнее обстоятельство сужало художественную свободу, однако лишь его соблюдение гарантировало убедительность воплощаемой Герценом идеи об истории как факторе, формирующем всякую отдельную личность. Схожую задачу ставил перед собой и Станюкович в «Маленьких моряках» — не проследить

историю автобиографического героя, а утвердить идею, в соответствии с которой характер и убеждения морских моряков складывались в образовательных реалиях морского корпуса. Анализ текста показывает, что для воплощения этой идеи Станюкович избрал герценовскую традицию с ее подчеркнутой историчностью.

Уже зачином повести Станюкович подсказывает ассоциации с первой частью «Былого и дум» — «Детская и университет». В отличие от Толстого, Герцен, изображая детство автобиографического героя, акцентировал внимание не столько на атмосфере семейного круга, сколько на исторических событиях, формировавших сознание его поколения: «Рассказы о пожаре Москвы, о Бородинском сражении, о Березине, о взятии Парижа были моею колыбельной песнью, детскими сказками, моей Илиадой и Одиссеей» [4, с. 22].

В художественной автобиографии «феномен первого воспоминания» [3, с. 7], имеет важнейшее структурное значение, поскольку сигнализирует о тактике дальнейшего осмысления действительности. В повести Станюковича это «первое воспоминание» — столь же исторично, что и в «Былом и думах». К. М. Станюкович изображает себя мальчиком, адмиральским сыном, который наблюдает в Севастополе, как стремительно растет напряжение севастопольского общества накануне высадки неприятельского десанта, как распространяется настроение шока после проигранного Альминского сражения, как крепнет готовность к сопротивлению по мере подготовки города к обороне.

Оборона Севастополя, которая ассоциировалась у современников с Троянской войной [9, с. 7–9], стала «Илиадой и Одиссеей» для поколения Станюковича точно так же, как война 1812 г. — для поколения Герцена. Как Отечественная война воспитала в молодом поколении патриотическое чувство и веру в нравственную силу простого народа (что в полной мере отразилось в публицистике А. И. Герцена [7]), так Крымская война дала новому поколению толчок к росту критических воззрений на внутреннее устройство страны, к общественному движению за освобождение крестьян.

Опираясь на историзм в герценовской традиции, Станюкович стремится добиться эффекта полной достоверности. Он ве-

дет повествование от первого лица, что позволяет читателю отождествлять автобиографического героя с автором, а кроме того, называет настоящими именами участников описываемых событий. Здесь и исторические личности: П. С. Нахимов, В. А. Корнилов, А. С. Меншиков; и наставники Станюковича: И. М. Дебу, Ф. И. Дозе, И. П. Алымов и др. Однако именно историзм противопоставлял «Маленьких моряков» морским рассказам Станюковича.

К этому периоду художественная тактика в маринистике Станюковича претерпела серьезную эволюцию и приобрела узнаваемые читателем черты. Его юношеские произведения о море представляли собой очерки в духе «натуральной школы», где образ автора ассоциировался с самим Станюковичем — участником экспедиции «Калевалы». Но постепенно писатель отходил от принципа «рабского списывания с действительности», и это «приводило к созданию условного повествователя, который и соотносим с авторской личностью, и отличен от нее» [8, с. 7]. То есть Станюкович шел по пути, противоположному автобиографизму. «Юный мичман» («юный гардемарин») — автор-персонаж некоторых морских рассказов, — конечно, мог ассоциироваться с юным Станюковичем, однако — только за счет затекстовой информации; точно так же в «грознном адмирале» Ветлугине некоторые читатели могли разглядеть отца писателя, но текст «Грознного адмирала» не подсказывал такой параллели. Когда читатель повести «Пассажирка» видел подзаголовок «Из воспоминаний бывшего моряка», то сознавал, что этот «бывший моряк» — не сам Станюкович, а лишь избранная им текстовая роль, поскольку «всезнание» автора о внутреннем состоянии персонажей противопоставляло образ автора реальности.

Включение автобиографической повести «Маленькие моряки» в цикл морских рассказов могло вызвать нежелательный эффект: либо читатель под воздействием «Маленьких моряков» начинал бы искать автобиографизм в произведениях неавтобиографических, либо под воздействием морских рассказов стал бы сомневаться в автобиографической достоверности «Маленьких моряков». В то же время связь «Маленьких моряков» с морскими циклами Станюковича очевидна. Повесть играет роль некой «предыстории» для персонажей-офицеров из многих

морских рассказов. Видимо, поэтому, в конце концов, Станюкович все же решился «сблизить» повесть с морским циклом, включив ее в сборник морских рассказов, но отделив от них композиционно.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. — 446 с.
2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Худож. лит., 1975. — 504 с.
3. Болдырева Е. М. Автобиографический роман в русской литературе первой трети XX в.: автореф. дис. ... к. филол. н.: 10.01.01. Ярославль: 1999. — 18 с.
4. Герцен А. И. Собр. соч.: В 30 т. М.: Наука, 1954–1965. — Т. 8. — 518 с.
5. Гинзбург Л. Я. «Былое и думы» Герцена. Л.: Гослитиздат, 1957. — 374 с.
6. Николина Н. А. Поэтика русской автобиографической прозы. М.: Флинта: Наука, 2002. — 424 с.
7. Орехов В. В. Русские «скифы»: эволюция образа // Вестник славянских культур. № 1 (XI). М.: ГАСК, 2009. — С. 68–74.
8. Орехова Л. А. Образ автора и поэтика жанра: Русская лирическая проза XX века: Учеб. пособие. Киев: УМК ВО, 1992. — 96 с.
9. Орехова Л. А., Орехов В. В., Первых Д. К., Орехов Д. В. Крымская Илиада. Крымская (Восточная) война 1853–1856 годов глазами современников: литература, архивы, пресса. Симферополь: СГТ, 2010. — 480 с.
10. Росси Л. Книги и чтение в автобиографических повествованиях о детстве русских писателей XVIII–XIX вв. // Reading in Russia: practices of reading and literary communication, 1760–1930. Milan: Di/segni, 2014. — P. 59–77.
11. Савина Л. Н. Проблематика и поэтика автобиографических повестей о детстве второй половины XIX в.: Л. Н. Толстой «Детство», С. Т. Аксаков «Детские годы Багрова-внука», Н. Г. Гарин-Михайловский «Детство Тёмы»: автореф. дисс ... д. филол. н.: 10.01.01. — Волгоград, 2002. — 40 с.
12. Станюкович К. М. Новые морские рассказы и «Маленькие моряки (из воспоминаний о морском корпусе)». СПб.: Изд. М. М. Ледерле, 1895. — 432 с.; 122 с.
13. Эйхенбаум Б. М. Лев Толстой: исследования. Статьи. СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. — 952 с.

РАССКАЗ В. И. ДАЛЯ «КРУЖЕВНИЦА» В ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ

Д. В. Котовец

ivanovskaya.os@mail.ru

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Ивановская средняя общеобразовательная школа»
Нижегородского района Республики Крым
(Нижегородский)

*Где только человек с человеком столкнётся,
там и толки, и разговор; там один другому,
поздоровавшись, рассказывает, что видел, слышал,
думал и делал; говорит про нынешнее, про былое,
про будущее, рассказывает смех и горе, дело и безделье,
на то он и человек.*

В. И. Даль

Владимир Иванович Даль хорошо знаком нам как непревзойдённый фольклорист, этнограф, сказочник, составитель легендарного «Толкового словаря живого великорусского языка». Но ещё одна значимая грань его деятельности — писательская, — до сих пор остаётся малоизученной, несмотря на то, что отдельным его произведениям уже без малого две сотни лет.

Причиной такой ситуации является то, что произведения В. И. Даля долгое время были большой редкостью. Полные собрания сочинений писателя в XIX веке издавались всего два раза: в 1861 и 1897 годах. Издание 1861 года является сегодня ценной библиографической редкостью. А десяти томник, вышедший в 1897 году, можно встретить только в авторитетных городских библиотеках, музеях В. И. Даля, а также в букинистических магазинах. После 1897 года произведения Казака Луганского не издавались вплоть до 1961 года, то есть 64 долгих года. Первое послереволюционное издание, в которое вошли отдельные рассказы, повести, очерки, сказки, вышло одним томом. Эта книга ознаменовала 160-летие со дня рождения писателя, а также вековую отметку с момента выхода в свет первого собрания сочинений автора. В нашем Школьном музее творческого наследия В. И. Даля хранится два экземпляра этого сборника [6]. После выхода в свет данного одно-томного издания, произведения В. И. Даля не издавались в течение двадцати лет. Зато с 1980 до 1987 года наблюдался настоящий издательский бум в отношении этого непревзойдённого писателя. В

разных издательствах России вышли в свет шесть различных одно- томных сборников художественных произведений В. И. Даля. Бук- вально ежегодно книжный рынок пополнялся новой книгой Казака Луганского. Все однотомные сборники сочинений В. И. Даля, из- данные в 80-е годы прошлого века, представлены в экспозиции Школьного музея творческого наследия В. И. Даля. Поэтому мы не могли не заинтересоваться величиим художественного таланта Да- ля-писателя, и не изучать его рассказы в ходе внеурочной деятель- ности с обучающимися девятого класса.

В школьную программу по литературе, как известно, не включено ни одного произведения В. И. Даля. Об этом легендар- ном человеке, широко прославившем Россию, в школьных учеб- никах лишь бегло упоминается в лучшем случае при изучении лексики в 5-м классе, и в ходе изучения темы «Пословицы и пого- ворки» в 6-м. Восполняя это несправедливое, на наш взгляд, мето- дическое упущение, мы ввели в своей школе курс внеурочной де- ятельности «Основы далеведения», в который включили и отдель- ные рассказы В. И. Даля. В нашей статье хотим поделиться опы- том изучения рассказа «Кружевница» в 9-м классе.

До начала рассмотрения темы предлагаем обучающимся обра- титься к глубоким и проникновенным словам В. И. Даля, заклю- чённым в эпиграфе к занятию. Они очень ёмко предваряют ситуа- цию из рассказа, о котором пойдёт речь. Даль очень высоко ценил человеческое общение. Сам был замечательным собеседником. Не секрет, что писатель в ходе общения с разными людьми «добы- вал» всю сознательную жизнь бесценные словесные богатства для своего толкового словаря, записывал пословицы, поговорки, сказ- ки и многое другое, услышанное в разговоре с простым «мужи- ком». Под словом «мужик» следует понимать не только лиц муж- ского пола, а весь простой крестьянский народ, являющийся носи- телем живой народной речи. Рассказ «Кружевница» [5, с. 334–338] входит в цикл произведений В. И. Даля под общим названием «Новые картины русского быта». Если говорить о жанровой при- надлежности произведения, то следует отметить, что выдающийся русский литературный критик В. Г. Белинский определил его как «физиологический очерк». Обратимся к Библиографическому словарю «Русские писатели» [7], в котором автор статьи о В. И. Дале комментирует это понятие так: «В 40 гг. творчество

Даля развивается в русле «натуральной школы», где одним из ведущих жанров становится физиологический очерк, ставивший своей целью показать человека как представителя определённой социальной среды, профессии, местности, соответствующим образом индивидуализировалась речь персонажей. При описательно-повествовательной композиции, почти бессюжетности очерков характерность речи, образа жизни персонажей была в центре внимания читателей» [7, с. 242]. Для запоминания обозначенного определения предлагаем обучающимся записать в тетради это короткое определение.

Прежде, чем перейти к чтению рассказа, выполняем с классом словарную работу. В тексте встречаются слова, непонимание которых затруднит восприятие, усложнит понимание обучающимися смысла произведения. Это такие слова, как *барыши*, *распутица*, *ерзуны*, *жемочки*, *коклюшки*, *целковый*, *лампадка*, *желвак*. Данные слова представляем на интерактивной панели. Для толкования их значений, используем «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля [1, 2, 3].

Барыш м. — прибыль, польза, выгода, нажива, прибыль, нарост, корысть; избыток, остаток; выгода при купле и продаже в торговле, оборотах, промыслах; всякая нежданная, случайная прибыль [1, с. 82].

Распутица — ж. распута сев. — пора года, когда дороги становятся плохими для проезда, время ростополи, дождей, грязи, весна и осень, раздорожица [3, с. 103].

Ерзун об. — кто ёрзает (от слова ёрзать — ползать сидя, подвигаться ползком, сидя или на коленках, волочиться, тащиться, скользить) [1, с. 860].

Жемок — жемочки, жемульки — прянички, скатанные в руках и расплюснутые нажимом в обе ладони. В сиб. *жемулька* вообще пряник, гостинец, иногда принос, взятка, выжатый подарок [1, с. 871].

Коклюшка ж. — точеная палочка, с утолщением к одному концу и шейкою с пуговкой на другом, для намотки ниток и плетенья поясков и кружев [2, с. 218].

Целковый, целковик, или сиб. целкач м. — рублевик, серебряный рубль [3, с. 947].

Лампада ж. — простая лампа, плошка, жирник, каганец; ночник на масле, светник; сосудец разного вида со светильнею и с деревянным маслом, подвешиваемый на цепочках к иконам [3, с. 384].

Желвакол. жолвуй — твёрдая опухоль от ушиба, шишка; нарыв или болячка [1, с. 875].

Когда все непонятные слова объяснены, приступаем к чтению рассказа. Для этого у каждого на столе должен быть распечатан текст. Учитель же читает рассказ по книге. Учитывая особенности языка В.И. Даля, а также синтаксические конструкции рассказа, учителю следует несколько раз перечитать его предварительно, тщательно поработав над партитурой текста, а также выбрав нужную интонацию для чтения в классе. На занятии рассказ читает учитель, обучающиеся внимательно слушают. В ходе чтения следует отметить, что стержнем всего рассказа выступает история кружевницы, поведанная ею собеседнице. Отдельное внимание обращаем на психологию кружевницы, анализируем её поступки в отношениях с мужем, отмечаем качества её характера (доброта, трудолюбие, уважение к мужу, ответственность за обездоленных родственников, чувство долга перед умершим братом, честность, общительность, милосердие, уважением к старшим...).

Сцену с матерью кружевницы после прочтения фрагмента предлагаем обучающимся инсценировать. Для этого выбираем из класса действующих лиц: кружевницу, мать Аннушку, Тихонича, священника, соседей. Далее следует проанализировать фрагмент диалога матери с кружевницей. Эту часть рассказа ребята обычно воспринимают с юмором. История о том, как мать обучает кружевницу причитать по ней, используя выражения «Солнышко ты моё красное, ты куда закатилось!», «Лебёдушка моя ты белая, а ты что не шелохнёшься!», «Статенушка моя писаная» выглядит, действительно, забавно. И кружевница это понимает, она боится рассмешить людей на воображаемых похоронах, и в то же время не хочет обидеть свою мать невыполнением данных ею наставлений. В инсценировке ребята стараются максимально проявить свои актёрские способности и артистизм. Эта работа помогает им глубже прочувствовать эмоции и переживания героев произведения.

Когда рассказ прочитан полностью, проводим его обсуждение. Для реализации принципа наглядности, используем репродукцию картины В. А. Тропинина «Кружевница», образцы вологодских кружев (кружевные салфетки). Подчёркиваем, что рассказ В. И. Даля «Кружевница» и одноимённая картина В. А. Тропинина были написаны в одну эпоху. Их разделяет приблизительно 20 лет. Итак, предлагаем обучающимся вопросы для беседы:

1. Внимательно рассмотрите репродукцию картины В.А. Тропинина «Кружевница». Скажите, а как вы представляете себе главную героиню одноимённого рассказа В.И. Даля?

2. Обратите внимание на инструментарий кружевницы (ножницы, коклюшки, ящик для рукоделия, булавки). Как вы думаете, что испытывает кружевница В. А. Тропинина? А какие чувства переживает героиня рассказа В. И. Даля?

3. Чему учит нас с вами этот рассказ?

4. Для чего, на ваш взгляд, В. И. Даль вводит в рассказ историю о том, как мать кружевницы учит её «искусству» причитания?

5. Найдите в тексте просторечные (народные) слова и выражения. Почему В. И. Даль употребляет их в тексте, не употребляя литературную речь?

6. В. И. Даль прославился и тем, что составил знаменитый сборник «Пословицы русского народа» [4]. Найдите в рассказе поговорку и объясните её смысл.

7. Найдите в тексте фрагмент, когда кружевница плетёт на масло для лампы у иконы Пресвятой Богородицы. Проанализируйте её внутренний монолог. Какое качество характера проявляется в главной героине в этом эпизоде? Какую роль в формировании этого чувства играет муж кружевницы?

8. Жанр рассказа определён как «физиологический очерк». Какие признаки этого, нового для нас, жанра мы видим в «Кружевнице»?

В завершение занятия делаем вывод о мастерстве В. И. Даля писателя, о его умении тонко подметить особенности характера, души простых людей из народа, об умении видеть психологию, высокие моральные ценности человека. В качестве домашнего задания предлагаем школьникам подготовить проект в виде спектакля по рассказу В. И. Даля «Кружевница». Отметим, что проектная деятельность является обязательным условием ФГОС

основного общего образования. Разумеется, что это процесс трудоёмкий, требующий как от учителя, так и от обучающихся определённых умений и навыков. Безусловно, девятиклассникам необходимо оказать в этом ответственном деле значительную методическую помощь (подготовить сценарий, провести многочисленные репетиции, подобрать декорации, костюмы). Но в дальнейшем получившееся театральное представление можно с успехом показывать на Далевских четвергах, литературных гостиных, семинарах, конференциях, а также других филологических мероприятиях, проходящих в школе.

Даль-писатель способен далеко выйти за грани славы Даля-автора легендарного толкового словаря. Читая произведения этого непревзойдённого мастера художественного слова, перед нами предстаёт талантливый писатель, свидетель своей эпохи, очевидец реалий позапрошлого века, личность с широкой душой, острым, наблюдательным умом. Это воистину «кладёзь» разнообразных знаний, таких необходимых сегодня современному российскому школьнику.

Литература

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: современное написание: В 4 т. Т.1 А–З. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2004. — С. 82, 860, 871, 875.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: современное написание. В 4 т. Т. 2: И–О. М.: АСТ: Астрель, 2007. — С. 218, 384.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: современное написание: В 4 т. Т 4: Р–Я. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2004. — С. 103, 947.
4. Даль В. И. Пословицы русского народа. М.: АСТ: Астрель, 2008. — 750 с.
5. Даль В. И. Кружевница: Повести, рассказы, очерки / Составитель В. И. Ермаков; Предисловие Л. П. Козловой. Красноярск: Кн. изд-во, 1986. — С. 334 — 338.
6. Даль В. И. Повести, рассказы, очерки, сказки. Ленинград–Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1961. — 464 с.
7. Русские писатели. Библиограф. Слов. В 2 ч. Ч. 1: А–Л. М.: Просвещение, 1990. — С. 242.

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ЖАНРА В РОМАНАХ ГЕРМАНА ГЕССЕ: К ПОНИМАНИЮ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ

Л. Н. Спиридонова
sln69@mail.ru

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
(Казань)

Интеллектуальное направление как магистральное в литературе первой половины XX века привнесло особые метафорические черты в понимание общества, человека и интеллекта. Исследователями не раз отмечено, что произведения интеллектуального жанра являются чрезвычайно знаковыми и сложнейшими многоуровневыми системами [7, с. 46]. В частности, предметом отображения является взаимодействие, подчас, столкновение двух миров: интеллектуального и реального как неделимого механизма мироздания. Понимание специфики таких художественных произведений способствует углублению существующих представлений об интеллекте не только как социальной и культурной ценности, но и процессе познания действительности. На примере ключевых романов немецкого писателя Германа Гессе рассмотрим черты традиционности и новаторства через призму авторской позиции.

Особенности развития жанра интеллектуального романа в 1920–1930-ые годы связаны с появлением новых идей в области методологии науки. В этот период зарождаются проекты унифицированной науки и унифицированного языка, расширяется учение о знаковых системах, в особенности, семантике, формируется представление о метатеории и метанауке. Из традиционных трактовок интеллекта интересно мнение А. Бинета, который в начале XX века создал первый тест интеллекта и определял его как способность к здравому суждению и смыслу, самокритику, смекалку, инициативу и движение к саморазвитию. В дальнейшем это подтолкнуло к созданию множества теорий, пытавшихся познать, систематизировать и описать интеллект как свойство мышления [5, с. 107]. Объективные социально-исторические предпосылки и новые исследования в психологии, антропологии, социологии, связанные с проблематикой целостного изучения человека, повлияли на создание в литературе жанровых форм, ставящих во главу угла

интеллектуализм во всех сферах жизни, в особенности, в становлении человека и его предназначении.

Писатель концептуального жанра обладает синтезирующим и аналитическим, образным и научным, одним словом, философским мышлением. По признанию самого Г. Гессе, «почти все прозаические произведения, что я написал, — это изображения жизненного пути души» [1, с. 238]. Задолго до создания произведения художник преломляет действительность, опираясь на сильную творческую интуицию, рисует обобщённую картину, делает логические выводы, пользуясь методом анализа, сравнения, дедукции и пр. Этим объясняются наиболее общие категории интеллектуализма — абстрагирование, эмерджентность и объективность. Позже писатель наделяет персонажи чертами, возможно, двойника или антипода, переплетая философское предвидение и мировоззренческие представления, реальную и ирреальную сущность в лабиринтах действительности. Довольно трудно сказать, в качестве кого себя чувствует автор, изображая героя-интеллектуала, — то ли в качестве романиста, то ли в качестве философа. Как замечает Г. Гессе, и у того, и у другого цель одна — дать целостное представление о мире и вскрыть внутреннюю суть явлений [1, с. 8].

Первый в хронологическом порядке роман «Степной волк», написанный в 1927 году, на первый взгляд в самом названии содержит традиционный конфликт двух начал — животного и человеческого. Внутреннее сопротивление и преобладание одного из них, постоянная борьба человека внутри себя и с обществом должны были определить сюжетную канву и внешне как будто сопровождают её. Но в ходе развёртывания сюжета происходит укрупнение, даже трансформация социального ракурса. В историческом контексте того времени смена эпох, бурный скачок научно-технической революции, политизация общества, приход к власти нацистов, «раскорчёвывание» мозгов — всё это создавало идеологические шоры, и человеческое сознание мечется в поисках выхода и не находит его. Интеллектуальность и духовность в высшем понимании слов внешне как бы уходят из действительности. Как точно было сказано О. Мандельштамом в те годы, «хаотический мир ворвался и в английский Home, и в немецкий Gemüt, хаос поёт и в наших русских печках... Гуманистические ценности только ушли,

спрятались, как золотая валюта, но как золотой запас обеспечивают всё идейное обращение современной Европы...» [3, с. 45].

В жанровом отношении автор продолжает традиции романтико-реалистической двуплановости, а новаторство его романов заключается в глобальности интеллектуального подхода. Сложность выводов кроется как в привлечении восточных смысловых метаморфоз—буддистской религии, санскрита, так и в сочетании их с западными взглядами, например, использование античной трактовки низкого и высокого в окружающем мире. Образ смерти концентрируется в санскритской надписи и обнажает тему убийства человеческого в человеке. Скрытый эпитаф гласит: «Тат твам аси», что означает «Это ты» [1, с. 71]. Человек, убивая другого, убивает и самого себя, ибо люди отображаются друг в друге, как в зеркалах, но не всегда видят это отражение. Следовательно, любой путь, связанный с насилием, опасен и порочен.

Такая яркая концептуальная нота звучит напоминанием и предупреждением, высшей волей бессмертных из следующего романа «Игра в бисер». Это ключевое произведение Г. Гессе идейно соединено с активным центром романа «Степной волк» через музыку Генделя «Concerto Grosso». В обоих романах символическим лейтмотивом служит мотив игры, переплетаясь и изменяя характер интерпретации от музыкальной до знаковой, в другом направлении — от смеха до иронии, от детства до взросления, от гармонии до вселенского беспорядка и др.

К традиционным можно отнести приём двойничества и форму записок, рукописей, которые способствуют ведению оценки и сюжетного действия. С помощью них автор-интеллектуалист достигает глубины выражения собственных размышлений и общественных мировоззренческих взглядов через оригинальную систему композиции — текст в тексте. Обусловленность такими моментами и закономерность гиперриторического повествования выведена на основе анализа ретроспективных моделей (картограмм) творческого индивидуального процесса писателей интеллектуального жанра и литературных тенденций, связанных с психологией восприятия художественного творчества [4, с. 13–17].

Следует отметить, что выявление общей специфики творческого процесса художников интеллектуального жанра помогает расширить внутреннюю сторону содержания конкретного произведения — его

толкование и восприятие, например, смысловых концептов света и тьмы, смерти и бессмертия, времени и вечности, дома и дороги, зеркала и др. Для составления картограммы творческой индивидуальности Г. Гессе использовалась систематизация следующих параметров: историко-биографические сведения, первичные установки написания романов, учёт особенностей типа фантазии, типа художественного мышления, доминанты творчества, текстовые наблюдения. Опираясь на комплексный подход при анализе его романов, можно выделить устойчивые доминирующие черты: повторяемость мотивов, многоплановое развитие идеи интеллекта, семантическую устойчивость ассоциаций и вариативность композиционных форм.

По мнению многих исследователей, в произведениях интеллектуального жанра ссылки на факты культуры настолько упорны и многочисленны, что образуют особый и самодостаточный пласт. Культура как произведение искусства больше обращается за материалом к опыту искусства, нежели к опыту жизни. С помощью приёмов аналогии и ассоциации составляется причудливый рисунок метатекста, включающий фоновые или коннотативные значения, которые задействуют работу мозга. Надо отметить, что для периода 1920-1930 годов, когда были написаны произведения Г. Гессе, категория «культурных пластов» в литературе была всё ещё явлением непривычно отпугивающим, что «мешало определить жанр вещи, делало её по тогдашним представлениям, слишком головной, книжной, чтобы называться повестью или романом. Такой пласт ощущался как признак кризиса формы, кризиса искусства» [6, с.176].

Именно в этом скрывалась жанровая новизна, когда из кризиса как раз и рождалось новое. Так произошло с интеллектуальным романом. Он синтезировал разные области знания и смешал коллаж факта с причудливой выдумкой, широко использовал череду сменяющихся художественных полотен, апеллирующих к эстетическому чувству читателей, развернул субъектно-объектные коллизии, переходящие от одной темы, от одной сферы, даже от одной исторической или географической области к другой. В этом кроется одна из особенностей романов Г. Гессе: интеллектуальная игра, с одной стороны, воплощается в идеальной модели ордена на правах организации человеческой жизни и общества, а с другой стороны — в механизме постижения общего языка культуры и науки. Отсюда вытекает крупнейшая проблема развития общества и исторических,

культурных процессов. Кроме того, писателем подчёркивается важность знания как уникального средства и богатства, его ценности наравне с истиной в сферах возвышенного и обыденного.

Авторская позиция ярко звучит в высказывании одного из персонажей «Игры в бисер» Альбертуса Секундуса, который говорит о задаче сохранения Духа как высшей категории мира. Путём сомнений и поисков смысла, находок и великих открытий человек постигает азы духовности и, анализируя, одновременно подводит итог действиям учёных, философов, художников всех времён, так называемых основоположников и предтеч Игры. «Того, чего не существует на свете..., что меньше поддавалось бы слову и ... больше нуждалось бы в том, чтобы людям открывали на это глаза, ... которое нельзя ни доказать, ни счесть вероятным, чуть-чуть приближается к возможности существовать и рождаться» [1, с. 5]. Так Г. Гессе обращается к трактовке необычной темы в названии, которая обретает своё развитие через сюжет.

Таким образом, новаторство писателя в том, что мир сущностей и идей, созданный им, остаётся ядром не только иного бытия, но и одновременно является самосознанием общества, апофеозом нашего духовного мира и универсальной силы. В его романах границы творчества и мыслительной деятельности размыты, а проникновение в эту игру интеллекта захватывает и увлекает как автора, так и читателей, посредством чего формируется интертекстуальная связь с другими произведениями интеллектуального жанра.

Литература

1. Гессе Г. Степной волк. Игра в бисер.: Романы. Рассказы и очерки. М.: АСТ. 2003. — 784 с.
2. Затонский Д. В. Парадоксы Г. Гессе // В наше время. Книга о зарубежных литературах XX века. М.: Сов. писатель. 1989. — С. 230–257.
3. Мандельштам О. Гуманизм и современность // Философские науки. 1988. №12. — С. 103–105.
4. Нигматуллина Ю. Г. Комплексный анализ художественного творчества. Казань: Изд-во Каз. ун-та. 1999. — 158 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Бим-Бад Б. М. М.: БРЭ. 2002. — 527 с.
6. Послесловие от переводчика «Степного волка» С. Апта // Иностранная литература. 1977. №5. — С. 173-177.
7. Эсалнек А. Я. Типология романа: теоретический и историко-литературный аспекты. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1991. — 256 с.

ЛИНГВОДИДАКТИКА. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

ШКОЛЬНАЯ ОЛИМПИАДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

О. Б. Адаева

adaevaob@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
(Челябинск)

Формирование функциональной грамотности, представленной различными дискурсивными типами [4], становится одним из приоритетов современного образования. Эффективной формой работы, позволяющей сократить разрыв между «знаниями для школы» и «знаниями для жизни», может стать предметная олимпиада. Однако типология олимпиадных заданий нуждается, на наш взгляд, в корректировке, а сами задания — в усилении функциональной составляющей.

Всероссийская олимпиада школьников по русскому языку проводится в несколько этапов. И если в финале интеллектуального соревнования участвуют только одаренные дети, обладающие лингвистической интуицией и «олимпиадным» мышлением [5], то участником школьного этапа может стать любой желающий. Поэтому вызывает сомнение рекомендация центральной предметно-методической комиссии на всех ступенях ориентироваться на единые типы заданий [8], подготовка к которым зачастую требует углубленного изучения отдельных тем школьной программы или же специально организованных дополнительных занятий, особенно по истории языка, диалектологии и славистике [3].

Считаем, что для реализации принципа доступности обучения на школьном этапе олимпиады необходимо предлагать в числе прочих и самодостаточные лингвистические задачи, названные так потому, что все необходимые для правильного ответа данные уже содержатся в условии. Для решения таких задач в первую очередь нужны общеучебные умения: читать и понимать прочитанное, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи,

формулировать гипотезы — и способность применять базовые школьные знания, полученные на обычных уроках русского языка, в нестандартной ситуации.

Впервые самостоятельные лингвистические задачи были использованы на Олимпиаде по языковедению и математике, проведенной филологическим факультетом МГУ в 1965 году [7]. У истоков жанра стояли выдающиеся лингвисты А. А. Зализняк и А. Н. Журинский. В наше время подобные задания используются в международном конкурсе «Русский медвежонок» и хорошо знакомы учителям русского языка. Например, в одной из задач пятиклассникам требовалось определить, как называется вещество, используемое в качестве примеси к газу для придания ему запаха. Среди предложенных вариантов был и химический термин *одорант*, не входящий даже в пассивный словарный запас школьников и не включенный в большинство толковых словарей. Однако если у ребенка есть представление о морфеме как о значимой части слова, если он знает значение приставки *без-*, то он сможет сопоставить новое для него слово с хорошо знакомым *дезодорантом* и дать правильный ответ. Таким образом, при решении самостоятельной лингвистической задачи ученик не припоминает знания, а воспроизводит некоторые элементы когнитивной деятельности ученого-исследователя, что может быть востребовано во многих внешкольных ситуациях.

Успешное выполнение эвристического задания, несомненно, вызывает познавательный интерес и радость открытия, развивает логическое мышление, расширяет лингвистический кругозор, однако дети далеко не всегда могут ответить, где за пределами школьного класса им может пригодиться умение определять способ словообразования, разграничивать морфологические категории, устанавливать синтаксические особенности предложений, членить слова на морфемы с точки зрения синхронии и диахронии и под. Следовательно, нужны вопросы, помогающие ученикам понять, какие знания об устройстве языка необходимы для овладения практической орфографической и пунктуационной грамотностью, а какие — для развития продуктивных и рецептивных речевых навыков. Другими словами, для развития умений функциональной грамотности при составлении олимпиадных заданий важно опираться на ономаσιологический, идеографиче-

ский подход к изучению языка, в основе которого лежит необходимость соотносить языковой знак с коррелятом в объективной действительности [1; 6; 9].

Поясним вышесказанное на примерах. Сравним два задания.

1. *Что объединяет слова «территория» и «террариум»? Свой ответ обоснуйте. Приведите 2—3 слова, которыми можно продолжить этот ряд.* (Муниципальный этап всероссийской олимпиады по русскому языку, 2020/21 учебный год, 9 класс. URL: https://rcokio.ru/files/upload/olimp/vseros/treb_mun_et_20-21/rus.pdf)

2. *Спишите слова из списка А, вставив пропущенные буквы. К каждому слову из списка А подберите одно проверочное слово из списка Б, обоснуйте свой выбор.*

А. П..ломник, гл..бальный, об..яние, впеч..тление, д..мократия, пр..цедент, нагр..дить, п...дикюр, вал..дол, щ..петильный.

Б. Эпидемия, комедийный, обойма, полюс, гладкий, признак, глобус, печёный, Волгоград, Гродно, велосипед, рапид, инвалид, валет, щепка, префикс, пальма, басня, печать.

На наш взгляд, очевидно, что первое задание проверяет знание этимологии двух слов или умение анализировать лексическое значение языковых единиц и делать вывод об их генетической связи. Второе задание, кроме того, демонстрирует, зачем нужны эти знания и умения, следовательно, имеет функциональный характер. (К сожалению, умение использовать самые разные способы проверки безударных гласных в корне слова, в том числе с помощью этимологического анализа или подбора сложносокращенных слов, оказывается невостребованным во время итоговой аттестации выпускников школы.)

Рассмотрим еще два примера.

1. *Выпишите из стихотворения А. С. Пушкина «Анчар» архаизм, объясните его значение.* (Муниципальный этап всероссийской олимпиады по русскому языку, 2020/21 учебный год, 8 класс. URL: https://rcokio.ru/files/upload/olimp/vseros/treb_mun_et_20-21/rus.pdf)

Правильно выполнив задание и выписав слово *чело*, ученик продемонстрирует знание лингвистического термина и умение подводить конкретное слово под понятие. С точки зрения функционального подхода было бы полезнее проверить, понимает ли

восьмиклассник, с какой стилистической целью слово употреблено в тексте. Воссоздает колорит эпохи? Нужно для создания торжественной, патетической речи? Является средством создания иронии или сатиры? Лексический анализ, таким образом, не осознается в качестве инструмента для извлечения смысла высказывания.

*2. Глаголы **плестись, пятиться, семенить, шаркать, шлёпать, шествовать** имеют общее значение 'идти в каком-либо направлении'. Назовите семантические признаки, которыми каждый из этих глаголов отличается от остальных слов группы. Составьте предложения, демонстрирующие уместное и точное употребление этих глаголов. (При подготовке задания использованы материалы идеографического словаря русских глаголов [2].)*

Предложенные для анализа глаголы описывают движение, характеризуя его по самым разным признакам: направлению, скорости, способу перемещения, а также, включенные в контекст, позволяют представить некоторые особенности субъекта действия (молодой — старый, больной — здоровый, энергичный, деятельный — пассивный, уставший и под.) или понять специфику восприятия этого действия говорящим/пишущим. Умение вычитывать все компоненты значения языковой единицы — неременное условие эффективной речевой деятельности и по созданию собственного текста, и по декодировке чужого.

Таким образом, с целью формирования функциональной грамотности считаем продуктивным на школьной олимпиаде по русскому языку использовать самодостаточные лингвистические задачи, формирующие умение сопрягать анализ формы языковой единицы, ее семантики и особенностей функционирования в устной и письменной речи. Это условие работы с лингвистическим материалом, безусловно, не новое, но так и не ставшее пока обыденной практикой при обучении родному языку.

Литература

1. Адаева О. Б. Упражнения, реализующие идеографический подход к изучению родного языка // Филологический класс. 2018. — № 3(53). — С. 92–99.
2. Большой толковый словарь русских глаголов : Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты / под ред. проф. Л. Г. Бабенко. М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА. — 576 с.

3. Еремина С. А. Факультатив по истории языка как форма подготовки учащихся к всероссийской олимпиаде школьников по русскому языку // Филологический класс. 2015. № 4 (42). — С. 65–70.
4. Иваненко Г. С. Функциональная грамотность: дискурсивная типология // Русский язык в поликультурном мире : сборник научных статей IV Международного симпозиума (9—11 июня 2020 г.) / отв. ред. Г. Ю. Богданович, Е. Я. Титаренко. В 2-х т. Т. 1. Симферополь: Издательский дом КФУ, 2020. — С. 196–204.
5. Калинина Л. В. О принципах подготовки школьников к олимпиадам по русскому языку // Русский язык в школе. 2018. № 6. — С. 3–7.
6. Кронгауз М. А. Семантика: задачи, задания, тесты : учеб. пособие для вузов. Москва : Академия, 2006. — 250 с.
7. Лингвистические задачи : пособие для учащихся старших классов. М.: Просвещение, 1983. — 223 с.
8. Методические рекомендации по проведению школьного и муниципального этапов всероссийской олимпиады школьников в 2020/21 учебном году. М., 2020. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/id1988> (дата обращения 27.02.2021).
9. Милославский И. Г. Русский язык для говорения и письма : Как мысли выразить себя, другому как понять тебя? 10–11 кл. : учеб. пособие. М. : Дрофа, 2008. — 95 с.

СОХРАНЕНИЕ СТИЛЯ КАК ОДНА ИЗ КЛЮЧЕВЫХ ПРОБЛЕМ ПЕРЕВОДА: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ачилова Е. Л., Регушевская И. А.

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(Симферополь)

Учебная дисциплина «Стилистика перевода» преподается в магистратуре по специальности 45.04.01 «Филология. Перевод и переводоведение (славянские языки)». Специфика данной дисциплины заключается в том, что она позволяет организовать всю совокупность знаний, полученных обучающимися в процессе обучения, с одной стороны, и, с другой стороны, — включить их творческий потенциал.

В ходе изучения дисциплины обучающийся должен осознать себя соавтором переводимого текста, для чего ему необходимо «уловить» стиль автора, перед началом перевода выступить в качестве

лингвиста-эксперта, оценить жанровые и стилистические особенности текста, выявить в тексте ошибки, если таковые имеются, а также научиться давать оценку выполненному переводу.

Учебная программа дисциплины «Стилистика перевода» предусматривает овладение обучающимся компетенциями ПК-2 и ПК-6.

ПК-2 предполагает, что в процессе изучения дисциплины обучающийся овладеет «навыками квалифицированного анализа, комментирования, реферирования, оформления, редактирования и продвижения результатов собственной научной деятельности». Для освоения дисциплины он должен знать нормы функциональных стилей русского и украинского языков, необходимые для перевода различных типов текста (в основном научных, публицистических, а также документов) с русского на украинский; лексику, грамматику, стилистику второго языка. В результате изучения дисциплины обучающийся должен овладеть правилами аннотирования и реферирования документов с русского на украинский, а также научных трудов и художественных произведений на этих языках; уметь грамотно выполнять переводы различных типов текстов с русского языка на украинский и наоборот; владеть навыками и приемами участия в научных дискуссиях, выступлениях, представлениях собственных исследований на русском и украинском языках.

ПК-6 предполагает, что в результате изучения дисциплины обучающийся овладеет «навыками языкового сопровождения международных конференций, форумов и переговоров». То есть будет знать основные коммуникативные стратегии и тактики, риторические, стилистические и языковые нормы, приемы и навыки для языкового сопровождения международных форумов и переговоров; уметь грамотно готовить устные и письменные выступления на русском и украинском языках и применять полученные знания в устной и письменной коммуникации на иностранном языке для сопровождения международных форумов и переговоров; владеть коммуникативными стратегиями и тактиками, риторическими, стилистическими и языковыми нормами и приемами, навыками квалифицированного языкового сопровождения международных форумов и переговоров.

Учебная программа предусматривает работу обучающихся с текстами разных жанров и стилей как в устной, так и в письменной форме. Одним из видов деятельности обучающихся на практических занятиях является сопоставление переводов с оригиналом. Целью такой работы является проследить, насколько переводчику удалось сохранить содержание и стиль оригинала.

При переводе художественного текста переводчику важно сохранить не только содержание произведения, но и его стиль. Перевод художественного текста предполагает обязательное включение творческого начала переводчика, так как объект перевода отличается эстетической функцией и художественными особенностями, а потому важнейшей задачей художественного перевода будет создание произведения, способного оказывать художественно-эстетическое воздействие, равноценное тому, которое возникает у читателей при прочтении оригинала.

Таким образом, при переводе художественного произведения задача переводчика заключается в создании адекватных художественных образов. Художественный образ формируется в результате взаимодействия прямых и переносных значений слов, поэтому его передача представляется наиболее сложной в работе переводчика. Чтобы перевести образные средства художественного произведения, необходимо найти в языке перевода эквивалентные языковые единицы, содержательная и эмоциональная ценность которых была бы соотносима с тропами оригинала. Кроме того, при переводе художественного текста перед переводчиком стоит задача сохранения стиля произведения и индивидуального стиля автора.

Как отмечает О. Д. Тихоненко, «исследование символов, системы тропов и стилистических фигур, использованных в уникальных сочетаниях (синтагматика), а также лексики в парадигматическом аспекте открывает ученому особенности стиля языка писателя» [2, с. 160].

На наш взгляд, переводы детской литературы представляют собой особый интерес, так как произведения для детей отличаются не только тематически, но и имеют языковые особенности, неразрывно связанные с детской речью. Язык детской литературы характеризуется специфической образностью, музыкальностью, динамичностью, он близок к игре, к фольклору.

Так, навчаючись пропонується проаналізувати вільний переклад віршованого Самуїла Маршака «Вот какой рассеянный», виконаний українським поетом і перекладачем Іваном Малковичем (переклад виконаний у жанрі «переспів» — віршоване, написане за мотивах поетичного твору іншого автора, з елементами наслідування версифікаційних елементів, наближений до перекладу, але відрізняється від нього відсутністю еквіритмічності).

С. Я. Маршак «Вот какой рассеянный»	Малкович «Отакий роззява» (Переспів з російської)
<p>Жил человек рассеянный На улице Бассейной. Сел он утром на кровать, Стал рубашку надевать, В рукава просунул руки Оказалось, это брюки. Вот какой рассеянный С улицы Бассейной! Надевать он стал пальто Говорят ему: не то. Стал натягивать гамаши Говорят ему: не ваши. Вот какой рассеянный С улицы Бассейной! Вместо шапки на ходу Он надел сковороду. Вместо валенок перчатки Натянул себе на пятки. Вот какой рассеянный С улицы Бассейной! -- Однажды на трамвае Он ехал на вокзал И, двери открывая, Вожатому сказал: – Глубокоуважаемый Вагоноуважатый! Вагоноуважаемый</p>	<p>Жив собі роззява — ліві двері — справа. Зранку він хуленько встав, піджака вдягати став, Шусть руками в рукави — з'ясувалось, то штани. Отакий роззява — ліві двері — справа! Вбрав сорочку він. Однак всі кричать йому: не так! Одягнув пальто. Проте знов кричать йому: не те! Отакий роззява — ліві двері — справа! Поспішаючи в дорогу, рукавичку взув на ногу. Ну, а замість капелюха натягнув відро на вуха. Отакий роззява — ліві двері — справа! Трамваєм тридцять третім він їхав на вокзал, і, двері відчинивши, до водія сказав: «Шановний трам-тарам-пам- пам, я щось хотів сказати вам...</p>

Глибокоуважатый!
Во что бы то ни стало
Мне надо выходить.
Нельзя ли у трамвала
Вокзай остановить?
Вожатый удивился
Трамвай остановился.
Вот какой рассеянный
С улицы Бассейной!
Он отправился в буфет
Покупать себе билет.
А потом помчался в кассу
Покупать бутылку квасу.
Вот какой рассеянный
С улицы Бассейной!
Побежал он на перрон,
Влез в отцепленный вагон,
Внес узлы и чемоданы,
Рассовал их под диваны,
Сел в углу перед окном
И заснул спокойным сном...
— Это что за полустанок?
Закричал он спозаранок.
осказках.ру — oskazkah.ru
А с платформы говорят:
— Это город Ленинград.
Он опять поспал немножко
И опять взглянул в окошко,
Увидал большой вокзал,
Удивился и сказал:
— Это что за остановка
Бологое иль Поповка?
А с платформы говорят:
— Это город Ленинград.
Он опять поспал немножко
И опять взглянул в окошко,
Увидал большой вокзал,
Потянулся и сказал:

Я сів не в той... Мені... а-яй!
Трамзал негайно на вокзай!»
Водій перелякався
і на вокзал подався.
Отакий роззява —
ліві двері — справа!
Ось біжить він до кав'ярні,
щоб квитки купити гарні.
Далі — гляньте на роззяву —
мчить купляти в касі... каву!!!
Вибіг він аж на перон.
Там — відчеплений вагон.
Пан роззява в нього вліз,
сім валіз туди заніс,
примостився під вікном,
та й заснув солодким сном.
З ранку — гульк! «Егей! — гу-
кає. —
Що за станція?» — питає.
Чемний голос відповів:
— То є славне місто Львів!.
Ще поспав. Аж сходить сонце.
Знов поглянув у віконце,
Бачить — знов стоїть вокзал,
здивувався і сказав:
— Що за місто?... Це Болехів,
Коломия чи Радехів?
Чемний голос відповів:
— То є славне місто Львів!
Ще собі поспав з годинку,
знов поглянув на зупинку,
Бачить — знов якийсь вокзал,
здивувався і сказав:
— Що за станція цікава —
Київ, Зміїв чи Полтава?
Чемний голос відповів:
— То є славне місто Львів!.
Тут він крикнув:

<p>– Что за станция такая Дибуны или Ямская? А с платформы говорят: – Это город Ленинград. Закричал он: — Что за шутки! Еду я вторые сутки, А приехал я назад, А приехал в Ленинград! Вот какой рассеянный С улицы Бассейной!</p>	<p>— Що за жарти?! Жартувати так не варто!. Вчора я у Львові сів, а приїхав знов у Львів?.. Отакий роззява — ліві двері справа!</p>
---	---

Основным стилистическим приемом создания образа героя в оригинальном тексте служит алогизм. Так, вместо рубашки рассеянный пытался надеть брюки, вместо шапки — сковороду, вместо валенок — перчатки «натянул себе на пятки». Кроме того, рассеянность как главная отличительная черта персонажа проявилась в том, что он пытался надеть не то пальто и не свои гамашы. В украинском варианте рассеянный пытался надеть штаны вместо пиджака, на ногу он обул перчатку и на уши натянул ведро вместо шляпы. Также герой надел не так рубашку и не то пальто. М. Гураль отмечает, что «начало оригинального стихотворения содержит информацию о проживании главного героя — *на улице Бассейной*, а переводчик использует не совсем понятный обычному читателю каламбур-характеристику героя — «*ліві двері справа*» [1, с. 119]. По нашему мнению, вариант Ивана Малковича — каламбур, основанный на алогизме, — удачно встраивается в структуру произведения и подчеркивает рассеянность персонажа.

Дальнейшие действия героя также отличаются нелогичностью: *Он отправился в буфет // Покупать себе билет. // А потом помчался в кассу // Покупать бутылку квасу. Ср.: Ось біжить він до кав'ярні, // щоб квитки купити гарні. // Далі — гляньте на роззяву — // мчить купляти в касі ... каву!!!* В переводном тексте буфет стал кафе (более понятная для современных детей реалья), а вместо кваса рассеянный взял с собой кофе.

Для создания более выразительного образа Самуил Маршак дает речевой портрет персонажа, используя такую разновидность игры слов, как спунеризм (т.е. нечаянные оговорки или сознательную игру слов, при которых два близких

слова в предложении меняются начальными частями, слогами или отдельными буквами или звуками): — *Глубокоуважаемый // Вагоноуважатый! // Вагоноуважаемый // Глубокоуважатый! // <...> Нельзя ли у трамвала // Вокзай остановить?* В украинском тексте наблюдаем явление спунеризма только в словах *трамзал* и *вокзай*. При этом Иван Малкович вместо обращения использует непонятное *трам-тарам-пам-пам* вместо обращения к водителю трамвая и подчеркивает рассеянность раззявы фразой «*я щось хотів сказати вам*» (рассеянный хотел что-то сказать водителю, но забыл, что именно).

Отдельного анализа заслуживает адаптация имен собственных в тексте перевода. Так, уже с самого начала читателям Самуила Маршака становится известно, что герой произведения живет на улице Бассейной (такая улица действительно была в Ленинграде до 1918 г.), при этом в украинском тексте, как мы уже отмечали, годоним отсутствует, вместо него дается характеристика психологических особенностей персонажа.

В тексте переводчик также использует топонимы, при этом адаптируя текст для украинских читателей. Адаптация происходит, в частности, за счет замены географических названий. Так, рассеянный живет в Ленинграде, а «роззява» — во Львове. В тексте оригинала упоминаются Бологое (город в Тверской области), Поповка (хутор в Ленинградской), Дибуны (часть посёлка Песочный в курортном районе Санкт-Петербурга). В переводном произведении встречаются Болехів и Коломия (города в Ивано-Франковской области), Радехів (город во Львовской области), Зміїв (город в Харьковской области), а также Київ и Полтава.

Анализируя украинский вариант произведения, можно говорить об определенных недостатках, однако обратим внимание на то, что Иван Малкович называет свое произведение «переспівом», что дает ему свободу творчества. Как отмечает М. Гураль, «довольно часто переводчик становится соавтором текста, а не его интерпретатором, добавляет свое, такое сугубо национальное, украинское, что вызывает доверие у читателей этого незамысловатого рассказа о человеке рассеянном — «про пана роззяву» [1, с. 120]. Кроме того, украинский вариант содержит междометия, которые придают тексту разговорный оттенок: *З ранку — гульк! «Егей!» — гукає.*

Таким образом, сопоставление оригинального текста и его перевода дает основания утверждать, что переводчик, даже выполняя вольный перевод, должен стремиться сохранить не только содержание исходного текста, но и его стилистические особенности. Как показал анализ исследованных текстов, Ивану Малковичу удалось сохранить яркие образы оригинала, удачно адаптировать текст к реалиям, близким для юного украинского читателя.

Литература

1. Гураль М. Особенности индивидуальных речевых стратегий переводчика поэзии для детей / М. Гураль // Мови та літератури у полікультурному суспільстві : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (14 листопада 2014 р.) / за заг. ред. д.п.н., професора Соколової І.В., к.філол.н., доцента Бумбур Ю.М. –Маріуполь : МДУ, 2014. — Частина 1. — С. 118 — 121.
2. Тихоненко О. Д. Категории “идиолект”, “идиостиль”, “языковая личность” и методики их лингвистического описания в контексте изучения языка художественной литературы / О. Д. Тихоненко // Вестник КРСУ. 2013. Том 13. № 9. — С. 159 — 164.
3. Маршак С. Я. Вот какой рассеянный и другие истории / С. Я. Маршак. — Издательство: АСТ, 2011. — 88 с.
4. Малкович І. Отакий роззява / І. Малкович. URL: <http://abetka.ukrlife.org/rozziaiva.html> (дата обращения 07.03.2020).

ЦИКЛ ВУЗОВСКИХ ДИСЦИПЛИН ПО РЕГИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Борисова О. Г., Костина Л. Ю.

leliastom@mail.ru, patruit30@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
(Краснодар)

Ввиду того что региональные вузы прежде всего ориентированы на обучение студентов, проживающих в конкретном регионе, чрезвычайно важно в процессе лингвистической подготовки студентов филологических факультетов усиливать блок дисциплин, связанных с изучением особенностей родного края, его историко-культурного, языкового, литературно-художественного, природно-экономического и другого своеобразия [2, с. 72]. В этой связи

одним из актуальных направлений организации учебного процесса в Кубанском госуниверситете является разработка учебных курсов по региональной лингвистике. В учебном расписании студентов и магистрантов филологического факультета уже значатся такие дисциплины, как «Региональная лингвистика», «Кубанские говоры во времени и пространстве», «Языковая картина мира жителей Кубани», «Языковая ситуация на Кубани: методы исследования». Указанные курсы включают в себя лекции и практические занятия. В круг рассматриваемых теоретических вопросов включаются такие, как экстралингвистические основы изучения кубанских говоров (далее — КГ), их типологическая характеристика, динамические процессы в лексико-фразеологической системе КГ, параметры изучения языковой личности носителя местного говора, презентация КГ в региональной лексикографии и др. Лекционные курсы позволяют сформировать теоретические основы для последующего изучения предметов цикла региональной лингвистики.

С целью обеспечения обучающихся учебно-методическим материалом в настоящее время на кафедре современного русского языка на базе языкового материала, собранного в полевых экспедициях (2005–2019 гг.), ведется работа по созданию учебных пособий, важная частью которой — формирование базы учебных диалектных текстов (см. подробнее [1]). Их использование позволяет приобрести навыки анализа характерных для КГ языковых черт. Учебные тексты составляются на основе речи носителей КГ и расшифровываются средствами малограмотного письма. Текстовый материал может подвергаться компрессии и подаваться в виде отдельных предложений, освобожденных от малосущественных черт, второстепенных для целей обучения. Составленные на основе учебных диалектных текстов задания носят тренировочный характер. Представим отдельные упражнения, направленные на отработку навыков поиска и квалификации диалектных явлений в речи диалектоносителей. Так, при изучении диалектной лексики одна из важных задач — выработка навыка дифференциации типов диалектных слов. С этой целью предлагаются диалектные тексты-предложения, в которых необходимо выявить нужный тип. Приведем образцы заданий.

Задание. Найдите в предложениях диалектизмы и определите их типы: а) акцентологический; 2) фонематический; 3) грамматический; 4) словообразовательный.

1. *Мать купи'ла ту'фли, а падашва' то'нин'кая, и я на та'нцах их уби'ла, а мать пато'м гавари'т: «Ну, тине'р'ь ходи' баяка'»* (ст-ца Архангельская). 2. *Фсё па-у'мнаму де'лать на'до, и уража'й аграма'дний будить* (хут. Железный). 3. *Бува'ло го-то'выш на ву'лыци, а саба'ка наш так и кру'тыть хвасто'м, так ы про'сыть* (ст-ца Бородинская). 4. *Игра'лы в догоня'лки. У мэ'нэ и бро'ву розбы'лы* (ст-ца Марьянская). 5. *О'сты у кары'та кла-ду'ть, мёт выда'вливають* (ст-ца Некрасовская). 6. *Я бо'льшы ри'бу люблю', чем мня'са* (ст-ца Архангельская). 7. *Пачина'ю паби'лку: папирва'х ма'жу рука'мы* (ст-ца Бородинская).

Задание. Раскройте содержание понятия семантический диалектизм. Найдите семантические диалектизмы в предложениях. Сформулируйте на основе контекстов их толкования.

1. *А мы идэмо' с рабо'ты и пе'сни игра'им* (ст-ца Некрасовская). 2. *Пато'м у и'х близницы' нашли'сь, або'и таки'и кур-но'сыи, харо'шыи бы'ли* (ст-ца Архангельская). 3. *А мы каву'н розбы'лы, ду'шу вы'тяглы, зди'лы, а то мо'жно куря'м вы'кынуть* (ст-ца Марьянская). 4. *Виски' ни распуска'ли, то'льки с ко'сами хади'ли* (ст-ца Архангельская). 5. *На «патало'к» ра-ди'тили ра'ньшы называ'ли. Лесь на патало'к* (с. Успенское). 6. *У миня' каро'вы усе' бы'ли сми'рными, никаво' ни тро'гали. А есь таки'йи, што ко'люцца* (хут. Андрюки). 7. *Си'льной уража'й был* (ст-ца Вознесенская).

Задание. Раскройте содержание понятия лексический диалектизм. Найдите лексические диалектизмы в предложениях. Сформулируйте их значения, опираясь на контексты.

1. *Прыйшла' да ни'х, а воны' гужу'ють, пьютъ* (г. Усть-Лабинск). 2. *Каца'паф мно'га к нам панае'хала с Арло'фскай, Варо'нижскай, Кур'скай губе'рний. Пе'рид вайно'й у них ниуража'й был, ани' — сюда': праслы'шали, што здесь зимля' бага'тая* (хут. Братский). 3. *Кова'ль куё ко'ни, обробля'е копы'та* (ст-ца Елизаветинская). 4. *Хорошо' жуи, тоди' ковта'й* (ст-ца Азовская). 5. *Як ото' у кре'сли куня'ть, иды' на кро'ватъ ляга'й* (ст-ца Нововеличковская). 6. *А ра'ньшы, було', у шы'нку гля'нэш, и усё, шо в ха'ти есь, вы'дно, и захо'дыть нэ на'до* (ст-ца Старомышастовская).

7. *Здоро'вий буга'й: ро'сту тид два' мэ'тра, со'рок трэ'тий раз-ме'р но'сэ, ру'кы як оти' кува'лды* (ст-ца Бородинская).

При изучении фразеологии КГ продуктивны задания следующих типов:

Задание. Найдите в предложениях фразеологизмы, сформулируйте их значения, распределив по следующим разрядам: 1) субстантивные; 2) глагольные; 3) адъективные; 4) адвербиальные.

1. *Пришли' сва'тать, а и'м ча'йник наве'сили* (хут. Андрюки).
2. *Гуля'ть мы тоди' ду'жэ нэ гуля'лы, як щас гуля'ють, ба'йдакы бьють* (ст-ца Калининская). 3. *Дет у на'с будь здаро'в: дрючко'м ни дабьёш* (ст-ца Малотенгинская). 4. *Попыла' молока' навэ'рх жа'рыной ры'бы — напа'ла швыдка' на'стя* (ст-ца Марьянская). 5. *Зажы'лы хутора'не, а тут как дрючко'м по голове' — война'* (ст-ца Медведовская). 6. *Ана нагавари'ла на ве'рби гру'шы, а ты и наве'рила* (ст-ца Некрасовская). 7. *Сича'с туфле'й, сапо'х — хоть на машы'ну грузи' и вывази'* (хут. Новопокровский).

Задание. Подберите к диалектным фразеологизмам синонимичные общенародные.

Со'рок бо'чек ареста'нтов 'небылицы', на'шему забо'ру двою'родный плете'нь 'дальний родственник', репья'х в(у) кра'пынку 'о нелепом, несуразном человеке', ни хаты'ны ни лозы'ны 'о бедном, абсолютно ничего не имеющем человеке', загляда'ть в(у) чужи'е горшки'(ы) 'вмешиваться во что-л., обычно не в своё дело', землёй воня'ть 'быть старым, дряхлым', не'где ку'рице / ку'рке клю'нуть 'о большом скоплении людей', хвост наду'ть 'умереть', сини'цу хочь в(у) пше'ни'цу / сыны'цю хочь в(у) пше'ны'цю 'о худом, неполнеющем человеке', як ку'рка с кра'шенкой 'о состоянии волнения, беспокойства', бере'чь как святу'ю па'сочку 'очень бережно относиться', приста'ть як до хли'бу черепа'шка 'вести себя надоедливо и назойливо'.

Для комплексного анализа говора используются связные диалектные учебные тексты, которые группируются в два блока в зависимости от языковой основы КГ. Приведем отдельные тексты из каждого блока.

Задание. Проведите комплексный анализ предложенного фрагмента речи носителей КГ с украинской языковой основой, указав диалектные языковые черты на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях.

...Папа'ню поста'вылы сторожува'ть в вимба'ри. Став вин носы'ть у карма'ни потро'шку зырно', а воно' було' ще и тра'влынэ. Ну я'кось ёго мы'лы, моло'лы да пыклы' ляпэ'ныкы (ст-ца Медведовская). Мама' то'нэ, ну пидклада'е у пи'чку. Со-ло'ма горы'ть, мы гри'йимся та'мочки. Пока' ма'ма йи'сты зва'рэ, мы би'ля пи'чки там и посну'лы (хут. Куликовский). Як бу-лы' малы', на на'с напада'лы во'шы. Дружы'ла я з дивча'тамы. Прийшла' до и'х, а воны' вси побры'ти. Я вырну'лась до до'му и кажу' ма'тыри, шоб мынэ' то'жэ побры'ла. Ужэ' здоро'ва бу-ла', а дурна' як са'ло биз хли'ба (ст-ца Новомалороссийская).

Предложенный для анализа текст позволит студентам выявить следующие диалектные черты: *фонетический* уровень (1) оканье; 2) произношение [И] на месте этимологического ятя; 3) произношение твёрдых согласных перед гласными переднего ряда [И], [Е]; 4) произношение губно-губного [В] на месте [Л]; 5) произношение слогового [У] на месте предлога В; 6) произношение гласного [И] в украинской приставке ПИД- вместо [О] в русской приставке ПОД-); *грамматический* уровень (1) флексия -АМЫ в Т. п. множественного числа имен существительных; 2) отсутствие в глагольных формах 3-го лица единственного числа согласного; 3) мягкий [Т'] в окончаниях 3-го лица глаголов; 4) характерный для украинского языка суффикс -УВА- вместо -ОВА-(-ЕВА-); 5) твёрдая / мягкая основы усеченных форм имен прилагательных; 6) личные местоимения 3-го лица единственного числа *вин, воно', ёго*); *лексический* уровень (диалектизмы разных типов: *би'ля* 'около', *було'* 'было', *вимба'р* 'амбар', *йи'сты* 'есть', *ляпэ'ники* 'мучное изделие', *посну'ть* 'заснуть', *потро'шку* 'понемного', *та'мочки* 'там', *ще* 'еще', *я'кось* 'как-то' и др.; использование устойчивых оборотов).

Задание. Проведите комплексный анализ предложенного фрагмента речи носителей КГ с южнорусской языковой основой, указав диалектные языковые черты на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях.

...Ско'ка там мене' бы'ла, мо'жыт, лет во'симв, то'льки да кали'тки дайду' — свыння' крычи'ть, ни пуска'ить. Пахадю', пахадю', апя'ть то'ка падайду' да кали'тки — крычи'т свыння' ни-вазмо'жна. Я пашла' да ба'бушки-навиту'хи и крычу': «Ба'бушка!» «Чиво'?!» «Свыння' крычи'т, ни пуска'ит у кали'тку. Я баю'сь да-мо'й итти'ть!» «Иди', де'тка, ни бо'йся, ана' ужэ' ни будэ' кры-

ча'ть». *Вот тако'е бы'ла, я никагда' ни забу'ду* (ст-ца Подгорная). *...Я прибе'гла и на пе'чку ру'сскую пале'зла. А ба'бушка как закры-чи'ть: «Ты там дитёначка заду'шыи! Куды' ты пале'зла?!»* А ма'ма ужэ' радила', и на пе'чку палажы'ли э'тага дитёначка. А ма'ма лижа'ла там, у на'с крава'ть была'. Я ба'бушки гаварю': «А де вы иё' взя'ли?» А ана' гавари'ть: «На каля'ски струси'ла». На я'блани — каля'ски. *Вот я по'мню* (ст-ца Передовая). *Есть пти'цы, като'рыи пчёл ла'вят, — шнуры'. Их пчилаво'ды стриля'ють. Ана' за де'нь мо'жыт да пяти' ты'сяч штук пчёл пайма'ть. Ани' на ре'чки жыву'ть, у сте'нки, у бирига'х. Их называ'ють «шнур», и'ли «щур». Мы их выта'скивали атту'да, щипа'ли, на кастре' жа'рили и е'ли. Ани' ма'линькии, с ладо'нь* (ст-ца Успенская).

Предложенный для анализа текст позволит студентам выявить следующие диалектные черты: *фонетический* уровень (1) аканье; 2) ассимиляция зубных согласных с [j]; 3) отвердение [P] перед гласными переднего ряда [И], [Е]; 4) произношение слогового [У] на месте предлога В); *грамматический* уровень (1) отсутствие чередования при образовании форм 1-го лица единственного числа глаголов; 2) отсутствие в глагольных формах 3-го лица единственного числа согласного; 3) мягкий [Т'] в окончаниях 3-го лица глаголов; 4) удвоение суффикса инфинитива в глагола *итти'ть*; 5) употребление предлога ДО в значении указания объекта, к которому направлено движение); *лексический* уровень (диалектизмы разных типов: *коля'ска* 'сорт крупных сладких яблок', *шнур* 'щур' и др.; использование устойчивых оборотов).

Обязательной для изучения языковой картины мира жителей Кубани, безусловно, должна быть культурологическая составляющая учебных текстов, раскрывающая духовные и жизненные ценности носителей КГ. Приведем примеры таких текстов.

Я пылёнки постира'ла. Муш говори'т: «Дава'й, я пиду' пове'шаю!» А оте'ц и говори'т: «Пытро', шо ты за коза'к, шо ты пылюшки' ви'шаиш?!» *И прыцтавля'иш, мы и ны жы'лы, так ы розийшы'сь. Ота'к пылюшки'...* (ст-ца Марьянская). *Хто ба-га'тый, тот справля'лся, а хто бе'дный, тот шол в адде'л к атама'ну. Там гавары'т: «Гаспади'н атама'н, на'да казаку' спра'вить».* *Тот пи'шыт бума'шку, идёт с ни'ми памо'шник в мастирску'ю, и шью'ть всё, шо на'да. И будь добр распишы'сь, и каза'к идёт службы'ть* (ст-ца Елизаветинская). *Цэ як у старовы-*

ну' байстрюко'в, их я'кость призира'лы, а сийча'с э'того нет. А в старовыну' да'жэ ма'тэрь ссыла'лы на ссы'лку на тры'цать лит, шоб не ба'чила диты'ну, е'сли ты прижыла'. Э'то було' у нас, у Дя'дьковской, у старовыну' (ст-ца Дядьковская).

Выступая хранителем культурных кодов, подобные учебные тексты обладают познавательной направленностью и предоставляют богатую информацию о миропонимании сельского человека, об аксиологических ценностях, принятых в данном диалектном сообществе.

Создаваемая на кафедре современного русского языка КубГУ теоретическая и практическая база для изучения КГ позволяет достаточно эффективно организовать учебный процесс и обеспечить его необходимыми учебно-методическими материалами. Кроме того, разработка и реализация курсов, входящих в цикл дисциплин по региональной лингвистике, стимулирует творческий потенциал студентов и магистрантов в поисках новых граней собственных научных исследований на материале языка малой родины.

Литература

1. Борисова О. Г., Костина Л. Ю. Учебный потенциал диалектных текстов, записанных на Кубани // Фольклор и этнография народов Юга России и Северного Кавказа (к 70-летию Н. И. Бондаря). Краснодар, 2019. — С. 339–354.
2. Красовская Н. А. Лингворегионоведение как вузовская дисциплина: воспитательный потенциал // Вопросы диалектологии. 2018. № 1–2. — С. 72–78.

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ И ИНФОРМАЦИОННОЙ ПЛАТФОРМЫ ПЕДАГОГА-РУСИСТА

С. Г. Буданова, А. Г. Рябинина

lanastar@bk.ru, alyar2015@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

(Краснодар)

Развитие компьютерных технологий и современные требования к методике преподавания диктуют новые, специальные формы организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Со-

временное занятие, включающее интерактивные методы обучения, требует от преподавателя гораздо больше активности и творчества, чем традиционное. Профессиональная подготовка компетентного учителя-словесника преимущественно строится на изучении традиционных аспектов филологии, являющихся базовыми и необходимыми в методике преподавания русского языка, однако на современном этапе педагог-филолог обязан овладеть и инновационными методиками обучения русскому языку с использованием компьютерных средств [1; 2; 3; 5], уметь применять современные технологии в процессе обучения русскому языку и с их использованием разрабатывать занятия и учебно-методические комплексы.

Среди современных интерактивных методов и технологий обучения могут быть названы следующие: метод проектов, исследовательский, поисковый метод, игровые методики, метод тренинга, психотерапевтические методы и др. В практике преподавания интерактивные технологии редко выступают в чистом виде, самостоятельно, методически успешное современное учебное занятие обычно строится на комплексном единстве различных методов.

Значение Интернета и программных средств обучения при подготовке преподавателя к современному учебному занятию с использованием интерактивных методов сложно переоценить. Предоставляя чрезвычайно многообразные возможности, информационно-компьютерные технологии позволяют получать информацию и доступ к аутентичным материалам, организовывать реальную коммуникацию, проводить дистанционное обучение.

Дистанционное обучение — совокупность технологий, обеспечивающих доставку различными телекоммуникационными способами обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, а также предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала.

Дистанционное обучение осуществляется в рамках специальных программ, предлагаемых различными учебными заведениями. Элементарным примером компьютерных технологий в этом плане является использование электронной почты для пересылки заданий преподавателю и получение комментариев от него, а также создание веб-страниц для отдельных учебных курсов, на которых могут быть представлены программа курса, необходимые

материалы и ссылки, экзаменационные вопросы и задания для самостоятельного выполнения.

Для комплексной организации дистанционного обучения требуются полноценная электронная поддержка учебного курса (или всех учебных курсов образовательной программы) и преподаватели, имеющие специальную подготовку для работы в системе дистанционного образования.

Программные средства для организации дистанционного обучения включают средства:

- а) создания учебных курсов;
- б) накопления содержания учебных курсов, его обработки и последующего использования;
- в) тестирования;
- г) управления процессом обучения;
- д) интерактивного взаимодействия обучающихся в режиме реального времени и др.

Комплексные программные продукты, обеспечивающие реализацию указанных возможностей, получили название «виртуальные среды обучения».

Дистанционное обучение так же, как и традиционное, может организовываться на бесплатной и платной основе. Учебные материалы для дистанционного обучения (независимо от того, является обучение бесплатным или платным) могут быть закрытыми (доступными только для обучающихся), частично открытыми (в виде, например, аннотаций к учебным курсам или фрагментов курса с презентацией пробного занятия) или открытыми для всех желающих. Такие материалы могут включать программу курса, содержание различных разделов, ссылки, задания, списки литературы, указание дополнительных ресурсов Интернета, экзаменационные вопросы и многое другое.

Помимо таких образовательных программ существует множество общедоступных сайтов, которые содержат учебные задания. Это могут быть материалы по самым различным дисциплинам, в том числе и по языку. Некоторые задания при этом являются интерактивными — они выполняются в так называемом режиме реального времени (on-line) и сразу же проверяются и оцениваются.

Дистанционное обучение, осуществляемое с помощью компьютерных телекоммуникаций, по сети Интернет, e-mail имеет

следующие формы занятий: а) чат-занятия; б) веб-занятия; в) телеконференции; г) телеприсутствие.

Неоспоримы следующие достоинства дистанционного обучения: технологичность, доступность, открытость, экономическая целесообразность для обучающегося, индивидуальность характера обучения, объективность, инклюзивность образования. Однако существенен и ряд недостатков такого обучения по сравнению с традиционным: отсутствие прямого очного общения между обучающимися и преподавателем, недостаток практических занятий, необходимость в персональном компьютере и устойчивом доступе в Интернет, высокая трудоемкость и экономическая затратность при разработке курсов дистанционного обучения, недостаточная компьютерная грамотность как обучающихся, так и преподавателей, проблемы подготовки специальных кадров, сложности с идентификацией личности при контроле знаний, необходимость высокой самомотивации учащегося и многое другое. Однако, несмотря на явные недостатки дистанционного образования и сложности в его организации, очевидно, что развитие дистанционного обучения в системе российского образования будет продолжаться и совершенствоваться по мере развития интернет-технологий и методов дистанционного обучения.

Одной из платформ, позволяющих учителю и ученику работать дистанционно, является система Google. В процессе усовершенствования и технического обновления она становится с каждым годом более пригодной для использования в сфере образования, так как наблюдается расширение возможностей не только для обычного пользователя, ставящего целью, как правило, получение и поиск информации, развлечение, общение, но и для учащихся и педагогов, деятельность которых направлена на развития умений и навыков в конкретной области знания. Это выражается в том, что учитель может осуществлять обучение дистанционно, создав курс подготовки по конкретной дисциплине и разместив необходимые теоретические и практические материалы для его углубленного изучения. Ученик в свою очередь получает учебное задание, затем оценку с комментарием педагога, а также вступает во взаимодействие с ним при обсуждении того или иного вопроса. Одной из таких программ является бесплатный сервис Google Classroom, где появляется возможность пригласить учащихся и

разместить тему занятия, добавить лекции и задания в формате презентации, аудио- и видеофайлов, установить дату сдачи разобранных материалов, поставить балл и написать комментарий, сделать объявление о предстоящих событиях, вступить в диалог с учениками и коллегами-преподавателями.

Он оснащен необходимыми для педагога и учащихся функциями, позволяющими осуществить процесс дистанционного обучения. Сервис Google Classroom дает возможность педагогу выполнить загрузку теоретических и практических материалов для учащихся и назначить сроки выполнения заданий. Не менее важной функцией для педагога является возможность создания объявлений, в которых может быть представлен план работы учащихся в сети, назначена дата проведения очного занятия, конференции, олимпиады, викторины или какого-либо другого научного или культурно-досугового мероприятия. Это очень быстрая и надежная система оповещения всех учеников о предстоящем событии.

В целях организации эффективной образовательной деятельности современное программное обеспечение снабжено целым массивом параметров, позволяющих педагогу подготовить и опубликовать разного рода электронные издания в сети Интернет, передать учебно-методический опыт в конкретной области знания, а также научить учащихся самостоятельно изучать и анализировать предложенную информацию. Использование данного способа создания и структурирования электронного материала в виде учебных книг, брошюр, словарей и др. для осуществления работы учителя не является традиционным, однако его преимущество состоит в общедоступности, быстрой распространенности полезной информации и возможности осуществлять обучение дистанционно. Для организации такого рода педагогической деятельности существует целый ряд программ, одними из которых являются KompoZer и eBook Maestro Free. Они позволяют создать электронную книгу, под которой понимается отредактированное издание в виде структурированных и логически связанных веб-страниц, представляющих собой цельное произведение. Ее отличие от печатных изданий заключается, во-первых, в свободной доступности в сети Интернет и возможности без разного вида ограничений ознакомиться с учебным материалом учителя, во-вторых, в наличии гиперссылок, позволяющих перейти на другие сайты и

открыть предложенные педагогом словари, презентации, аудио- и видеофайлы, обучающие онлайн-игры, тесты и др. в целях уточнения информации или закрепления изученного, в-третьих, в отображении текстового материала на любом компактном компьютерном устройстве, что достаточно удобно для учащихся в практическом применении.

Одним из распространенных и актуальных способов информирования в образовательной среде является *сайт*, как правило, доступный для всех пользователей и представляющий собой личный кабинет педагога. Он служит для размещения учебного материала разного формата, расписания занятий, объявлений, электронных дневников, новостей из жизни школы или конкретного класса и др. Сайт представляет собой не только оперативную систему оповещения большого количества учащихся и их родителей о новостях школы и планирующихся мероприятиях, но и базу для хранения и передачи учебно-методического материала, направленного на развитие умений и навыков школьников (или студентов) в той или иной области знания. Использование сайта в образовательной среде не только уместно, но и востребовано, так как это актуальный способ получения и распространения учебной информации, которая предоставляет широкие возможности как педагогу, так и учащимся, позволяет оптимизировать образовательный процесс.

Почтовая система Gmail тоже позволяет отправлять и получать электронные письма, ранжировать их по степени важности и по статусу адресантов, хранить рабочие материалы, вести чаты. Возможность выбора общих параметров (языка, интерфейса, подписи, темы и др.) делает страницу удобной в использовании для разных целей. Система Gmail облегчает работу педагога с большим объемом информации система присвоения ярлыков входящим сообщениям, с помощью которых взаимосвязанные электронные письма помечаются и группируются в одну папку. Это помогает корректно организовать деятельность учителя и вовремя среагировать на полученные сведения.

Таким образом, в процессе преподавания филолог должен уметь анализировать и систематизировать электронную информацию, оценивать с профессиональной точки зрения компьютерные программы, направленные на формирования знаний в области языкознания, а также разрабатывать занятия с использованием

интерактивных технологий, учебно-методические сайты, электронные материалы для учащихся. Как показывает практика, овладение инновационными технологиями и методиками обучения русскому языку с применением компьютерных программ очень важно, но материала для этого недостаточно. Именно поэтому считаем важным дальнейшее совершенствование учебно-методической базы, обеспечивающей освоение дисциплины «Компьютерная лингводидактика», а в качестве скромного собственного вклада предлагаем своим студентам одноименное учебное пособие [4], которое послужит руководством для изучения теории и выполнения практических заданий в процессе освоения предлагаемого курса.

Литература

1. Азимов Э. Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного. М., 2000. — 149 с.
2. Архипова Е. В. Интенсивный курс дистанционного обучения русскому языку (культурноречевой аспект) // Интернет. Общество. Личность. СПб., 2000. — С. 98–101
3. Бейкер Э. Обучение в режиме онлайн // Мир русского слова. 2001. № 4. — 150 с.
4. Буданова С.Г., Рябинина А.Г. Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2018. — 95 с.
5. Донецка И., Хлебда Б. Учим русский язык, обучаем русскому языку с помощью компьютера // Русское слово в мировой культуре: материалы X конгресса МАПРЯЛ. Пленарные заседания: сборник докладов. СПб., 2003. Т. 2. С. 89–92/

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕЗАУРУСОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

И. В. Ерофеева

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
(Казань)

Современный образовательный процесс характеризуется все более широким использованием компьютерных технологий, что позволяет применять новые источники информации с целью повышения качества усвоения учебных материалов. Реализация лич-

ностно-деятельностного подхода в образовании предполагает разностороннее развитие и совершенствование обучающихся, воспитание у них навыков самостоятельной работы. Подготовка профессиональной личности педагога, в частности преподавателя русского языка, осуществляется, в первую очередь, с учетом целей, мотивов, психологического склада самих студентов и направлена на раскрытие их творческого потенциала.

В процессе обучения педагога-филолога важным является подготовка специалиста, обладающего как теоретическими лингвистическими знаниями, так и безупречной речевой культурой, богатой, грамотной и выразительной речью. Наряду с традиционными источниками лингвистической информации различного рода — учебниками, словарями, текстовыми файлами — в образовательном процессе все более активно используются поисковые и классификационные сервисы [5, с. 86]. Они помогают в поиске и систематизации информации. В связи с этим в условиях информационно-образовательного пространства вырабатываются новые качества профессиональной подготовки специалистов-педагогов [6], расширяются возможности повышения их языковой и коммуникативной компетенций [3, с. 28].

На современном этапе в языкознании широко используются компьютерные и математические методы исследований, именно лингвистика становится одной из наиболее вовлеченных в процесс цифровизации гуманитарных наук, о чем свидетельствует выделение в ней специальных областей — компьютерной и математической лингвистики.

Новые возможности, открывающиеся с развитием информационных технологий, разнообразны и разноаспектны по своей направленности. К числу наиболее значимых цифровых источников, которые могут активно применяться в научно-образовательном процессе, относятся электронные лингвистические ресурсы. Их использование направлено на развитие информационно-технологической компетентности студентов, что становится неотъемлемой частью подготовки учителей современной школы [1, с. 158]. Недавно разработанным электронным лингвистическим ресурсом является тезаурус RuWordNet [7], построенный по принципу отражения системных отношений в лексике и с учетом ее иерархической организации. В отличие от традиционных словарей

синонимов, в тезаурусе RuWordNet семантические отношения представлены более разносторонне, поэтому в нем отражаются не только синонимические, но и гиперонимические, гипонимические, антонимические, меронимические, деривационные и другие связи лексем [2].

При составлении тезауруса RuWordNet авторы ориентировались на функционально-коммуникативный подход, специфику речевой деятельности [4]. Поскольку родо-видовые связи охватывают большую часть лексики любого языка, то такая классификация лексического материала представляется не просто новаторской в лексикографической практике, но и перспективной. В то же время в тезаурусах слова группируются по тематической общности вокруг опорного слова, что является отражением представления о понятии в сознании человека, а потому такие объединения лексем являются своеобразной моделью концепта, воплощающего совокупность знаний о мире.

При подготовке преподавателя русского языка как языковой личности ставится цель сформировать прежде всего лексический запас, необходимый педагогу-лингвисту для осуществления своей деятельности. Изучение и использование примеров из лингвистических ресурсов, их анализ и сравнение с данными традиционных источников способствует выработке самостоятельного языкового мышления, умения анализировать языковых факты, осуществлять их классификацию. Данные тезауруса RuWordNet могут быть использованы студентами-лингвистами с различными целями: при отборе лексического материала в процессе составления текстов, при написании рефератов, курсовых и дипломных работ, магистерских диссертаций, то есть при выполнении всех видов самостоятельной научно-квалификационной работы студентов и магистрантов, а также на занятиях по лексикологии русского языка. Использование данных тезауруса значительно обогащает словарный состав обучающихся, а также группирует в их сознании лексические единицы по различным связям и отношениям, что способствует формированию целостного представления о межуровневых отношениях языковой системы. Тем более, что «авторы тезауруса подчеркивают, что на практике различие между синонимией и гипонимией не всегда очевидно» [4, с.53].

Использование материалов тезаурусов позволяет студентам научиться представлять системные отношения в лексике с точки зрения ее структурной организации и принципов классификации языковых данных, с учетом лексико-синтаксической сочетаемости языковых единиц, их стилистических особенностей, специфики словообразовательного и грамматического уровней.

Для анализа концептуального содержания отдельной языковой единицы студенту необходимо ввести лексему в поисковую систему RuWordNet и далее перейти по ссылке к соответствующему синсету. Для разных языковых единиц количество синсетов различается в соответствии с теми основными понятиями, которые, по мнению составителей тезауруса, представляют данную единицу, что соответствует традиционному членению лексики на омонимы. Рассмотрим более подробно принцип организации однозначного синсета РАДОСТЬ.

Радость - чувство радости	
Синсет	
1	ОТРАДА, ОЩУЩЕНИЕ ПРАЗДНИКА, ПРАЗДНИК, ПРАЗДНИК В ДУШЕ, ПРАЗДНИК НА ДУШЕ, ПРАЗДНИЧНОЕ НАСТРОЕНИЕ, ПРАЗДНИЧНОЕ ЧУВСТВО, РАДОСТНОЕ НАСТРОЕНИЕ, РАДОСТНОЕ ЧУВСТВО, РАДОСТНЫЙ НАСТРОЙ, РАДОСТЬ, ЧУВСТВО ПРАЗДНИКА, ЧУВСТВО РАДОСТИ [Понятие RuTез: чувство радости]
однокоренные слова	
1	ПОРАДОВАТЬСЯ, РАДОВАТЬСЯ, НАРАДОВАТЬСЯ, РАДОСТНОСТЬ, РАДОВАТЬ, ОБРАДОВАТЬСЯ, РАДОСТНЫЙ, РАДОСТНЫЙ, ВОЗРАДОВАТЬСЯ, ОТРАДНЫЙ, ОТРАДНОСТЬ, ПОРАДОВАТЬ, ОТРАДА, ОБРАДОВАТЬ
гипероним	
1	ВНУТРЕННЕЕ ОЩУЩЕНИЕ, ДВИЖЕНИЕ ДУШИ, ДУШЕВНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ, ОЩУЩЕНИЕ, ПЕРЕЖИВАНИЕ, ЧУВСТВО, ЭМОЦИЯ [Понятие RuTез: чувство, эмоция]
домен	
1	ВНУТРЕННЕЕ ОЩУЩЕНИЕ, ДВИЖЕНИЕ ДУШИ, ДУШЕВНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ, ОЩУЩЕНИЕ, ПЕРЕЖИВАНИЕ, ЧУВСТВО, ЭМОЦИЯ [Понятие RuTез: чувство, эмоция]
гипоним	
1	УДОВОЛЬСТВИЕ, ЧУВСТВО УДОВОЛЬСТВИЯ [Понятие RuTез: чувство удовольствия]
2	ВЕСЕЛОЕ НАСТРОЕНИЕ, ВЕСЕЛОЕ РАСПОЛОЖЕНИЕ ДУХА, ВЕСЕЛОСТЬ, ВЕСЕЛЬЕ [Понятие RuTез: веселье, веселое настроение]
3	ЛИКОВАНИЕ [Понятие RuTез: ликование]
4	ТОРЖЕСТВО, ЧУВСТВО ТОРЖЕСТВА [Понятие RuTез: торжество, чувство торжества]
5	ЭЙФОРΙΑ [Понятие RuTез: эйфория]

Таблица 1.

В первой строке к синсету РАДОСТЬ отнесены наиболее близкие по семантике номинации — слова и словосочетания. В качестве синонимов в тезаурусы могут вводиться и словосочетания с опорным словом — существительным, если они характеризуются цельностью, связанностью значения, причем среди них встречаются как фразеологически связанные, так и свободные. Например, в синсете РАДОСТЬ к числу наиболее близких по значению понятий

отнесены как отдельные лексемы *отрада* и *праздник*, так и словосочетания (большая часть): *ощущение праздника, праздник в душе, праздник на душе, праздничное настроение, праздничное чувство, радостное настроение радостное чувство, радостный настрой, чувство праздника, чувство радости* (См. табл.1).

Для образовательных целей важным представляется также и второй ряд: перечень однокоренных слов к лексеме РАДОСТЬ: *порадоваться, радоваться, нарадоваться, радость, радовать, обрадоваться, радостный, радостный, возрадоваться, отрадный, отрадность, порадовать, отрада, обрадовать*. Данный ряд отражает словообразовательное гнездо слов с корневым *рад-*, основные модели образования лексем разной частеречной принадлежности, а также историю развития в русском языке слов с корневым *рад-*, так как включает такие слова (например, *отрада*), выделение корня в которых возможно только с использованием этимологического подхода.

Следующие строки содержат гиперонимы и слова, относящиеся к предметной области, домену, слова РАДОСТЬ. У данной лексемы они совпадают и выражаются как словосочетаниями, так и отдельными лексемами: *внутреннее ощущение, движение души, душевное переживание, ощущение, переживание, чувство, эмоция*.

Далее выделяются гипонимические ряды, то есть понятия, выражающие более частное значение по отношению к содержанию главного слова РАДОСТЬ. В данном синсете представлено 5 подгрупп, среди которых есть как включающие несколько номинаций, так и одно слово: 1. удовольствие, чувство удовольствия; 2. веселое настроение, веселое расположение духа, веселость, веселье; 3. ликование; 4. торжество, чувство торжества; 5. эйфория.

Отмеченные множества, как видно из анализа организации синсета РАДОСТЬ, находятся в сложных отношениях объединения, иерархии, наложения, взаимопересечения, расхождения. Ориентация на речевую деятельность обуславливает объединение в одну группу единиц, обладающих различными коннотациями и стилистическими свойствами. При обращении к данным информационного корпуса RuWordNet углубляются знания студентов в области лексикологии, развивается их логическое мышление, совершенствуются познавательные способности, активизируется самостоятельный подход к осмыслению языковых фактов. При

проведении сравнительного анализа данных электронных тезаурусов с другими лингвистическими источниками вырабатываются навыки сопоставительного анализа, критического мышления, необходимых при изучении языковых явлений.

Даже студенты, обладающие богатым словарным запасом, часто испытывают трудности при подборе лексических единиц — в этом случае материалы тезауруса могут использоваться для улучшения речетворчества, обогащения словаря конкретной личности, что особенно важно для будущего преподавателя русского языка. В отличие от словарей синонимов, в тезаурусах содержатся не только отдельные лексемы, связанные определенными семантическими отношениями с ключевым словом, но и синонимические словосочетания, что расширяет возможности выбора близких по значению языковых единиц и делает такой выбор более творческим. Кроме того, в принципах объединения языковых единиц в синсеты отражаются не только системные отношения в лексике, но и понятийные категории сознания, способы концептуализации отдельных фрагментов внеязыковой действительности, что особенно важно в условиях активного развития когнитивно-дискурсивного направления современной лингвистической мысли.

При освоении курса «Лексикология» значительное место отводится синонимии как универсальному языковому явлению, важнейшей стороне лексических отношений. Изучение синонимии в вузовском курсе имеет значение не только в теоретическом отношении, но и в практическом. Знание основных сторон данного явления необходимо при проведении многих лингвистических процедур — филологического анализа текста, стилистического анализа, составления текстов разной жанровой отнесенности, написания научно-исследовательских работ и т.д. Данные тезаурусов повышают информационно-технологическую компетентность студентов и помогают им в решении целого ряда задач.

Таким образом, использование информации, представленной в тезаурусах, направлено на решение прежде всего целого ряда практических задач в научно-образовательном процессе. Среди них — формирование у студентов навыков изучения и применения данных информационных ресурсов, их обработки и анализа, знакомство с принципами систематизации и кластеризации языковой информации.

Литература

1. Баранова Е. В., Симонова И. В. Развитие информационно-технологической компетентности студента в системе педагогического образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Т. 4, вып. 9, 2004. — С. 158–168.
2. Ерофеева И. В., Усманова Л. А. Способы представления лингвистической информации в синонимических словарях русского языка и в тезаурусе RuWordNet // Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. СПб.: МАПРЯЛ, 2019. — С.626–631.
3. Лазуренко Е. Ю., Саломатина М. С., Стернин И. А., Профессиональная коммуникативная личность. Воронеж: «Истоки», 2007. — 194 с.
4. Лукашевич Н. В. Тезаурусы в задачах информационного поиска. М.: Издательство МГУ, 2011. — 512 с.
5. Федотов А. М., Идрисова И. А., Самбетбаева М. А., Федотова О. А. Использование тезауруса в научно-образовательной информационной системе // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Информационные технологии. Т.13, вып.2, 2015. — С. 86–102.
6. Шилова О. Н. Информационно-педагогический тезаурус и его функции в системе профессиональной подготовки специалиста образования: теоретические основы. СПб.: Изд.-во ГРПУ им. А. И. Герцена, 2001. — 157 с.
7. RuWordNet. — Режим доступа: <https://ruwordnet.ru/ru/>, (дата обращения 26.02.2021)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В РУССКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ²

Е. А. Железнякова

elenazheleznyakova@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена»
(Санкт-Петербург)

В настоящее время в российских школах, наравне с русскоязычными одноклассниками, обучаются дети мигрантов, для которых часто родными являются тюркские языки: узбекский, киргизский, казахский. Для языковой адаптации таких учащихся школьный курс русского языка должен быть дополнен специальными

² Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00213.

занятиями по русскому языку как неродному. Данный курс будет особенно эффективен, если в его основе будет лежать этнокогнитивный подход к обучению, предполагающий учёт результатов анализа типичных ошибок тюркоязычных школьников. В связи с этим нами в 2019–2021 гг. был произведён анализ устной и письменной русской речи тюркоязычных детей мигрантов, обучающихся в 1-7 классах школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Анализ устной речи позволил выделить типичные и наиболее частые нарушения в области фонетики [3]. Несмотря на то, что лексические ошибки оказались менее частотны, чем фонетические и грамматические, обнаружилось определённое лексическое трудности, которые должны быть учтены при организации обучения тюркоязычных школьников русскому языку. Предварительные выводы, которые были сделаны в результате наблюдения и анализа речи учащихся, легли в основу последующей беседы со школьниками, которая позволила уточнить некоторые положения.

Существуют различные определения и классификации лексических ошибок [1, 2, 5]. Мы под лексической ошибкой в речи на неродном языке будем понимать регулярное нарушение лексической нормы, следствием которого является искажение смысла высказывания. Наиболее распространённым типом лексических ошибок в русской речи тюркоязычных учащихся является смешение близких по значению слов.

Ошибочно выбранные учащимися слова могут быть семантически близки с нужной лексической единицей в разной степени. Были зафиксированы, например, такие ошибки: *синичка* вместо *воробей*; *тюльпан*, *подсолнух*, *берёза* вместо *ромашка*; *дуб*, *сосна* вместо *берёза*; *ворона*, *синичка*, *голубь*, *дятел* вместо *сорока*; *кофта*, *майка*, *пиджак* вместо *рубашка*; *грузовик*, *троллейбус* вместо *автобус*; *меч* вместо *нож*, *аэропорт* вместо *вокзал*, *самокат* вместо *велосипед*).

Смешение может проявляться, например, в назывании части вместо целого (*ступеньки* вместо *лестница*, *поезд* вместо *вокзал*), общего вместо частного (*птица* или *птичка* вместо *воробей* или *сорока*, *цветок* или *цветочек* вместо *ромашка*, *дерево* вместо *берёза*).

Причиной смешения может быть незнание нужной лексической единицы и, соответственно, замена её известным словом. Например: *Мальчик идёт по дорожке* (вместо *по лестнице*).

Однако в направленной беседе со школьниками, которые допустили ошибку в употреблении слова *лестница*, обнаружилось, что данная лексическая единица известна инофонам: они безошибочно выбирали нужное изображение среди четырёх вариантов (были предложены изображения лестницы, дороги, рельсов и леса). Соответственно, слово *лестница* входит в пассивный словарный запас учащихся, но не актуализируется при говорении.

Зафиксированы также примеры смешения близких по значению слов, обусловленные интерференцией. Например: *Она пришла на машине*. В тюркских языках глаголам *прийти* и *приехать* соответствует одна лексическая единица, отсюда недоразличение слов русского языка [4, с. 10]. Подобным образом смешиваются и глаголы *поставить* и *положить*, не имеющие аналогов в родных языках учащихся.

Влиянием родного языка обусловлены и ошибки в наименовании лиц по степени родства. Как правило, в тюркских языках система наименований родственников сложнее, чем в русском языке. Так, часто различаются наименования родственников одного порядка по материнской и отцовской линиям. Отсутствие соответствующего слова в русском языке приводит к «избеганию», когда инофон предпочитает обозначить степень родства описательно: *У нас живёт брат моя мама*.

Частотной ошибкой является смешение слов, близких не только по значению, но и по звучанию: *ножницы* вместо *нож*, *зал* вместо *вокзал*.

Зафиксированы ошибки, связанные со смешением слов, близких по звучанию, но не по значению. Например: *По реке плывёт плов* (вместо *плот*). Очевидно, что такие ошибки обусловлены незнанием нужного русского слова, то есть последнее является для учащегося агнонимом. Инофоны, посещающие российскую школу, часто сталкиваются с агнонимами, так как тексты школьных учебников изобилуют сложной лексикой, далеко не всегда сопровождающейся комментарием. Учителя также не имеют возможности семантизировать все трудные для нерусскоязычных слова. Это приводит к тому, что новые лексические единицы остаются для школьников неизвестными, хотя они ранее встречались в учебнике. Школьники такие слова не употребляют, а в ситуации, когда исключить агноним невозможно (при ответе на вопрос учителя

или при выполнении письменного задания), допускают лексические ошибки.

Недостаточное владение русским языком обуславливает регулярное искажение лексических единиц: *акзвал* вместо *вокзал*, *ласипед* вместо *велосипед* и под.

Интересно, что среди зафиксированных ошибок единичны примеры, связанные с пропусками или вставками лексических единиц. Ошибки этого типа не относятся к регулярным в русской речи тюркоязычных школьников.

Анализ лексических ошибок позволяет дать некоторые методические рекомендации, связанные с обучением детей лексике на занятиях по русскому языку как неродному.

Меньшая частотность лексических ошибок по сравнению с фонетическими и грамматическими свидетельствует о том, что школьники в условиях языковой среды достаточно эффективно осваивают распространенную лексику неродного языка. Одновременно с этим, качественный анализ ошибок показывает, что менее употребительные слова или входят в пассивный словарный запас учащихся, или являются агнонимами. Соответственно, особое значение приобретает отбор лексического материала. Его целесообразно осуществлять на основе двух основных источников: лексических минимумов по русскому языку как иностранному и учебников для российских школ.

Материал лексических минимумов должен быть сокращён и дополнен в соответствии с возрастом обучаемых. Например, для первоклассников из списка слов могут быть исключены такие единицы, входящие в минимум элементарного уровня, как *правительство*, *философ*, *факультет* и некоторые другие. Добавлены должны быть такие слова, как *буфет*, *лестница*, *гардероб* и прочие актуальные для школьников.

Лексика школьных учебников разнообразна, и включить все незнакомые слова в курс русского языка как неродного затруднительно. Вероятно, специальная работа с терминами в дополнительном курсе неоправданна, так как она должна осуществляться на соответствующих школьных уроках. На занятиях по русскому языку для инофонов важнее уделить внимание общеупотребительной лексике, часто используемой в учебниках, но редко — в повседневной речи носителей русского языка. Для

первоклассников это, например, такие слова, как *воробей*, *ромашка*, *берёза* и другие.

Важно включить в обучение работу с лексикой, вызывающей трудности в связи с интерферирующим влиянием родного языка. Для тюркоязычных это, например, глаголы движения, глаголы со значением динамического воздействия на предмет, термины родства и так далее. В данном случае уместны будут комментарии учителя, связанные с межъязыковым сопоставлением, а также языковые, речевые и коммуникативные упражнения, позволяющие сформировать лексический навык.

Для дополнительного курса русского языка как неродного особое значение приобретает широкое использование коммуникативных упражнений в обучении лексике, потому что именно с их помощью можно актуализировать слова, которые известны учащимся, но не используются в речи. Необходимо стимулировать продуктивные виды речевой деятельности школьников, создавая условия для применения изучаемых лексических единиц.

Представляется, что работу с агнонимами целесообразно организовывать в соответствии с традиционными для методики русского языка как иностранного этапами: введение нового слова в контексте, предложение догадаться о его значении, семантизация, формирование языковой, речевой и коммуникативной компетенций при помощи различных упражнений и заданий. Школьный возраст инофонов определяет более широкое использование иллюстративной наглядности в процессе обучения как в целях семантизации, так и для заданий и упражнений.

Таким образом, анализ лексических ошибок детей мигрантов даёт возможность произвести отбор учебного материала и более эффективно организовать процесс овладения русским языком как неродным.

Литература

1. Балыхина Т.М., Игнатъева О.П. Типы ошибок в речи инофона [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.testor.ru/files/Conferens/probl_ur_vlad/ErrorType.doc
2. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1984. — 144 с.

3. Железнякова Е.А. Фонетические ошибки в речи детей мигрантов с позиции этнокогнитивного подхода к русскому языку // Мир русского слова. 2020. № 4. — С. 111–116.
4. Кулиев Г.К. Семантика глаголов в тюрских языках: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Баку, 1992. — 47 с.
5. Осипчук А.Е. Классификация лексических ошибок в речи иностранных военнослужащих // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. Т. 15. № 2. — С. 214–220.

ИЗВЛЕЧЕНИЕ ФАКТУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ ТЕКСТА КАК ОСНОВА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Г. С. Иваненко

gala.april@mail.ru

ФГБОУ ВО «Южно-уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
(Челябинск)

Одна из ключевых задач, которая стоит сегодня перед системой образования, — актуализация функционального аспекта изучаемых в школе дисциплин, в том числе русского языка и литературы [1, 5]. Разрыв между теорией практикой, неспособность ученика применить полученные знания на практике побуждают педагогическое сообщество искать пути решения проблемы [1, 2, 5].

Прежде всего необходимо определиться с целями обучения. Выпускник средней школы, а тем более вуза по результатам изучения филологических дисциплин должен уметь без искажений получать и передавать информацию на родном языке в устной и письменной форме. То есть он должен слушать, говорить, читать и писать, адекватно кодируя и декодируя информацию. Сосредоточимся на процессе декодировки: владение языком предполагает понимание смысла текста любого стиля.

Обозначим проблему, стоящую в центре настоящего материала. Работа с учениками средней школы и со студентами педагогического вуза показала, что у современного молодого человека превалирует интуитивистское восприятие информации. Отражательная функция языка как средства передачи конкретных сведений уходит для современного ученика на второй план, уступая место комментированию еще до конца не установленных, не осмысленных, не

связанных друг с другом фактов. Безусловно, нельзя отрицать и языковой амфиболии, и полиинтерпретативности, но в пределах фактуальных текстовых маркеров задаются точки, через которые проходит демаркационная линия объективно возможной / невозможной декодировки [4].

Проиллюстрируем обозначенную проблему примерами, демонстрирующими пропасть между объективной действительностью, описанной средствами языка, и образом, сформированным в сознании ученика по итогам декодировки текста. В рассказе Рэя Брэдбери «Все мои враги мертвы» [3] один из друзей взваливает на себя вину за несовершенные проступки, чтобы вызвать злость товарища, павшего духом, и пробудить в нем жажду мести, а вместе с ней и жизненную активность. Оставим в стороне дискуссию о глубинных смыслах и остановимся на фактических обстоятельствах текста. Несколько текстовых знаков позволяют понять, что главные герои — пожилые люди: *«На седьмой странице был некролог: «Тимоти Салливан. Компьютерный гений. 77 лет. Рак. Заупок. служба неофиц. Похороны в Сакраменто».*

— *О боже!* — вскричал Уолтер Грипп. — *Боже, ну вот, все кончено.*

— *Что кончено?* — спросил я.

— *Жить больше незачем. Читай,* — Уолтер встряхнул газетой.

— *Ну и что?* — удивился я.

— *Все мои враги мертвы».*

Логично предположить, что человек, чьи враги мертвы, скорее всего, не очень молод. Есть и другие знаки: упоминается о событиях 1958, а затем 1969 годов, и по контексту понятно, что произошло все это давно. Персонажи разбираются в похоронной атрибутике, что не характерно для юных. Ученица же, написавшая сочинение по тексту, неоднократно использовала лексические показатели, свидетельствующие о ее восприятии персонажей как детей: *мальчики, юноша, ребенок, дети.* Неправильное извлечение фактуальной информации ограничивает определение смыслов. В настоящем случае дружба персонажей лишается своей многолетней истории.

Неверное определение фактических обстоятельств приводит к искаженной интерпретации. При написании сочинения по рассказу В. Шаламова «Детские картинки» [8] ученики в подавляю-

щем большинстве (80%) сочли, что речь идет о фашистском концлагере. Во-первых, для верной декодировки не хватает фоновых знаний о личности автора и о характере его творчества. Во-вторых, ученики не замечают знаки, которые содержатся в тексте. А текстовых фактов, несущих информацию о русском севере, где не было немецких лагерей, и обэтнокультурной принадлежности персонажей, достаточно для идентификации реалий, например: *«Он был в шапке-ушанке военного образца, в белом овчинном полушубке, в валенках и в глубоких рукавицах — крагах, как их называют на Дальнем Севере. За плечами Ивана Царевича висел автомат».*

Для того чтобы ученик владел навыком чтения текста, а такой навык предполагает, безусловно, понимание прочитанного, необходимо формировать привычку вдумчивого исследования содержания с выделением знаков, указывающих на то или иное обстоятельство. При рассмотрении рассказа В. П. Катаева «Флаг» [7] одиннадцатиклассникам был задан вопрос о возможном месте действия. Ответы в полной мере продемонстрировали силу влияния стереотипов на сознание школьников, предпочитающих извлекать из памяти готовый ответ, пусть и не согласующийся с явными знаками текста. Назвали места знаменитых сражений: Сталинград, Севастополь, Курск. Можно было не знать конкретного названия, но уже в первой фразе: *«Несколько шиферных крыши виднелось в глубине острова. Над ними подымался узкий треугольник кирхи с чёрным прямым крестом, врезанным в пасмурное небо»*, — содержатся текстовые указания на остров, предположительно балтийский («кирха»).

Каковы последствия невыработанного навыка извлечения из текста фактической информации? Полагаем, они не ограничиваются неполной, неточной или даже совершенно неверной интерпретацией художественного произведения, хотя и это утрата. В жизни выросшему ученику придется сталкиваться с текстами СМИ, содержащими информацию о событиях, привязанных к месту, времени, количественному показателю, работать с документами в профессиональной жизни, пользоваться инструкциями в быту. Существенное место в жизни современного человека занимает общение в социальной сети, ставшее сферой и применения его функциональной грамотности, и ее проверки, которую проходят далеко не

все, судя по мере и степени коммуникативной неуспешности [6]. Неумение верно определить фактуальные параметры реалий действительности, отраженных в тексте, приводит к неудачам в различных видах деятельности и означает отсутствие функциональной грамотности.

В чем же причина выявленной проблемы — игнорирования учеником самого, казалось бы, простого уровня текста — фактуального? Доминирование при интеллектуальной обработке текста субъективного начала в ущерб объективному обусловлено, возможно, культивированием в обществе идеи о значимости «я» ученика, которая часто неверно истолковывается как допустимость любых «личностных смыслов» в ущерб объективной заданности значений языкового знака. Возвращаемая последние десятилетия идея интерпретативной толерантности приводит к размыванию границы между обязательной декодировкой и вариативным восприятием.

Определенную роль в описанном процессе играет тот факт, что в курсе русского языка и литературы в школе материалом для обучения является преимущественно художественный текст, который допускает большую свободу истолкования по сравнению с текстами других стилей. Стоит отметить, что движение в сторону определения места научного стиля в лингводидактике наблюдается. Официально-деловой же стиль, с которым придется в жизни сталкиваться любому человеку, по-прежнему остается на периферии дидактического дискурса.

Решение обозначенной проблемы видим в ряде действий как отдельного учителя, так и всей педагогической системы. Во-первых, следует увеличить в учебниках, дидактических и контрольных материалах количество текстов публицистического (притом не эссеистического, а информационного типа), научного, официально-делового стилей. Во-вторых, стоит в ходе анализа текста предварять концептуальные обсуждения вопросами о фактуальной основе описанных событий: кто? где? когда? В-третьих, помощь учителю и ученику оказали бы дидактические материалы, в том числе в электронном формате, с использованием современных информационных технологий обучения и контроля, содержащие подборку таких вопросов по текстам и иллюстрированных от-

ветов, заставляющих внимательно читать и создавать фактуальную матрицу произведения речи.

Литература

1. Адаева О. Б. Упражнения, реализующие идеографический подход к изучению родного языка. Филологический класс. 2018. № 3 (53). — С. 92–99
2. Адаева О. Б., Иваненко Г. С. От целеполагания к условиям реализации: о концепции курса русского языка в школе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 10. — С. 14–20.
3. Брдбери Рэй. Все мои враги мертвы. URL: <https://rus-oge.sdangia.ru/problem?id=12777>
4. Иваненко Г. С. Определение позиции автора: пять этапов когнитивного процесса декодировки информации // Филологический класс. 2018. № 4 (54). — С. 117–123.
5. Иваненко Г. С. Функциональная грамотность: дискурсивная типология // Русский язык в поликультурном мире : сборник научных статей IV Международного симпозиума (9–11 июня 2020 г.) / отв. ред. Г. Ю. Богданович, Е. Я. Титаренко. В 2-х т. Т. 1. — Симферополь: Издательский дом КФУ, 2020. — С. 196–204.
6. Иваненко Г. С. Коммуникация в социальной сети: факторы конфликтности // Юрислингвистика. 2020. № 18 (29). — С. 21–25
7. Катаев В. П. Флаг. URL: <https://nukadeti.ru/skazki/kataev-flag>
8. Шаламов. В. Детские картинки. URL: <https://rus-oge.sdangia.ru/problem?id=8161>

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ПРИМЕРЕ МОДУЛЬНОГО УМК «ДЕТИ МИРА»

*Е. Л. Кудрявцева, И. Ю. Гранева, А. А. Мартинкова
irina.graneva@mail.ru*

Елабужский институт Казанского федерального университета (*Елабуга*),
Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского (*Нижний Новгород*),
Университет им. Масарика (*Чехия, Брно*)

Книга Фритьофа Капра «Дао физики» открывается примечательной цитатой В. Гейзенберга: «Должно быть, истинно то универсальное утверждение, согласно которому, за все время размышлений человека о мире, события, имевшие наиболее далеко идущие последствия, часто происходили в моменты взаимодействия двух

различных систем мышления. Последние могли принадлежать к совершенно различным эпохам, религиозным и культурным традициям и областям знания; поэтому если они действительно взаимодействовали, то есть имели столько общего, что стало возможным их подлинное взаимодействие, от этого можно было ожидать новых и интересных событий» [1, с. 4]. Взаимодействие (не исключающее, впрочем, и воздействия) в самом широком смысле этого слова (в сферах бизнеса, политики, экономики, культуры, науки — вспомним хотя бы возникновение смежных научных дисциплин) — это движущая сила современности, одно из ключевых понятий сегодняшнего глобального и поликультурного мира, когда человечество вынуждено «учиться жить» в новых условиях многонациональности и поликультурности, или, точнее «интеркультуры».

Интеркультура, по определению Семеновой Е. В., — это «сложный самоорганизующийся феномен взаимодействия культур в современном мире, характеризующийся стохастичностью, непредсказуемостью, взаимообогащением, единством конфликта и диалога культур» [4, с. 4].

Что же необходимо, чтобы взаимодействие культурных систем было успешным, чтобы можно было ожидать «новых и интересных событий»? Думается, что первым шагом является «обучение в модели интеркультурного взаимодействия», которое предполагает «формирование осознания особенностей собственной культуры, знание и понимание систем ценностей, привитие навыков межкультурного поведения, кросс-культурную компетентность, помогающую эффективно взаимодействовать в глобальном масштабе» [4, с. 5]. Именно таким целям служат новые пособия модульного и метапредметного типа, через игру моделирующие современное «интерпространство» и помогающие отработать такие качества как толерантность, креативность, готовность к сотрудничеству, открытость и т. д.

Потребность в игровых пособиях обусловлена факторами, определяющими *развитие человека как индивидуума и как члена современного поликультурного, глобального общества*, представленного различными типами социумов [2, с. 223]. Требования, выдвигаемые данным контекстом к личности на разных этапах ее становления и в различных контекстах ее взаимодействия с окружающим миром, являются метапредметными и мобильными (не

данными раз и навсегда) [2, с. 223]. Задача игр нового поколения в эпоху пересмотра систем ценностей под влиянием глобализации и модернизации современного мира (направленных на передел, обезграничивание как в реальном пространстве, так и в СМИ) — это пересмотр и модуляция существующих (рамочных) правил. Правила игр нового поколения должны быть адаптируемы к играющим, индивидуально-мобильны, т. е. отвечать потребностям каждой целевой группы (возрастной, социальной, профессиональной). Важна также полифункционализация игры, то есть возможность за счет набора простейших игровых компонентов и их минимальной перестановки получить максимальное количество игровых модулей как единую систему, подлежащую развитию и расширению каждым игроком (и тем самым самомодифицирующуюся и саморазвивающуюся). Правила таких игр закладывают фундамент для процесса коммуникации, но не ограничивают его, активизируя творческий процесс в консорциуме игроков, творя этот самый консорциум из некогда разрозненных и взаимообучающихся теперь в игре индивидуумов.

При одновременном участии в игре представителей различных этно- и социо-групп, игровые контенты используются в полной мере, способствуя формированию всех ключевых компетенций (Я-, социо-, межкультурной, лингво- и медиа-) на базе креативных нестандартных решений нетиповых ситуаций.

Примером успешного подхода к решению проблемы формирования интеркультурности является внедрение в образовательную деятельность модульного учебно-методического игрового комплекса «Игротека «Дети мира»». В основе этого комплекса лежит принцип *универсальности*, поскольку представленные технологии легко адаптируются под возраст участников, могут успешно использоваться как в монолингвальной, так и полилингвальной аудитории и *метапредметности*, так как не имеют профограничений для разных целевых групп участников.

Полифункционализация игрового комплекса базируется на *модульности* (в каждой игре от 3-х до 10-ти модулей), что позволяет осуществлять индивидуализацию игрового процесса: качественную (уровневую) и количественную (по количеству участников), ситуативную (в соответствии с профориентацией и задачами учащихся). При этом многие игры комплекса могут рассматриваться

не только как игра, но и как технология, открытая для создания новых игр, что свидетельствует об *открытости системы*: возможности в процессе внедрения и использования игротехники придумывать свои модули, варианты и вариации игр.

УМК из полифункциональных модульных игр *способствует интеграции пользователей в поликультурное мобильное пространство, образовательное и повседневное*, что инновационно как для российского, так и для мирового рынка. О том, насколько актуальны игры, способствующие интеркультурному взаимодействию участников, свидетельствуют результаты применения игровых технологий среди монолингвальных и билингвальных участников. Проиллюстрируем различия в интерпретации и выполнении заданий монолингвами и билингвами на примере модулей игры «Пойми меня» (В игру входят карточки с изображениями жестов, таблица «Путеводитель жестов» и описание модулей игры. Цель игры: переключение точки зрения, деклиширование, дестереотипизация мышления; выявление через игру причин и следствий этно-, социо-культурных, гендерных и возрастных, профессиональных разногласий в коллективе (сообществе) в связи с разнообразием контекстов). Базовым модулем игры является поиск вариантов прочтения жестов. При демонстрации карточки с жестом «кулак» русскоязычные монолингвы и их педагоги интерпретировали увиденное как угрозу, власть, наказание, силу, мощь, стремление держать всех в кулаке. Билингвы и их педагоги увидели в этом следующие значения: «команда» (team), «объединение», «сила», «угадай, что я спрятала», «но пасаран», «гимнастика для пальцев и кисти», «рассматривание ногтей». Характерно, что билингвы и их педагоги сами приходили к решению о возможности вращения картинки с кулаком, смены точки зрения на него. Подобное происходит и при интерпретации знаков в других играх, например, в «Пиктографе». Участникам было предложено найти трактовки знака «Стоп» (черная ладонь в красном круге).

Монолингвы и их педагоги предлагают следующие трактовки: «грязные руки запрещены», «вход с грязными руками запрещен», «мойте руки перед входом». Билингвы и педагоги билингвов предлагают следующие значения: «черная работа запрещена (плати налоги)», «сбор отпечатков рук запрещен», при перевороте карточки «махать руками запрещено», «мы не рабы-рабы не мы», «здороваться

(дай пять) запрещено», «не опирайтесь грязными руками на стекло», «тайное голосование» (голосовать поднятием рук запрещен).

Таким образом, монолингвам сложнее уйти от стереотипизированного прочтения знака и жеста. Если они дают варианты, то близкие к оригинальному прочтению. Иная картина наблюдается у билингвов. Например, билингвы, имеющие опыт регулярной межкультурной коммуникации, проявляют личную заинтересованность в игре, им интересны прочтения жестов в различных культурах. В модуле «Жестофон сломался» билингвы более внимательны к мимике, тембру голоса, сопровождающим передачу информации от игрока к игроку, и поэтому в полностью билингвальных группах, одного возраста и приблизительно одинакового анамнеза билингвизма нередки случаи, когда информация доходит от начала до конца цепочки неизменной. Они демонстрируют большую вариативность, мобильность в реализации творческих модулей игры (им не кажется странным, нарушающим их картину мира предложение «прочитать» привычные пиктограммы не так, как «принято», т. е. в них не столь прочно зафиксированные стереотипы восприятия и мышления), данный факт также можно отнести отчасти на счет воспитания и образования в ДОО и начальных школах вне РФ, основанного на свободном самоопределении ученика.

Анализируя опыт внедрения представленных игровых технологий в различных образовательных учреждениях России и зарубежья, мы можем отметить, что в целом, билингвы (а среди них с каждым годом все больше полилингвов) проявляют более высокий интерес к играм нового поколения, большую готовность к игре вне стереотипов и узких рамок «привычного» миропорядка (отчасти именно потому, что для них таких миропорядков как минимум 2 — в рамках двух этолингвокультур). Они более креативны, мобильны, даже если существуют лакуны лексического запаса — настроены не на фиксирование на проблеме, а на решении задачи как шанс узнать новое и проявить себя. Билингвы более командны, что не препятствует их самореализации как индивидуумов (индивидуальная успешность воспринимается как залог успеха команды).

Чему учат игры нового поколения как билингвов, так и монолингвов? Успешному взаимодействию. Это площадка для развития взаимопонимания, оттачивания навыков общения в поликультурной среде, развития компетенций, диалога культур, рождения новых

идей: «...отношения между отдельными нациями, равно как и между группами, интегрированными в региональном масштабе, должны быть проникнуты логикой взаимного участия, а не логикой пассивной и индифферентной толерантности. Логика интерсуществования это вы и я, они и мы, вместе. Она приходит на смену логики эгоизма и исключительности, которая признаёт только «я или вы», «мы или они». Логика участия носит «включающий», а не «исключающий» характер — игру с нулевой суммой «Я выигрываю, вы проигрываете». Между соперниками она заменяется игрой с положительной суммой «Я выигрываю, вы выигрываете». До тех пор, пока каждый из игроков видит свой интерес в проигрыше соперника, победа одного будет означать проигрыш другого (сумма выигрышей и проигрышей в итоге будет равна нулю). Но когда игроки почувствуют себя партнёрами, преследующими более высокие цели, они осознают, что их интересы совпадают. Они начнут играть в игру, в которой сумма выигрышей и проигрышей положительна: если выигрывает один, выигрывают все остальные» [5].

Литература

1. Капра Фритьоф, Дао физики. Исследование параллелей между современной физикой и восточной философией. МИФ, Москва, 2017 г. ISBN 978-5-00100-814-9 — 368 с.
2. Кудрявцева Е. Л., Буланов С. В., Тимофеева А. А. Интегративные модульные учебные пособия как путь к самоактуализации личности в поликультурном глобальном образовательном пространстве (на примере пособий для билингвов) // Инновационные технологии в образовании: поиск новых парадигм. Мат. Междунар. научно-практ. конф. (Актобе, 31 октября 2014 г.). Актобе: АУ им. С. Баишева, 2014. 1 т. — С. 222–232.
3. Семенова Е. В. Интеркультура как основа современного образовательного интеркультурного пространства: к постановке проблемы // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6963> (дата обращения: 09.03.2021).
4. Янкина Н. В. Формирование готовности студента университета к интеркультурной коммуникации: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. — 120 с.
5. Гордеева Е. В. От толерантности к интерсуществованию. URL. Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6963>. (дата обращения: 09.03.2021).

ФАНФИКШН КАК НОВЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Милевская Т. Е

tatiana_milevska@mail.ru

Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет
(Санкт-Петербург)

Современная ситуация в обучении вообще и русскому языку, в частности, в высшей школе в настоящее время стремительно меняется. Тотальная цифровизация жизни, усиливающаяся зависимость студентов от гаджетов со всеми сопутствующими явлениями, наложившаяся на дистанционное обучение, демонстрирует постоянно расширяющуюся пропасть между традиционными методами обучения и способностью обучающихся их принимать.

Очевидным для практикующего преподавателя высшей школы в условиях дистанционного обучения стало увеличение количества письменных работ студентов как при обучении РКИ, так и в курсе «Русский язык и культура речи». Качество этих работ ярко демонстрирует падение языковой культуры современного молодого человека, связанное не только со снижением общего гуманитарного уровня молодежи, но и, весьма часто, с отсутствием интереса к темам и формам предлагаемых работ. Жизнь с ее стремительным изменением технологий общения диктует необходимость исследования интересов молодежи, форм их творческого проявления, изучения возможностей использования этих форм для достижения конкретных учебных целей.

Поиск новых форм и учебных материалов приводит к явлению, широко распространенному в сети в настоящее время, причем не только среди молодёжи. Это фанфикшн — «литературное явление, предполагающее создание художественных текстов на основе объектов культуры, вокруг которых формируются интерпретативные сообщества (фандомы) — силами сообщества, для сообщества и в пределах сообщества» [6, с. 72].

Долгое время к этому явлению относились весьма пренебрежительно, как к недостойному изучению, существующему лишь в сети, и уже поэтому, маргинальному. Но сейчас «среди исследователей ширится понимание того, что о фанфикшн давно пора говорить серьезно, не как о курьезе, а как о распространенной комму-

никативной практике и форме литературы, в связи с его местом в жизни современных читательниц и в сравнении с другими медийными практиками и литературными формами. [7, с. 151].

Доказательством того, что это отношение кардинально изменилось, служит тот факт, что фанфикшн весьма широко изучается в современной науке с самых разных точек зрения. Рассматриваются и классифицируются языковые особенности фанфикшн [1], стилевые и жанровые закономерности фан-фикшн [2; 5], произведения фанфикшн анализируются в качестве формы литературного опыта [7].

Многие исследователи считают фанфикшн важным источником информации о том, «как меняются в современном мире стратегии чтения и письма, и обращают внимание на то, что феномен фанфикшн необходимо рассматривать в контексте всей современной культуры, в которой размываются границы между автором и читателем, создателем и потребителем». [7, с. 236].

Такое многообразие характеристик и особенностей текстов демонстрирует возможность рассматривать фанфикшн и его произведения (фанфики) с методической точки зрения.

В средней школе к ним уже относятся как к новой технологии «приобщения школьников к литературному чтению посредством включения подростков в современные практики творческой работы с текстами художественных произведений и написания сочинений новой природы.» [4, с. 97]. Существуют фандомы русской классической литературы, внутри которых исследуются и анализируются фанфики различных жанров [3, с. 90].

В высшей школе также можно использовать принципы фанфикшн для возвращения интереса к чтению и творческому письму студентов независимо от их профессиональных направлений.

Замечено, что даже недолгое общение читателя в онлайн-коммуникации по поводу какого-либо произведения, чтения фанфиков, общения с другими фанатами на форумах или в группах в социальных сетях создает «наработанные стратегии чтения, которые с ним потом остаются и могут оказывать влияние на его дальнейшее чтение в принципе» [8].

Необходимо сразу заметить, что в высшей школе мы рекомендуем работать не с классическими, а с современными текстами, причем с произведениями фэнтези или фантастики, о причинах такого выбора см. [4, с. 138–143].

При работе с фанфикшн возможно достижение двух целей: с одной стороны, вовлечение в новый вид творчества уже знакомых с этим типом литературы людей, с другой — приобщение к фикрайтингу людей, далеких от чтения, а тем более литературного творчества. «При этом все изучающие фанфикшн обращают внимание на то, что это поле активного, вовлеченного, эмоционально насыщенного чтения, в значительной мере неотделимого от письма, — и та беспрецедентная легкость, с которой чтение здесь переходит в письмо, является одной из основных характеристик этого поля» [8].

Безусловно, на первом этапе необходимо познакомить всех участников с правилами игры. И уже на этом этапе, выявив тех, кто знаком с этими правилами, поручить им познакомить с законами фанфика остальных. Здесь можно наблюдать за эмоциональной зарядженностью любителей фанфикшн, умением заинтересовать, способностью заразить своим энтузиазмом потенциальных участников игры.

Выбор произведения-основы остается за преподавателем, который выбирает его, исходя из своих учебных задач и целей.

Далее создается фандом, условием членства в котором является необходимость прочитать текст произведения-основы, написать и выложить в сети фанфик под псевдонимом.

Каждый фанфик по правилам фандома предваряется шапкой, состоящей из нескольких позиций: название, фандом, персонажи, рейтинг, жанр, предупреждение, статус.

Непременным условием является детальное знакомство с текстом-основой (прототекстом, протословом). Таким образом, еще до начала работы в фандоме очень важно прочитать текст на занятии, снять все лексические трудности, обсудить основные проблемы текста и только потом переходить к собственной творческой работе.

Также необходимо прочитать все фанфики и активно участвовать в обсуждении каждого из них. Разнообразить формы обсуждения от письменной рецензии до диалога в чате или на одной из учебных платформ.

Результатом подобной работы может являться приобщение к сознательному эмоциональному чтению, формирование творческого подхода к прочитанному, приобщение к различным формам участия в дискуссии, умение критически оценивать творчество другого, стимулирование творческого начала при создании собственного фанфика.

Таким образом, можно констатировать, что «фанфикшн как средство коммуникации, со всеми его обозначенными выше особенностями, обладает таким же эффектом, как ряд других медийных конструкций нашей (пост)современности: он выглядит легко, а действует серьезно, обещает мало, а дает много, притворяется необязательным развлечением, но способен изменять жизнь [7, с. 185].

Литература

1. Афанасова, Н. В. О чем говорят фикрайтеры // Научный диалог. 2016. — № 3 (51). — С. 9–17. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-chem-govoryat-fikraytery> (дата обращения: 16.01.2021).
2. Булдакова Ю.В. Диалог автора и читателя в тексте произведения фанфикшн // Universum: филология и искусствоведение : электрон. научн. журн. 2016. № 9 (31). — URL: <https://7universum.com/ru/philology/archive/item/3655> (дата обращения: 22.01.2021).].
3. Дроздова А. О., Петров В. В. Русская классика в онлайн-сообществах читателей // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2020. Т. 12, вып. 2. — С. 90–99. doi 10.17072/2073-6681-2020-2-90-99 (дата обращения: 1.02.21)
4. Милевская Т.Е. В поисках эмпатии (методические потенции современных литературных жанров) // Русский язык в поликультурном мире. Международный симпозиум (9–11 июня 2020 г.). Т. 2, Симферополь, 2020. — С. 138–143
5. Мокшина Ю. Л. Фанфикшн как социокультурное педагогическое явление и жанр школьного сочинения // Научное мнение. 2016. № 15. — С. 93–97. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27657846> (дата обращения: 1.02.2021).
6. Пейгина Л. В. Воздушные замки, построенные в граните: соединение исследовательской и художественной стратегий в практиках фандомного творчества // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2018. № 32. — С. 236–246. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36709574> (дата обращения: 16.02.2021).
7. Прасолова К. А. Фанфикшн: литературный феномен конца XX — начала XXI века (творчество поклонников Дж. К. Роулинг): дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2009. — 253 с.
8. Самутина Н. Великие читательницы: фанфикшн как форма литературного опыта. Социологическое обозрение. 2013. Т. 12. №3 — С. 137–193
9. Самутина Н. Практики эмоционального чтения и любительская литература (фанфикшн) // НЛО, 2017, № 1. — https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/143_nlo_1_2017/ (дата обращения: 1.02.2021)

ОБРАЗ ПЕРВОКУРСНИКА ТВОРЧЕСКОГО ВУЗА (ПО МАТЕРИАЛАМ САМОПРЕЗЕНТАЦИЙ)

Т. А. Налимова

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна
(Санкт-Петербург)

Уже не одно десятилетие не ослабевают интерес исследователей к языковой личности, в том числе представляющей определенные социальные и возрастные группы (см. работы Ю. Н. Караулова, Л. П. Крысина, В. А. Масловой, Н. Н. Розановой, М. В. Китайгородской, Л. Н. Колесниковой и др.). Определены разные подходы к изучению и анализу языковой личности, обозначены уровни, на которых может осуществляться ее описание (лексико-грамматический, когнитивный и прагматический) [1]. Тем не менее в большинстве работ представлено одноуровневое описание личности (преимущественно лексикона). Относительно развернутое описание речевого портрета современных студентов как социально-возрастной группы на основе устной речи предпринято, например, в диссертации С. В. Леорды [2].

Приступая к работе с первокурсниками (дисциплина «Русский язык и культура речи» в начале 1 семестра, преподаватель видит ближайшую цель не только в определении уровня их знаний в области родного языка, что обычно выясняется после проведения диагностирующего тестирования, но и в знакомстве с «материалом», с которым предстоит работать в течение семестра. С этой целью в течение ряда лет мы предлагали студентам в качестве домашнего задания написать сочинение-эссе, в котором в свободной форме (в любом жанре) рассказать о себе, дать своего рода самохарактеристику. В качестве «подсказок» (о чем писать?) предлагались примерно следующие вопросы: Что бы вы хотели рассказать о себе, своем внутреннем мире, интересах и пр.? Почему ваш выбор связан с нашим вузом? Как оцениваете свои способности (возможности) к получению выбранной специальности? Что цените больше всего в себе? В окружающих людях? Какие ваши ближайшие планы? Каким вы представляете свое будущее? Что вас интересует сейчас помимо учебы? О каких достижениях в своей жизни вы хотели бы рассказать письменно или в устном сообщении всей группе? Ранее мы обращались к работам студентов, на

основании которых были намечены некоторые черты языковой личности студента-первокурсника [3], где основное внимание было уделено преимущественно речевой реализации некоторых смысловых компонентов. В данном случае нас главным образом интересуют внутренние характеристики личности (мотивы, самооценка (какие черты характера оцениваются студентами как положительные, а какие как отрицательные), ценностные предпочтения, интересы, не связанные с учебой; восприятие вуза, города и т.д. Кроме того, одна из задач заключалась в том, чтобы сравнить ранее полученные результаты с предыдущими и выделить то новое, что отличает студентов последнего приема от предыдущего, а также студентов 1 семестра от студентов 2-го семестра.

Что же характеризует студентов 1 курса? Студенты 1 курса — это молодые люди 17-18 лет, сдавшие в текущем году ЕГЭ (причем, на высокие баллы) и поступившие в университет на конкурсной основе или в результате победы на профильных олимпиадах. Среди них значительная часть поступила на бюджетное обучение, что говорит о достаточно высоком уровне подготовленности студентов. Студенты творческих специальностей, как правило, окончили художественные школы и/или прошли подготовку на подготовительных курсах. Около 70% студентов приехали из других регионов (география широка — от Южно-Сахалинска до Калининграда и от Североморска до Крыма).

Мотив в выборе направления (специальности) во многих работах формулируется убедительно: *«Я не могу жить без творчества», «Искусство — моя огромная страсть и бесконечная любовь», «Есть кое-что, без чего не могу представить свое существование: искусство и творчество»*

Самооценка выражается по-разному, иногда противоречиво. Высоко оцениваются такие **положительные качества в себе** и в людях, как целеустремленность, общительность, честность, искренность (*«честна, добра, искренняя в отношении с людьми», «Искренне радуюсь, когда чувствую себя полезной людям»*); душевность, доброта (*«Я всегда был мальчиком с мягким сердцем», «Добиваться успеха — это важно, но куда важнее быть добрым и понимающим»*); активность(мобильность) (*«Я легка на подъем»*), воспитанность (*«Стараюсь вести себя сдержанно, вежливо и достойно»*), позитивное отношение к людям (*«Я культурный*

и позитивный человек», «Считаю себя довольно культурным и общительным человеком»), щедрость, в том числе душевная («очень добрая и щедрая», «люблю дарить подарки, но не получать их»;»); скромность («Я человек скромный, добрый, готовый всегда прийти в трудную минуту на помощь»); ответственность («Меня не страшит возможность принятия ответственности на себя»); лидерские качества («Неплохо развиты лидерские качества»); «Желание быть небезучастным к окружающему миру привело в волонтерство); умение достигать главного в жизни своими силами («Я упертая», «Я своими силами добилась этого» — о поступлении в вуз;»); «Надеюсь, что такие черты, как упорство и сила воли, помогут мне добиться заветной цели» Из работ мы видим, что многим молодым людям свойственна **самокритичность**. Так, **среди отрицательных качеств** названы: неуверенность в себе («неуверенность в себе не позволяет объективно оценить свои возможности и препятствует эффективному саморазвитию»); ранимость, застенчивость («веду себя застенчиво»; «добрая, но застенчивая»); нетерпеливость («мне надо все и сразу»), необщительность (замкнутость); «Одно из самых больших страхов — это быть неинтересным человеком»

Качества, которые студенты высоко ценят в других людях, — это искренность, открытость, легкость в общении, скромность, трудолюбие, дружелюбие, любознательность, пунктуальность, дисциплинированность, коммуникабельность, умение работать в команде и др.

В оценке своего выбора (вуза, города) почти все единодушны: «Самое главное — мне очень рано удалось понять, каково мое предназначение. Такая удача выпадает немногим»; «Свою будущую профессию считаю самой перспективной», «После окончания планирую углубиться в свою профессию и прокачивать свою креативность»; «Живу с большими надеждами на будущее», «Испытываю невероятную нежность по отношению к нему»(о Санкт-Петербурге); «не представляю себя, свой внутренний мир, свое творчество отдельно от Петербурга» «Очень рада, что поступила в вуз, ведь это учебное заведение славится качественным образованием и внеучебной деятельностью»; «Поступил в университет, при виде которого возникал поток мыслей о желании учиться здесь и только здесь»

Восприятие себя в жизни: *«Я невероятно счастливый человек», «В свои 18 лет могу назвать себя счастливым человеком», «Я абсолютно удовлетворен своим местонахождением, учебой и жизнью, чего не ощущала в других учебных заведениях»*

В числе приоритетных называются дружеские отношения, большинство студентов высоко оценивают возможность общения с родными, друзьями и просто с интересными людьми (*«Семья, друзья — самое ценное»; «Я завел друзей, которым могу доверять на все 100%»; «Больше всего ценю отношения с людьми», «Дорожу дружбой, которая строилась годами»; «Карьера и успех важны, но они теряют свою важность, если не с кем поделиться радостными новостями»; «Наслаждаюсь общением с людьми, обладающими силой ума и утонченным чувством прекрасного», «До безумия люблю общаться с людьми и узнавать их внутренний мир».*

Диапазон увлечений, интересов у студентов очень широк. Это рисование, музыка, танцы, чтение (*«Книги всегда вдохновляют на творчество»*), спорт (лыжи, бег, стрельба, воздушная акробатика, плавание, борьба, велосипед и др.), волонтерство (*«Быть волонтером — звучит гордо!»*), пчеловодство... Примечательно, что ни в одной работе не упоминаются компьютерные игры, общение в социальных сетях, а напротив, можно встретить такое признание: *«В век гаджетов отдаю предпочтение бумажным носителям информации».*

Будущее (ближайшее и отдаленное) многим студентам видится вполне как конкретно, так и обобщенно: *«Я хотела бы заняться каким-то своим делом и успешно развивать его»; «Мечтаю изменить людей к лучшему», «Хочу оставить свой след и создать что-то полезное и уникальное» «Я твердо знаю свои цели — усердно учиться в вузе, заниматься английским, путешествовать...»; «Буду стараться жить так, чтобы можно было написать целую книгу»; Иногда встречаются и вполне «приземленные» устремления: *«Одна из моих целей — иметь хороший заработок, чтобы иметь возможность создать целый зоопарк животных».**

В жанровом отношении работы преимущественно представляют тексты-описания с элементами рассуждения. Встречаются попытки ввести в текст элементы интервью, якобы взятые о себе у других студентов, а также фрагменты диалогов (автора с читателем и автора с самим собой): — *Поговорим о музыке. Вот вы*

какую предпочитаете? — Я вот слушаю чуть тяжелую. Еще не-стальгирую по старой музыке времен 80-х. Или: — Зачем мне СПб? — Непонятно. — Зачем я СПб? — Непонятно еще больше). Выбор нестандартной формы изложения свидетельствует о стремлении автора установить доверительные отношения с читателем, о творческом подходе к решению стоящей перед автором задачи, что обычно и отличает студентов творческих специальностей. Сравнивая работы студентов в 1 семестре с работами студентов во 2 семестре, мы пришли к выводу о том, что многие работы, независимо от времени их написания (1 или 2 семестр), отличает глубина и самостоятельность суждений. Встречаются по-настоящему художественные фрагменты (например, описания природы), что созвучно позитивному самоощущению авторов.

Таким образом, содержание письменных работ дает возможность представить обобщенный образ первокурсника творческого вуза, основными чертами которого являются целеустремленность, высокая мотивация, выбор специальности в соответствии со своими интересами, большие ожидания от жизни и уверенность в достижении профессиональных успехов; адекватная самооценка; приоритет таких ценностей, как дружба, общение с друзьями, родными; критическое отношение к себе; широкий диапазон интересов, доминирование занятий с творческой направленностью и др. По сравнению с работами, написанными ранее, в работах этого учебного года больше самоанализа, свободы в выражении своих мыслей, уверенности в себе. Некоторые студенты охотно соглашаются выступить с презентацией и рассказать о себе своей группе (чего ранее не наблюдалось). Большинство работ отличает разнообразие лексикона, в них редко встречаются нарушения литературной нормы, что свидетельствует о достаточно высоком уровне языковой и речевой компетенции вчерашних школьников. О широте их кругозора свидетельствует использование конкретной информации (отсылки к конкретным авторам художественных и музыкальных произведений, цитаты, описаний внутреннего состояния, состояния природы и др.)

Подобное задание позволяет студентам заглянуть в себя, дать оценку себе и другим, осмыслить свой выбор. Практически всеми студентами оно воспринимается позитивно, и подтверждение этому можно найти в работах: *«Написание эссе о себе — довольно нестандартное и интересное задание, особенно для первокурсника,*

недавно окончившего школу, где все письменные работы сводились к анализу чужих произведений и ответам на вопросы, заданными не нами», «Писательство лично для меня обладает мощным терапевтическим эффектом».

Литература

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд-е.7.Изд-во ЛКИ, 2010. — 264 с.
2. Леорда С.В. Речевой портрет современного студента. Автореф. канд. дисс. Саратов, 2006. — 19 с.
3. Штрихи к коллективному портрету первокурсника творческого вуза (на материале эссе) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [электронный ресурс]. Вып.6. Материалы У1 Конгресса РОПРЯЛ, г. Уфа, 11-14 октября 2018 г. СПб. РОПРЯЛ, — С. 1266–1270.

ПЛЮСЫ И МИНУСЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Николенко Е. Ю.

nikolenko.e.yu@gmail.com

ФГБОУ ВО Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова
(Москва)

Сегодня цифровые технологии, с одной стороны, предоставили нам новые возможности и спасли образовательный процесс, с другой — подчеркнули необходимость прямых контактов между студентами и преподавателями.

На протяжении последних 15 лет мы писали в своих статьях о том, что система образования и, в частности, обучение русскому языку как иностранному постепенно встраиваются в электронный формат [2; 3].

И вот случилась пандемия, и все вынуждены были срочно перейти на онлайн-обучение.

Сегодня можно с уверенностью констатировать, что дистанционные семестры прошли вполне успешно. И учащиеся, и преподаватели справились с поставленными задачами: практические занятия по русскому языку, лекции, семинары, контрольные работы, экзамены, включая госэкзамены, защиты выпускных квалификационных работ в бакалавриате, защиты магистерских диссертаций,

защиты выпускных квалификационных работ в аспирантуре, а затем и дни открытых дверей вузов, в частности МГУ имени М. В. Ломоносова, и для россиян, и для иностранцев, а также вступительные экзамены состоялись в онлайн-формате.

Остановимся подробнее на изменениях, произошедших в учебном процессе, и рассмотрим их с точки зрения преподавателей и учащихся.

То, что практически все преподаватели справились с работой онлайн, является показателем их компетентности в цифровых технологиях. «В современной образовательной среде, насыщенной образовательными ресурсами нового поколения, принципиально меняется роль преподавателя. Новые педагогические компетенции должны быть адекватны возможностям современных инструментов и технологий» [3, с. 761].

Многие преподаватели уже давно поняли, что не владея компетенциями в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), невозможно продолжать работать как в современной школе, так и в вузе. В 2008 году нами был создан международный межвузовский семинар по применению ИКТ в практике преподавания РКИ. В его задачи входило пропагандировать и внедрять в широкую практику преподавания РКИ инновационные достижения ИКТ, формировать новый уровень компетенций профессионального сообщества преподавателей и стимулировать научные практико-ориентированные исследования.

Задачами Семинара являлись: освещение новейших достижений в области применения ИКТ в преподавании РКИ (теория и практика); обмен опытом преподавания РКИ в различных вузах России и за рубежом; создание в образовательном пространстве России и мира положительного имиджа вузов, где информационно-коммуникационные технологии активно осваиваются в области РКИ; сотрудничество кафедр русского языка по вопросам управления учебным процессом с использованием ИКТ; пропаганда качественных учебных продуктов, созданных в различных вузах с целью их практического использования в учебном процессе коллегами из других вузов, из других стран [4, с. 180].

Конечно, подобные семинары, повышение квалификации в этой области, а также практическая работа в школе и вузе в последние 10 лет, когда многие лекционные курсы и семинарские

занятия проходили дистанционно, сыграли положительную роль в переходе на полностью дистанционное обучение, но, тем не менее, трудностей такого рода обучения для преподавателей никто не отменял. В нынешнюю эпоху уже невозможно ограничиться исключительно аналоговыми носителями информации — формат обучения сильно поменялся. Эти процессы начались задолго до пандемии и условий карантина, последние события только ускорили переход на дистанционную форму обучения. Мы не считаем, что «дистант» — единственно верный формат в настоящее время. На данный момент невозможно заменить «живого» преподавателя и атмосферу аудиторных занятий, однако мы все должны быть готовы и обязаны уметь работать в «цифровых» условиях без потери качества образования.

Для преподавателя проведение любых занятий в режиме онлайн: практических, семинарских или же лекционных — это тяжёлая работа. Существуют серьёзные проблемы в организации этих уроков или лекций. Прежде всего, приходится гораздо больше напрягать голосовые связки, больше затрачивать эмоциональной энергии, чтобы «расшевелить» студентов, заставить их быть активными на занятиях. Одно дело — проведение занятий в аудитории с «живыми» учащимися, и совсем другое — занятие с помощью видеосвязи. Это требует определённой психологической и технической готовности. Что мы имеем ввиду, говоря о психологической готовности педагога?

Далеко не все преподаватели «на ты» с компьютерами и другими гаджетами. Если наши учащиеся привыкли к современным гаджетам с рождения (часто они, ещё не умея ходить и говорить, уже могли найти на компьютере или смартфоне нужный мультик или игру), то преподаватели, как правило, представители другого поколения, которые, хотя и знают основные принципы работы этих новшеств, всё-таки испытывают психологический барьер перед современной техникой. И он бывает оправданным: ведь не раз случалось, что в самый ответственный момент пропадала связь или возникали проблемы не только со звуком, но и с видео. Кроме того, подготовка к занятию онлайн занимает гораздо больше времени, чем подготовка к обычному занятию офлайн.

Если это лекционный курс, необходимо подготовить презентации, структурирующие текст лекции. В привычных условиях

наличие презентаций желательно, а в условиях онлайн обучения они просто необходимы. Если это практические занятия, то все задания должны быть представлены на экране в виде презентации. Это тоже требует дополнительной подготовки.

Проверка заданий, которые студенты выполняют, в том числе и в лекционных курсах, т.к. должна быть обратная связь с преподавателем, занимает во много раз больше времени по сравнению с проверкой тех же заданий, выполненных в тетради или на распечатанных листах.

Преподавателю приходится проводить за экраном компьютера по 12–14 часов ежедневно, а это плохо сказывается, прежде всего, на зрении. Но не только на нём.

Остановимся и на положительных моментах дистанционного обучения.

Самое главное — это то, что не нужно тратить время и силы на дорогу в университет и обратно. Второй положительный момент — дистанционный формат заставляет преподавателей постоянно совершенствовать свои ИКТ навыки.

Однако признаемся, что приблизительно при той же академической нагрузке, что и во втором семестре прошлого учебного года, пришлось потратить в 2, а то и в 3 раза больше времени на работу.

Для большинства учащихся переход на дистанционные формы обучения прошёл достаточно легко в силу того, что, как мы уже упоминали, для них цифровой формат является привычным практически с рождения. Они даже между собой предпочитают общаться не реально, а виртуально. Тем не менее, многие из них тоже испытали большие трудности.

Например, в МГУ имени М. В. Ломоносова, в Высшей школе экономики переход с очной программы обучения в дистанционный режим прошёл достаточно гармонично. Не в последнюю очередь это произошло благодаря отличной технической оснащённости вузов — все студенты были обеспечены качественным интернетом и, при необходимости, компьютерами.

Можно сказать, что на подготовительном факультете процесс перехода в онлайн-формат был достаточно лёгким, т.к. основной изучаемый предмет — это русский язык. Студенты продолжали работать со своими преподавателями в привычном графике. Единственное, что изменилось — формат (уроки проходили в конференции Zoom и в

Google Classroom), но, как мы уже говорили ранее, для современных учащихся это привычный формат общения.

Главный минус перехода на онлайн-обучение для студентов подготовительного факультета состоит в том, что они так и не оказались в среде иностранного языка, хотя большинство из них выбирает обучение за границей, в данном случае в России, для того, чтобы, находясь среди носителей языка, лучше усвоить русский.

Хотелось бы особо сказать об учебниках и учебных пособиях, отвечающих условиям онлайн-формата. Прежде всего, учебник должен быть снабжен переводом на родной язык учащегося (что предпочитают наши студенты из стран Юго-восточной Азии) или язык-посредник. Лучше использовать не отдельный учебник, а учебно-методический комплекс с системой тренажеров, в том числе и на электронных носителях [1, с.128].

Главная трудность перехода на онлайн-формат бакалавриата и магистратуры заключалась в том, что в отличие от довузовской подготовки на этих этапах обучения студенты должны усвоить много различных курсов. Типов занятий тоже много: это и лекции, и семинары, и практические занятия. На последних курсах бакалавриата и магистратуры учащиеся должны сдавать госэкзамены и защищать Выпускную квалификационную работу (ВКР).

Многие лекционные курсы были переведены в письменную форму: преподаватели присылали тексты лекций и видеопрезентации, а студенты выполняли письменные задания по темам. При очной форме обучения контроль осуществлялся преподавателем на коллоквиумах, в онлайн-форме необходимо письменно отвечать на вопросы. Это занимало много времени как у студентов, так и у преподавателей. Студенты физически не успевали выполнять письменные задания по всем курсам, а ведь им ещё надо было успеть написать либо курсовые работы, либо ВКР.

Студенты жаловались, что материал лекций приходилось осваивать самим. Невозможно было задать вопрос преподавателю в ходе лекции, если что-то было непонятно.

Госэкзамены и защиты ВКР проходили в режиме видеоконференции в Zoom. И у учащихся, и у преподавателей случались проблемы со связью, что вносило большую нервозность в процесс экзаменов или защит. Однако в целом формат экзаменов и защит не сильно отличался от очных.

Итак, можно сделать вывод: мы за новые технологии и очень признательны онлайн-формату, благодаря которому для многих из нас открылись новые перспективы совершенствования своих профессиональных знаний и навыков, но рассматриваем дистанционное обучение только в качестве сопутствующего помощника основному: контактному, аудиторному. Интересно, что все наши зарубежные учащиеся вне зависимости от форм обучения, уровня овладения русским языком, их будущей специализации придерживаются такого же мнения и с нетерпением ждут возвращения в аудиторию для встречи со своими преподавателями.

Литература

1. Мартынова М. А., Николенко Е. Ю. Современные учебники русского языка как иностранного: проблемы и перспективы // Journal of Institute for Russian and Altaic studies. Chung buk National University. 2016. № 8. — С. 107–131
2. Николенко Е. Ю. Информационно-коммуникационные технологии как фактор повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному // Русский язык и культура в формировании единого социокультурного пространства России: материалы I Конгресса РОПРЯЛ. В 2-х тт. СПб, 2008. Т 2. — С. 208–213
3. Николенко Е. Ю. Формирование современных компетенций преподавателя РКИ: состояние и перспективы // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: сборник статей участников XIII Конгресса МАПРЯЛ. Гранада — Санкт-Петербург, том 10, 2015. — С. 758–763.
4. Николенко Е. Ю. Смарт-технологии в формировании информационно-коммуникационной квалификации преподавателя РКИ // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сборник статей. Москва, 2017 — С. 177–183.

ИЗУЧЕНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В. В. Смеюха, В. Н. Исаева

smeyha@yandex.ru, vera_isaeva@inbox.ru

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения»
(Ростов-на-Дону)

Изучение филологических дисциплин, в частности таких, как «Русский язык и культура речи», «Русский язык и деловые ком-

муникации» в технических, транспортных вузах — вопрос, привлекающий внимание ученых, педагогов [1–3, 5].

Как известно, преподавание русского языка в неклассическом вузе вызывает ряд дискуссий, основные тезисы которых выражаются в следующем: студентам технических высших учебных заведений не стоит тратить время на изучение русского языка, так как знаний, полученных в средней школе по данной дисциплине, достаточно для успешной деятельности в профессиональной отрасли; учащимся лучше сосредоточиться на тех предметах, с которыми непосредственно будет связана их будущая профессия. В качестве примера приведем мнения интернет-пользователей, размещенные на форуме «Nn.ru. Нижний Новгород онлайн» под темой «Зачем русский язык в техническом вузе?»: «С удивлением узнал, что сейчас в технических вузах преподают русский язык. Я не понимаю зачем? Полезнее было бы отвести эти часы под физику, электронику и другие полезные для технарей дисциплины. Когда я много лет назад учился в политехе, у нас русского языка не было. Достаточно курса средней школы», «Культуру речи можно преподавать вечно. Мне кажется, лишним не будет никогда. А вот в плане по «Русскому языку» что именно предусмотрено? Есть какие-то правила, которые не охватил курс средней школы?», «Нынешним выпускникам курс и не поможет — поздно уже и часов мало. А уж мотивации и подавно» (Nn.ru. Нижний Новгород онлайн [4]). Всего посетителями было написано 255 откликов, большая часть из них носит либо негативный, либо саркастический характер.

Однако в научно-педагогической среде сформировалась иная позиция, в качестве примера приведем мнения преподавателей, осуществляющих образовательный процесс в технических вузах: «Изучение русского языка в профессиональных целях для студентов технических вузов является не только средством овладения будущими профессиями, но и возможностью грамотного общения в профессиональной среде и легкой адаптации к постоянно меняющимся условиям труда» [11], «..основная задача гуманитарного курса — научить людей мыслить, выходя за поставленные границы. Это возможно, если мы задействуем свой творческий потенциал» [9].

Рассмотрим особенности преподавания филологических дисциплин в Ростовском государственном университете путей

сообщения (РГУПС). Сегодня в университете действуют восемь факультетов, шесть из которых являются техническими. Обучение ведется по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры. На первом курсе бакалавриата, специалитета, в первом семестре (или втором, в зависимости от учебного плана) ведутся дисциплины «Русский язык и культура речи», «Русский язык и деловые коммуникации»; в магистратуре — «Русский язык и основы редактирования»; в аспирантуре — «Русский язык и культура речи молодого ученого». Иностранный язык изучается на протяжении трех лет по программам бакалавриата, специалитета, а также в магистратуре и аспирантуре.

На двух факультетах — гуманитарном; экономики, управления и права — количество филологических дисциплин увеличено, что связано с особенностями направлений подготовки. Так, например, будущие юристы изучают «Русский язык и культуру речи», «Ораторское искусство», «Латинский язык».

Гуманитарный факультет был основан в 1993. Сегодня здесь осуществляется подготовка по следующим направлениям: «Гостиничное дело», «Государственное и муниципальное управление», «Реклама и связи с общественностью», «Туризм», «Управление персоналом». В связи с тем, что для выпускников гуманитарного факультета языковая коммуникация является одной из основных в процессе реализации профессиональной деятельности, то в учебных планах данных направлений подготовки количество филологических дисциплин увеличено. Так, например, учащиеся, планирующие работать в сфере туризма, изучают два иностранных языка.

Будущие сотрудники сферы рекламы и связей с общественностью, обучающиеся в РГУПС, уделяют значительное внимание филологическим дисциплинам. Необходимо отметить, что подготовка студентов на факультетах, отделениях журналистики, связей с общественностью подвергается критике и как за превалирование филологических дисциплин, так и за их нехватку. Доктор культурологии, профессор О.Е. Коханая в статье «О модели подготовки специалистов по рекламе и связям с общественностью в современных условиях» делится личным опытом руководства направлением подготовки «Реклама и связи с общественностью» и акцентирует внимание на том, что невнимание к филологическим

предметам отражается на общей профессиональной подготовке выпускников: «Если обратиться к филологической составляющей образования, казалось бы, все предельно ясно: литература формирует картину мира молодого человека, образно и подспудно, на уровне переживаний и чувств «внедряет в сознание представление о другом (другом сознании, картине мира, языке)». Процесс постижения невозможен без самостоятельных усилий со стороны студента, чтения оригинальных литературно-художественных текстов, необходимости пропустить их через себя. Однако немало боев было выдержано, пока в 1, 2, 3, 4-й семестрах учебного плана появилась “Литература”» [6, с. 21–22].

В учебный план направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» РГУПС вошли следующие филологические дисциплины: «Русский язык и деловые коммуникации», «Риторика», «Копирайтинг», «Основы семиотики», «Основы стилистики», «История русской и зарубежной литературы», «Иностранный язык». Как видим, данный блок дисциплин не является превалирующим, в то же время он дает филологическую подготовку, формирует навыки владения русским языком, грамотного написания, построения текстов, редактирования материалов, знания иностранного языка. Указанные курсы, в рамках филологии, ориентированы на изучение риторических, стилистических особенностей текстов рекламы и PR. Например, в рабочей программе дисциплины «Риторика», в тематике практических работ, присутствуют темы «Анализ современной русской рекламы», «Значение фигур и тропов в создании качественного рекламного текста». Основными задачами дисциплины «Копирайтинг» являются изучение особенностей рекламных текстов, их структуры, жанров, специфики, определяемой каналом распространения и аудиторной направленностью; овладение навыками написания рекламных текстов. Филологические дисциплины учебного плана направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» (кроме дисциплины «Иностранный язык») разработаны сотрудниками кафедры массовых коммуникаций и прикладной лингвистики. Каждый курс имеет учебно-методическое обеспечение: рабочую программу, учебно-методическое пособие для самостоятельной работы и практических занятий, учебное пособие, фонд оценочных средств. К дисциплинам «Русский язык и деловые коммуникации», «Ритори-

ка» подготовлены онлайн-курсы. Учебные пособия по ряду дисциплин подготовлены профессорско-преподавательским составом кафедры, изданы на базе вуза (М. А. Кравченко [7], Н. В. Луговая [8], М. В. Покотыло [10] и др.).

В соответствии с требованием регулярного повышения квалификации преподаватели кафедры в 2020 г. прошли повышение квалификации по программе «Эффективный текст в профессиональной коммуникации» на базе издательского дома «Новочеркасские ведомости»

С 2019 г. для учащихся университета проводится Внутривузовская олимпиада по русскому языку и культуре речи. Кроме того, студенты участвуют в олимпиадах по русскому языку других вузов, например, учащиеся РГУПСа стали обладателями дипломов VIII онлайн-фестиваля дружбы «Фольклор как исповедь народа» (Московский государственный университет, 2019 г.), VI Международной интернет-олимпиады по русскому языку и культуре речи, посвящённой Дню славянской письменности и культуры (Сибирский государственный университет путей сообщения, 2019 г.) и др.; в литературных конкурсах (Всероссийском творческом фестивале студентов транспортных вузов «ТранспАрт», фестивале-конкурсе «Студенческая весна»).

В университете действует студенческий литературный клуб, участники которого проводят регулярные тематические встречи. В последний год данные встречи были переведены в онлайн-формат. На протяжении последних нескольких лет руководит работой клуба студент факультета управления процессами перевозок К. Кривошлыков, который сам неоднократно становился победителем литературных конкурсов.

Таким образом, можно заключить, что изучение филологических дисциплин в техническом (транспортном) вузе, а также развитие коммуникативных навыков студентов способствуют не только совершенствованию их способностей в использовании профессиональной лексики, грамматики, но и позволяет формировать дополнительные знания в гуманитарной сфере, что способствует увеличению словарного запаса, развитию ораторского потенциала. Пример с Ростовским государственным университетом путей сообщения показывает, что в техническом вузе может проводиться качественное обучение филологическим дисциплинам.

Литература

1. Бирюкова С. Н. Формирование коммуникативной культуры студентов технического вуза (на основе изучения курса «Русский язык и культура речи»). Дис. ... канд. пед. н.: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования. Воронеж, 2004. — 194 с.
2. Богданович Г. Ю., Рудницкая Л. И. Дисциплина «Русский язык и культура речи» в крымских вузах нефилологического профиля // Международное сотрудничество в образовании: сб. матер. пятой междунар. науч.-практ. конф. Симферополь, 2019. — С. 61–69.
3. Гаргацова С. М. Проблемы преподавания русского языка и культуры речи в полиэтнической среде в транспортном вузе // Актуальные аспекты развития воздушного транспорта (Авиатранс–2019): матер. Междунар. науч.-практ. конф. Ростов н/Д: Фонд науки и образования, 2019. — С. 81–85.
4. Зачем русский язык в техническом вузе? // Nn.ru. — URL: https://www.nn.ru/community/gorod/main/zachem_russkiy_yazyk_v_tekhnicheskoy_vuze.html (время обращения: 24.02.2021)
5. Ильина О. А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных студентов технического вуза: новые проблемы и возможные решения // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6. — С. 1501–1505.
6. Коханая О. Е. О модели подготовки специалистов по рекламе и связям с общественностью в современных условиях // Реклама и связи с общественностью: традиции и инновации: матер. междунар. науч.-практ. конф. Ростов н/Д: РГУПС, 2014. — С. 18–25.
7. Кравченко М. А., Кравченко О. В. Основы семиотики: учеб. пособие. Ростов н/Д: РГУПС, 2017. — 109 с.
8. Луговая Н. В. Практикум по работе с текстами в рекламе и связях с общественностью: учеб. пособие. Ростов н/Д: РГУПС, 2017. — 104 с.
9. Луговая Н. В. Развитие устной и письменной речи на семинарских занятиях в рамках курса «Русский язык и культура речи» для технических специальностей // Преподаватель высшей школы в XXI веке. 2016. № 1. — С. 84–89.
10. Покотыло М. В. Культура речи и деловое общение: учеб. пособие. Ростов н/Д: РГУПС, 2016. — 196 с.
11. Рахматова О. К., Косимова Д. Р. Актуальные проблемы преподавания русского языка в технических вузах // Проблемы современной науки и образования. 2019. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-prepodavaniya-russkogo-yazyka-v-tehnicheskikh-vuzah>

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

Т. А. Федосеева

tanika_fed@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
Новокузнецкий институт (филиал)
(Новокузнецк)

Совершенствование коммуникативной компетенции современного школьника — важная составляющая подготовки функционально грамотной личности, способной выстраивать личные и деловые отношения в поликультурном мире. Интерактивные формы взаимодействия (в частности игры и задачи), позволяют объективно оценивать уровень коммуникативной культуры, дают возможность реализовывать и корректировать варианты речевого поведения.

Повышенный интерес к формированию коммуникативной культуры подрастающего поколения закономерен: с одной стороны, общество предъявляет различные требования к носителям культуры в разные периоды своей истории, с другой стороны, несмотря на все усилия педагогов, школьники нередко наблюдают и демонстрируют агрессивное речевое поведение. К сожалению, едва ли не нормой в современном обществе становится пренебрежительное отношение к правилам речевого поведения, безнаказанность хамства, агрессивного поведения в самых разных сферах коммуникации, отсутствие ответственности за свои речевые поступки даже тех, кто, казалось бы, относится к носителям «элитарной речевой культуры» и призван транслировать и формировать её — политики, преподаватели разных типов учебных заведений, журналисты, юристы и др. Подростки, усваивая правила поведения в обществе, ориентируются на те модели, которые демонстрируют им взрослые с экранов телевизоров, в сети, в бытовом общении. Но именно уроки в школе делают работу по совершенствованию коммуникативной компетенции целенаправленной, систематичной, что чрезвычайно важно, так как школьный возраст — именно тот период, в котором закладываются важнейшие нравственные ценности, формируется представление о нормативном поведении в разных сферах коммуникации [4].

Современные исследователи обеспокоены тем, что «в мировой образовательной системе нарастают тревожные симптомы, среди которых социокультурная дезадаптация молодых людей, неустроенность, разочарование, агрессивность, религиозные распри, терроризм и насилие» [3].

Именно поэтому невозможно не согласиться с тем, что «современные реалии и вызовы ставят перед образованием сложные задачи подготовки молодёжи к жизни в условиях многокультурной среды, формирования умений общаться и сотрудничать с людьми разных наций, религий, поколений, социальных, субкультурных и профессиональных групп» [3].

Не вызывает сомнений тот факт, что современная концепция развития детской речи требует организации учебного процесса на коммуникативной основе. Она учитывает потребность формировать у школьников знания обо всех видах речевой деятельности, аспектные умения, которые позволят осмысленно управлять интеллектуально-речевыми процессами создания и восприятия высказываний, результативно использовать жанры и средства выразительности письменной, устной, поликодовой речи в типовых жизненных ситуациях, обеспечат формирование риторических свойств голоса и уместной выразительной пантомимики [2, с. 38-39]. Организация речеведческого образования учеников не может не учитывать уровень их языковой, лингвистической и коммуникативной компетенции, сферу и частотные ситуации общения.

Одно из условий эффективной работы педагога в поликультурной среде — интенсивное продвижение активных и интерактивных (от англ. *interaction* — взаимодействие, воздействие друг на друга) форм организации урока, которые являются современной формой активных методов. Их специфика заключается в том, что они активизируют познавательную деятельность обучающихся и направлены и на закрепление уже изученной информации, и на освоение новой.

Активные и интерактивные формы взаимодействия при обучении речевому общению играют ведущую роль в системе современного образования, при этом их эффективность в воспитании поликультурной личности, под которой понимается «личность толерантная, с высоко развитым чувством эмпатии, эмоционально устойчивая, умеющая жить в многонациональном мире, взаимодействовать

с людьми различных культурных, расовых, этнических, или иных групп, успешно функционировать в условиях многообразия современного общества» [1] не вызывает сомнений.

Важно учитывать, что использование таких заданий связано со значительными временными затратами, необходимостью постоянно контролировать и корректировать речевое поведение всех участников общения. При всём разнообразии интерактивных методов обучения наиболее привлекательными и эффективными можно считать задания коммуникативного характера — задачи и игры.

Кроме того, 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, формируют поликультурность, которая является качественной характеристикой личности, свидетельствующей «о её способности жить и успешно функционировать в поликультурной среде, уважать и принимать культурные различия при условии их гуманистического содержания» [3].

Задания коммуникативного характера — 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. Приведём примеры таких задач.

Задача 1. 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 2. Вашему классу поручили подготовить газету к годовому 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 3. Несколько ваших одноклассников стали победителями фестиваля национальной культуры. Расспросите их о поездке. Поздравьте победителей [5].

Задача 4. Несколько ваших одноклассников стали победителями фестиваля национальной культуры. Расспросите их о поездке, узнайте, что им особенно запомнилось, понравилось. Поздравьте победителей.

Задача 5. В канун празднования Дня Победы вашему классу дали задание — реализовать информационный проект «Победа, одна на всех...». Подумайте, как вы будете его реализовывать, составьте план работы, обсудите в группе.

Задача 6. Завершается учебный год. В школе объявлен конкурс ораторского мастерства «Человек без семьи, что дерево без корней». Подумайте, о чем вы можете рассказать в своем выступлении. Кто может вам помочь в подготовке к конкурсу? Как вы обратитесь с просьбой о помощи к старшим родственникам? Разыграйте ситуацию (подготовьтесь к конкурсу, организуйте и обсудите выступления) [6].

Структура таких заданий проста: описание условий взаимодействия и собственно задание (задача, вопрос). Детализация при описании условий задачи зависит и от уровня речевого развития обучающихся, и от конкретных задач урока, и от педагогического опыта организатора такой работы.

При использовании подобных задач на речевых уроках особое внимание уделяется обсуждению всех предлагаемых вариантов решения задач, при этом учитель организует работу микрогрупп (пар), при необходимости оказывая им консультативную (тьюторскую) помощь. На этапе обсуждения хода и эффективности решения задачи обучающихся формируется представление о том, что выбор результативного (от «возможного» до «оптимального») варианта высказывания возможен исключительно при коллегиальном обсуждении различных моделей речевого поведения. Для нахождения решения задачи необходимо научиться согласовывать свои действия с действиями всех участников микрогруппы, договариваться, проявлять терпение и уважительное отношение к собеседникам. Анализируя результаты взаимодействия при решении

задач, важно помнить о том, что «воспитание истинной вежливости — это прежде всего воспитание уважительного отношения к человеку (и тем самым к самому себе), воспитание доброты» (д. п. н, проф. Т. А. Ладыженская), поэтому оценивается не только достигнутый результат, но и речевые шаги на пути к нему.

Опыт использования подобных заданий показывает, что многократное «проигрывание» проблемных ситуаций, наблюдение за разнообразными способами выхода из затруднений обогащает речь подростков, даёт им возможность выбора стратегии и тактики безопасного поведения в поликультурном мире, расширяет спектр его возможностей в поддержании комфортной речевой среды. Условия заданий коммуникативного характера нередко подсказаны жизнью: именно поэтому подростки, анализируя свой коммуникативный опыт, сами с интересом придумывают подобные задачи и предлагают варианты их решения.

Несомненно, «поликультурное образование способствует преодолению негативного отношения к представителям различных культур, конфессий, рас и развивает стратегию, которая поясняет, что глобальное культурное развитие возможно только тогда, когда «своя» и «чужая» культуры будут восприниматься как симбиоз, порождающий новое качество культуры» [3].

Становление поликультурной личности — процесс длительный, который, начинаясь в семье, проходит в течение всей жизни. Именно поэтому необходимо включать специальные задания (игры и задачи) в систему совершенствования коммуникативной компетенции современного школьника при изучении различных тем и аспектов речевого взаимодействия.

Литература

1. Агранат Ю. В. Формирование поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы при обучении иностранному языку в вузе : дис. ... канд. пед. наук. — Хабаровск, 2009.
2. Вершинина Г.Б. Речевые уроки в XXI веке: "Путь" к ЕГЭ или к жизненному успеху? (К вопросу о концепции современного коммуникативного образования школьников) // Русский язык в поликультурном мире : сборник научных статей III Международного симпозиума: 2-х томах. Ответственный редактор Е. Я. Титаренко. 2019. — С. 38–44.
3. Гукаленко О. В., Борисенков В. П. Поликультурное образование и вызовы современности // Вестник Московского университета. Сер. 20.

Педагогическое образование. 2018. №2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovanie-i-vyzovy-sovremennosti/viewer>

4. Федосеева Т. А. Задания коммуникативного характера в обучении вежливому общению на уроках русского языка //Русский язык в школе. 2017. № 3. — С.8-13.
5. Федосеева Т. А. Коммуникативные задания на речевых уроках в поликультурном социуме: проблемы и перспективы внедрения // 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. — С. 311–317.
6. Федосеева Т. А. Организация интерактивного взаимодействия как одно из условий формирования поликультурной личности на речевых занятиях //Формирование поликультурной личности в контексте глобальных проблем: сборник материалов международного семинара. Астана: Изд-во ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, 2017. — С. 227–232.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ ДИСКУРСАХ РАЗНЫХ ТИПОВ

РЕЧЕВАЯ ЛИЧНОСТЬ В РУССКОМ ИНСКРИПТЕ

Л. П. Авдонина

Avdonina-LP@yandex.ru

ГБУК РК «Крымский литературно-художественный
мемориальный музей-заповедник»
(Ялта)

Речевая личность — это личность, которая реализует себя в коммуникации, выбирает и осуществляет определенную стратегию и соответствующую стратегии тактику общения. У нее имеется определенный репертуар лингвистических и экстралингвистических средств. Речевая характеристика языковой личности является одной из главных составляющих «портрета» личности в формировании целостного образа, представления о ней. Изучение «речевых портретов» людей помогает определить социальные параметры человека, психотипы, профессиональную принадлежность, уровень владения речевыми жанрами, возрастные характеристики, гендерные признаки и образование.

Актуальность данной работы определяется необходимостью изучения речевого поведения современной речевой личности, т.к. современное общество постмодерна очень сильно влияет на язык и речь современного человека. Такого рода исследование позволяет увидеть особенности речи личности, ее скрытые и явные мотивы, коммуникативные цели, особенности реализации коммуникативных потребностей. Одним из главных методов выявления особенностей речевой личности может быть риторический анализ: *Что сказал? Что хотел сказать? Что сказал ненамеренно?*

Объектом анализа в данном исследовании являются классические и неклассические инскрипты, сделанные на книгах научной библиотеки ГБУК РК «Крымский литературно-художественный мемориальный музей-заповедник». Слово произошло от позднелат. *inscriptum* «надпись, заглавие» рукописная дарственная надпись на книге, грампластинке, оттиске, портрете, фотографии, антикварном предмете. Инскрипт относится к группе авторизованных текстов («безадресный автограф» (роспись), дискурсы «адресный автограф» (памятная

надпись), «авторское посвящение» и «инскрипт»), они связаны феноменом интимизации. Эти модели текста используются для усиления личностного начала в речи, расширения текстового пространства с целью привлечь внимание адресата или целевой аудитории. Дискурс — это коммуникативное событие, происходящее между адресантом и адресатом в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и проч. Контексте [1].

Многие называют речевую личность одним из элементов языковой личности: 1. Человек, который говорит; 2. Собственно языковая личность; 3. Речевая личность; 4. Коммуникативная личность. Под собственно языковой личностью обычно понимают личность, проявляющую себя в речевой деятельности, обладающую определенной совокупностью знаний и представлений о системе используемого языка. Коммуникативная личность — конкретная личность, участник коммуникативного акта, реально действующий в реальной ситуации.

Выявить особенности речевой личности человека возможно при помощи анализа используемых им характерных фонетических, морфологических, лексических, синтаксических, а также лингвопрагматических особенностей речевого поведения. Но инскрипт — это письменный текст, поэтому анализ фонетики для него не актуален, однако значимым становится выбор адресата дарения и содержание книги, т.к. книга — инструмент саморазвития, ключ к познанию себя и мира. Часто книга помогает человеку развиваться и совершенствоваться, формирует взгляд на мир, несёт ценностные и жизненные установки.

Что же должен знать человек, желающий создать запоминающийся инскрипт?

Он должен различать автограф и инскрипт. Пример безадресного автографа на книгах библиотеки: *«Белла Ахмадулина. Элида Дубровина. Наум Коржавин. Н. Рыленков. В. Коркия. С. Гейченко»* [Ф. «Ч» Б.001]. Безадресный автограф не инскрипт. В нем нет имени адресата, пожеланий или дарственной надписи, не указано место и время передачи книги в дар, нет авторской дедикации.

Адресный инскрипт-дискурс с целью дарения книги начинается с обращения к адресату: *«Дорогому Борису Яковлевичу Арсеньеву на память о кисловодском письме. Автор. (А. Дерман). 1930 г.»* [Ф. «Ч» Б.002], *«Дорогой Алле Васильевне Ханило с*

глубокой благодарностью за вашу творческую деятельность с пожеланиями дальнейших дел, свершений и светлых чувств. А. Басов. 15.11.2016» [Ф. «Ч» Б.056], «Геннадию Александровичу Шалюгину с искренней симпатией и добрыми чувствами в знак будущих встреч в Петербурге и м.б. в Ялте. 18.11.95. Мелихово» [Ф. «Ч» Б.057], «Господину Э. Ярвуду на добрую память. В. П. Замковой. 23.IV. — 96» [Ф. «Ч» Б.023], «Дорогой Алле Васильевне. С неизменно самыми добрыми чувствами. А. Чудаков. 4.04.94» [Ф. «Ч» Б.060]. (Эти инскрипты публикуются впервые).

Авторское посвящение-дискурс, исполненное типографским способом, не является инскриптом: «Он не говорит нового, но то, что он говорит, выходит у него потрясающе убедительно и просто до ужаса просто и ясно, неопровержимо верно. М. Горький». [Ф. «Ч» Б.062]. Авторская дедикация — заявление автора о том, что он делает из своего произведения почетное подношение какому-то адресату. Из длинного и высокопарного послания в древности такой текст превратился в краткое высказывание. Причину посвящения или называют, или не называют: «Музею А.П. Чехова. 14.VII-98. В.Б.Катаев» [Ф. «Ч» Б.057], «Музею А.С. Пушкина в Гурзуфе. С любовью. Сергей Аксенов» [Ф. «Ч» Б.058], «С наилучшими пожеланиями от автора. 15.7.95» [Ф. «Ч» Б.059]. (Публикуются впервые). Запись на книгах, которые дарят организации, часто называют *вкладной*. Для инскрипта обычно выбираются эпитафические или дружеские в форме панегирика дедикативные стратегии. В настоящее время заметно проявляется тенденция превращения сервильных, патронатных дедикаций в искренние и реальные симпатии-антипатии. Посвящения превратились в очень популярные любовные и дружеские послания: «В дар Дому-музею А. П. Чехова, любимому моему человеку. Б.Ваксберг» [Ф. «Ч» Б.062], «Музею А. С. Пушкина в Гурзуфе с почтением. В. Коровин. М., 2013». [Ф. «Ч» Б.064] (Публикуются впервые). Идеальная дедикация в заголовочный комплекс включает имя (или псевдоним) автора, заглавие произведения, подзаголовки (жанровая дефиниция, эпиграф к тексту), дата написания: «Владислав Горохов. Дворцы и парки Крыма. В истории и историях. Посвящается родителям Андрею Николаевичу и Клавдии Ивановне Гороховым. Эпиграф: В леса, в дубравы молчаливы / Перенесу, тобою полн, / Твои скалы, твои заливы, / И плеск, и шум, и говор волн. Автор,

март 2018» «Ч» Б. 031]. Менее подробные посвящения: «Иван Новиков. Пушкин в изгнании. Посвящается Ольге Максимилиановне Новиковой. 1934-1936 гг. Москва». (№ 10290) [Ф. «Ч» Б. 032], «Моей жене, Вере Яновне Коровиной, посвящаю. Россия и Запад в Болдинских произведениях А.С.Пушкина» [Ф. «Ч» Б. 033].

Инскрипт подтверждает неповторимость книги и закрепляет живую связь между создателем книги и адресатом дарения. Классический тип инскрипта — дарительная или посвятельная надпись от автора книги к своему знакомому, но есть и немалое число надписей, выходящих за пределы этой схемы: автор дарительной надписи не имеет к книге непосредственного отношения, даритель не автор, даритель кто-то из тех персон, кто готовил книгу к изданию. Часто такие надписи с нарушением требований жанра и становятся неклассическими инскриптами. Приведем пример одного из них: «*Центр семейной стоматологии «Белый олень». Уважаемый (ая) (имя). «Интеллектуальная пища зубы не портит». Мы дарим эту книгу в знак признательности. Вы поверили в профессионализм наших врачей и возможности нашего Центра семейной стоматологии «Белый слон». Надеемся, что оправдали ваши ожидания. Не забывайте раз в полгода проходить Бесплатный профилактический осмотр, Профилактика лучшее лечение. Посоветуйте Вашим родственникам, друзьям, знакомым пройти консультацию в нашей клинике и, по мере необходимости, получить лечение с «семейной скидкой! Желаем Вам крепкого здоровья. Оптимизма, жизненной энергии и благополучия. Главный врач (имя). Директор (имя)»* [Ф. «Ч» Б.054].

Автор и классического, и неклассического инскрипта должен владеть всеми письменными жанрами научного и публицистического стиля, иначе не получится запоминающегося инскрипта.

Литература

1. Авдони́на Л.П. Адресованные модели текста в библиотеке. // Психология, педагогика и образование в условиях международного сотрудничества и интеграции. Омск: ИЦ АЭТЕРНА, 2020. — С. 3–5.
2. Янушкевич А.С. Инскрипт в творческой системе В.А. Жуковского // Вестник Томского университета, 2011. — № 1 (13). — С. 102–119.

КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ В ДИСКУРСЕ КОУЧА XXI ВЕКА

О. Л. Арискина

ariskina@list.ru

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государствен-
ный университет им. Н. П. Огарёва»

(Саранск)

Современный дискурс пополнился новыми номинациями, такими как *коуч*, *ментор*, *фасилитатор*, *тьютор*, *тренер личностного роста* [10]. В данной статье мы будем использовать для названных выше номинаций короткий экспонент — наиболее употребляемый в современном публичном дискурсе — *коуч*.

Интересно, что столь употребительное в наше время слово еще не нашло для себя лексикографической дефиниции. Так, на портале «Грамота.Ру» оно представлено только в Академическом орфографическом словаре; на сайте «dic.academic.ru» оно встречается в словаре синонимов (синоним к слову «тренер»), хотя по статистическим данным, профессия коуча — одна из самых востребованных. Заметим, что коуч — профессия коммуникативной направленности, ибо основной инструмент в работе такого специалиста — слово: коучи собирают целые стадионы, выступают на ТВ, ведут блоги, руководят клубами личностного роста или объединениями успешных людей, издают собственные книги, некоторые из них становятся «лидерами мнений». Поэтому важно понимать, какие ценности они транслируют аудитории, какие концепты являются ключевыми в их картине мира.

Наше исследование, выполненное в антропоцентрической парадигме, опирается на достижения когнитивной лингвистики (Богданович, Тарасюк [3]; Попова, Стернин [9]; Болдырев [5] и др.), дискурс-анализа (Карасик [6]; Макаров [8] и др.), учение о языковой личности (Караулов [7]; Богин [4]; Карасик [6]; Арискина, Дрянгина [1] и др.), также здесь есть некоторые пересечения с нашей работой о совокупной языковой личности тренера личностного роста [2].

Таким образом, материалом нашего исследования выступает дискурс российских коучей XXI в., т.е. специалистов широкой сферы, которые помогают людям сначала что-либо захотеть («увидеть свою мечту»), сформулировать цель, разбить ее

на задачи и этапы, а потом реализовать. Причем цели могут быть различные: связанные как с карьерой и бизнесом, так и с личными отношениями, с саморазвитием. Как мы уже сказали выше, современные коучи активно пишут книги, участвуют в ток-шоу, ведут страницы в соцсетях, размещают рекламные ролики / рассылки, организуют бесплатные вебинары и марафоны и платные образовательные курсы. Материал для данной статьи взят из рекламных рассылок, регулярно отправляемых на электронную почту, из постов в социальной сети «ВКонтакте» и каналов в Telegram.

Цель настоящей работы — анализ ключевых концептов в дискурсе двух ярких коучей XXI в. — Радислава Гандапаса и Ирины Хакамада. Интерес представляет и то, как «самопрезентуют» себя тренеры:

- «... самый титулованный тренер России, известный специалист по лидерству, тьютор и ученик автора концепции EQ, самый высокооплачиваемый тренер России» (Р. Гандапас);

- «Бизнес-тренер, писатель, кандидат в Президенты России 2004» (И. Хакамада). И. Хакамада назвала продаваемые ей курсы собственной фамилией-брендом: «Хакаматон», «Хакамагеддон», «Хакамадец», «Хакалайф».

Подобные номинации сами являются олицетворением концепта «Успех» и позволяют тренерам личностного роста собирать огромную аудиторию и влиять на людей, формировать их систему ценностей, трансформировать картину мира.

Проанализировав пласт текстов, размещенных или озвученных Р. Гандапасом и И. Хакамада в Интернете, мы выявили ряд ключевых концептов в их публичном дискурсе.

Ядерных концептов два — «Деньги» и «Успех», причем концепт «Успех» часто включает в себя концепт «Деньги»: «Денег нет. Как удержаться? Прокачиваем финансовую сферу Колеса жизненного баланса» / Как лидерское мышление помогает зарабатывать? / Финансовый вопрос сейчас один из самых популярных» / «Искусство зарабатывать деньги» / «... люди считают наличие капитала успехом и стремятся к нему, как к первичной цели. Но к деньгам нужна инструкция...» / «Получаем правильные ответы и увеличиваем доходы» (Школа Р. Гандапаса, рассылки от 27 мая, 17 июля, 20 июля, 31 августа 2020) / «Как заработать много денег?» (Хакамада, Телеграм-канал от 21 декабря 2020) / «Успех

приходит только к тем, кто регулярно над ним работает» / «Гениальные идеи талант и деньги не рождаются из воздуха» / «Умение быстро отвечать на внезапные вопросы — залог успеха в карьере и личной жизни» / «Опыт позволяет добиваться успеха» (Хакаматон, рассылки от 3 мая, 25 июня, 26 июня, 27 августа 2020).

Однако в период эпидемии 2020 г. появляется некоторое сомнение в абсолюте концепта «Деньги»: «Пандемия показала миру, что финансовая подушка не гарантия здоровья. Поговорка, что здоровье за деньги не купишь, оказалась правдой?» (Школа Р. Гандапаса, рассылка от 30 мая 2020). Мы видим, что коуч использует устойчивую метафору «финансовая подушка», апеллирует к прецедентному тексту (поговорке) и формулирует все в виде риторического вопроса. Так как далее будет все же аргументироваться важная роль денег в сохранении и восстановлении здоровья, то в данном высказывании ощущается и некоторая ирония.

Центральными концептами также являются «Энергия», «Движение», «Мышление».

По мнению Р. Гандапаса, деньги и успех невозможны без лидерских качеств, без мышления лидера:

1. «Можно быть миллионером без миллиона и наоборот. В основе успеха стоит мышление, которое покажет: что тебе нужно, когда это получить, и как этого достичь» (Школа Р. Гандапаса, рассылка от 17 июля 2020). Здесь высказывание построено на основе оксюморона, имеющего цель активизировать мыслительную деятельность слушателя или читателя.

2. «Мыслить и действовать иначе... Еще когда на лужайках паслись мамонты, шкуры саблезубого тигра стали самыми ходовыми в коллекции «Осень позднего палеолита» и групповые сафари-туры были способом добыть пищу — появился первый лидер» (Школа Р. Гандапаса, рассылка от 7 сентября 2020). Аллегорический юмор подчеркивает древнюю природу лидерства.

3. «Мышление, вымощенное стереотипами и ложными убеждениями, не всегда играет в нашу пользу» (Школа Р. Гандапаса, рассылка от 20 июля 2020).

4. Очень часто предметом его размышления / обучения является эмоциональный интеллект: «EQ — главный инструмент преуспевающего человека» (Школа Р. Гандапаса, рассылка от 3 сентября 2020) / «Сознательному управлению эмоциями не обучают в

школе и институте, а это базовый навык для становления личности» (Школа Р. Гандапаса, рассылка от 25 июня 2020).

О ведущей роли мозга на пути к успеху часто говорит и И. Хакамада: «Перепрограммируй свой мозг» / «Хакамагеддон поможет перепрограммировать мозг, включить воображение и научиться думать по-новому» (Хакаматон, рассылки от 26 июня и 29 августа 2020). Как видим, И. Хакамада часто использует механистические метафоры, создающие образ человека-машины, человека-компьютера. Можно также сказать, что данный коуч вносит элементы менеджмента в психологию: «Как у вас с управлением эмоциями?» (Хакамада, Телеграм-канал от 12 января 2021)

Концепты «Энергия» и «Движение» являются тоже составляющей частью концепта «Лидер»:

1. «Постоянный отдых и расслабление может привести только к кризису. Чтобы сохранять внешнюю форму и мыслительные способности — надо постоянно двигаться» (Школа Р. Гандапаса, рассылка от 30 июля 2020).

2. «Самое правильное, что следовало бы предпринять — начать действовать, не обращая внимания на негативные ощущения. Лень тоже ленива. Если ее преодолевать регулярно, она устает и прекращает сопротивляться» (Гандапас, Телеграм-канал, 23.01.2021).

3. «Если вы уже умеете действовать и чувствуете в себе внутреннюю энергию, то пора перепрограммировать свой мозг...» (Хакаматон, рассылки от 10 августа 2020).

4. «Главное — не останавливаться. Умение тормозить себя и заставлять идти к новым целям — это то качество, которое свойственно сильным личностям. И именно такие люди, как правило, добиваются успеха» (Хакаматон, рассылки от 16 июля 2020).

5. «Как начать движение вперед? Самое опасное состояние океана — это не шторм, а штиль...» (Хакаматон, рассылки от 25 июня 2020).

6. «На марафоне вы узнаете, как начать действовать, научитесь справляться с эмоциями и получите бесценный опыт» (Хакаматон, рассылки от 16 июля 2020).

7. «Марафон Хакаматон научит действовать и превращать действия в опыт» (Хакаматон, рассылки от 26 июня 2020).

8. «Представьте, что вы паровоз. Пока вы несетесь по рельсам вперед, вам ничего не страшно, любые преграды легко рушатся, а энергии для движения достаточно...» (Хакаматон, рассылки от 16 июля 2020).

9. «Обрести новые силы и научиться управлять своей энергией вы сможете на бесплатном марафоне «Управляй своей энергией» (Хакамада, Телеграм-канал, пост от 9 января 2021).

Интересны олицетворения («лень ленива»), метафора со штилем и штормом, аналогия с паровозом. Все это создает образные картины в сознании слушателей/читателей.

Таким образом, современные коучи транслируют свои идеи, ценности, ключевые концепты часто через образы, понятные и близкие аудитории.

Литература

1. Арискина О. Л., Дрянгина Е. А. Языковая и коммуникативная личность: различные подходы к исследованию // Вестник Челяб. гос. ун-та. 2011. № 25 (240). — С. 15–18.
2. Арискина О. Л. Языковая личность тренера личностного роста: особенности вербального и лингвокогнитивного уровней // Актуальные проблемы современной лингвистики. Н. Новгород, 2020. — С. 17–24.
3. Богданович Г. Ю., Тарасюк Д. В. Картина мира сквозь призму языкового сознания крымской молодёжи (на примере русского, украинского, польского языков) // Межкультурные коммуникации: Русский язык в современном измерении. Симферополь, 2018. — С. 15–17.
4. Богин Г. И. Языковая личность школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки. Тверь : Просвещение, 1998. — 164 с.
5. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. — 236 с.
6. Карасик В. И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности. Волгоград, 2001. — С. 3–16.
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. — 263 с.
8. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: Гносиз, 2003. — 280 с.
9. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСИ, 2007. — 314 с.
10. Соколова Е. И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 4. DOI: 10.15393/j5.art.2013.2171

ВОЗРАЖЕНИЕ ПОД ВИДОМ СОГЛАСИЯ И ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ «ВИДИМОЙ» И «ПОДЛИННОЙ» РЕАЛЬНОСТИ КАК ПРИЕМЫ «ЯЗЫКОВОЙ ДЕМАГОГИИ» В РУССКОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Я. Г. Баженова

nusya-777@mail.ru

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского»
(*Нижний Новгород*)

В данной работе мы продолжаем исследование моделей языкового манипулирования в современной русской диалогической речи. Исследование основано на идеях и принципах научного описания механизмов манипулятивного речевого воздействия в дискурсах разного типа [3; 4; 5; 12], которые можно рассматривать, с одной стороны, как проявление коммуникативно-прагматических аномалий [7; 9; 11], а с другой — как реализацию конфликтных речевых стратегий и тактик, речевых действия деликта и пр. [6; 8; 10]. Действительно, использование в диалогической коммуникации разнообразных приемов и средств языкового манипулирования всегда выступает как осознанное нарушение конвенций общения и норм кооперативной коммуникации, изложенных еще в работах Г. П. Грайса [2]. Изучение этих нарушений и девиаций представляется в наши дни особенно актуальным в связи с усилением информационного воздействия на общество в целом и его отдельных представителей в современную эпоху.

Среди разнообразных средств языкового манипулирования сознанием, описанных в научной литературе [3; 6; 11; 12], большой интерес представляют так называемые «приемы языковой демагогии», внимание исследователей к которым одними из первых привлекли Т. В. Булыгина и А. Д. Шмелев (сам термин, согласно данным Т. В. Булыгиной и А. Д. Шмелева, принадлежит Т. М. Николаевой). В работе Т. В. Булыгиной и А. Д. Шмелева под «языковой демагогией» понимаются «приемы непрямого воздействия на слушающего или читателя, когда идеи, которые необходимо внушить ему, не высказываются прямо, а навязываются ему исподволь путем использования возможностей, предоставляемых

языковыми механизмами» [1, с. 461]. Манипулятивность указанных приемов состоит в том, что речевое воздействие на адресата осуществляется не прямо «в лоб», а замаскировано.

В указанной книге Т. В. Булыгиной и А. Д. Шмелева выделяются следующие виды демагогических приемов: (1) ассерция, маскирующаяся под пресуппозицию; (2) воздействие при помощи речевых имплицатур; (3) возражение под видом согласия; (4) противопоставление «видимой» и «подлинной» реальности; (5) игра на референциальной неоднозначности; (6) переинтерпретация чужих воззрений или высказываний в соответствии со своими исходными посылами; (7) «магия слова» [1, с. 462–477]. На данном этапе исследования мы подробно остановимся на двух приемах из этого списка — «возражение под видом согласия» и «противопоставление “видимой” и “подлинной” реальности». Материалом для исследования выступают примеры диалогических единств, извлеченные из Национального корпуса русского языка.

I. Возражение под видом согласия. Этот демагогический прием заключается в том, что «говорящий как будто соглашается с мыслью, высказанной оппонентом, но тут же приводит соображение, сводящее на нет возможные выводы из этой мысли» [1, с. 464]. Чаще всего говорящим используются когнитивные схемы типа *Да, но...*: — *Но негативную информацию не исключить, тем более если плохое случается каждый день. // — Да, но подавать её нужно по-другому. Вот в некоторых странах запрещают писать в метро: “Выхода нет”* [Д. Соколов. Нет больше сил терпеть безнадёгу // «Витрина читающей России», 2002.10.25]. — Подобные манипуляции помогают отвечающему уйти от неудобного для него по тем или иным причинам вопроса, не подвергаясь возможным санкциям за нарушение принципа кооперации (ведь формально в его ответе представлен иллюкутивно зависимый речевой акт согласия).

Модификации подобных когнитивных схем весьма разнообразны:

- *конечно, X, но Y*: — *Неужели вы не понимаете, что русский — мой родной язык? // — Понимаем, конечно, но все-таки как-то странно* [Запись LiveJournal (2004)]; — *Да, да, понимаю, — кивнула Таня. — Помиришься с Лилиан. // — Конечно, помирюсь, но я считаю, что мужчина должен быть самостоятельным. Сейчас я занимаюсь обменом на Минск. Меня попросили*

помочь [Василий Аксенов. Пора, мой друг, пора (1963)]; — У театра есть спонсоры? // — **Конечно, но** их получается приглашать только под какие-нибудь особенные события — премьера, открытие сезона, приезд звезды [Яцек Каспшик: «Немецкий и русский языки не сложны для поляка» // «Известия», 2002.10.18];

- **действительно X, но Y:** — К вопросу о приборах: показания буйков отражены в регулярных отчетах о дрейфе станции. Это одно из технических новшеств в изучении Арктики? // — Показаниями буйков мы **действительно** пользуемся, **но** не своих. То, что некоторые называют «буйками», в реальности представляют собой автоматические измерительные комплексы на базе дрейфующих инженерных сооружений Владимир Соколов, Наталья Шергина. «Мы сейчас в теплой фазе» // «Огонек», 2013]; — А на самом деле? // — Это **действительно** цаца, **но** не настолько, Паша, не настолько. Я совершенно в этом уверен [Виктор Пронин. Банда 8 (2005)];

- **естественно X, но Y:** — «Проживая» воспоминания, вы следите за тем, что происходит в Москве, в мире? // — **Естественно, но** в основном теперь мои информаторы — телевизор, газеты, радио. Часто что-то в сообщениях не совпадает, разные акценты, нюансы... Интересно анализировать, сопоставлять и додумывать — тоже, знаете ли, развлечение [Юлия Кантор. Вячеслав Тихонов: «Я ушел совсем в другую жизнь». Тайна встречи Штирлица с женой // «Известия», 2003.02.05]; — Кстати, как она отнеслась к вашему решению эмигрировать из СССР? // — **Естественно**, мама очень переживала, **но** я убедил ее в том, что мне это необходимо. Я действительно уехал потому, что не мог петь мои песни здесь, они не вписывались в рамки существующего порядка. Хотя в Советском Союзе я жил очень хорошо, я уже тогда написал массу песен, которые стали популярными [Жизнь всегда прекрасна! // «Семья», 2001.11.14];

- **разумеется X, но Y:** — Мне знаком один монастырь, где есть хорошая библиотека. Там очень спокойно, и меня готовы принять в него. — И, помолчав немного, спросил — Что вы мне посоветуете? // Руководствуясь своим давнишним принципом не навязывать никому своего мнения, Бухман ответил вопросом на вопрос: — Мысль, **разумеется**, достойная, **но** мне хотелось бы знать, как вы к ней относитесь сами? [Эдуард Розенталь. Чудаки с планеты Ко // «Вестник США», 2003.06.25]. — В последнем

случае демагогический прием усиливается за счет реализации отвечающим манипулятивной стратегии «ответ вопросом на вопрос», что позволяет ему уйти от обязанности изложить свою точку зрения и спровоцировать инициатора на откровенность.

В целом манипулятивность подобных приемов заключается в том, что под видом соблюдения принципа кооперации (выражения согласия) на самом деле выражается возражение, и диалог переводится в нужную для отвечающего сторону, что реально является нарушением принципа кооперации, которое не осознается инициатором диалога.

II. Противопоставление «видимой» и «подлинной» реальности. Этот демагогический прием опирается на «апелляцию к объективной реальности», которую говорящий осуществляет посредством метаязыковых операторов *на самом деле, в самом деле, в действительности* и под.: — *Парня этого посадили, родственники его дали мне корову и тёлку вместо буйволицы, и власть, как видишь, до сих пор стоит, и сносу ей не видать. // — Не говори, — подтвердил один из его спутников, — на вид-то они простецкие, а на самом деле свой расчёт имеют...* [Фазиль Искандер. Бедный демагог (1969)]; — *Оно решает, что все запечатленные там события происходили именно с ним. На первый взгляд, это логично — раз оно помнит, значит, оно было всегда. Но на самом деле... Дракула задумался. // — Что? // — Но на самом деле счастье — лишь блесна* [Виктор Пелевин. Бэтман Аполло (2013)]; — *Или здесь определяющая роль принадлежит журналам, специализирующимся на поэзии? // — Ну, «мейнстрим» — слово такое, всем знакомое, вроде бы понятное, но на самом деле не вполне определенное. Наверно, «мейнстримов» много или по крайней мере несколько* [Андрей Пермяков. Разговоры с Андреем Пермяковым // «Волга», 2009].

Часто в пределах одного и того же контекста сталкиваются два маркера данного демагогического приема, например: — *А на самом деле? // — В действительности же это одна из сокровеннейших формул алхимии. // — Я так слышал, что заклинание в честь Абраксакса? // — Ого, майор, вы делаете успехи!..* [Еремей Парнов. Александрийская гемма (1990)].

Также указанный прием может совмещаться с другим, рассмотренным выше приемом «возражение под видом согласия». См. в

следующем примере в словах автора содержится расшифровка иллюкутивной силы ответной реплики — возражение («**возразил Змей**»): — *Значит, — сказал Писатель, — мы занялись бессмысленным делом, если собираемся кому-то помочь деньгами? //— Я этого не сказал! — **возразил Змей.** — Во-первых, хоть деньги в принципе несовместимы с русской жизнью или, вернее сказать, с душой русской жизни, **но в действительности** иногда очень даже совместимы. // — Иллюстрируя, он щелкнул пальцем по горлышку бутылки, а потом погладил себя по животу, демонстрируя, каким образом деньги могут быть уместны в душе русской жизни. // — Во-вторых, мы поступаем вполне национально, пытаясь достичь невозможной цели [Алексей Слаповский. День денег (1998)].*

Как пишут Т. В. Булыгина и А. Д. Шмелев: «В основе такой апелляции лежит имплицитное представление о «мнимой», «кажущейся» реальности, скрывающей за собою «подлинную», «настоящую» реальность (при этом говорящий в неявном виде присваивает себе право судить о том, какова эта подлинная реальность)» [1, с. 468]. Это можно видеть в следующем примере: — *Может быть, именно потому, что после Седана «Баденгэ» пал и война уже шла с республикой? // — Так марксиды говорят, — сердито сказал старик. — **В действительности же,** после Седана стало совершенно ясно, что Германия победила, что гегемония германскому племени обеспечена и что, стало быть, уже можно протестовать. А Энгельс — чистокровный немец, человек туповатый, хоть ученый, — Энгельс после Седана просто именинником ходил, не хуже любого немецкого офицера. Приличнее других держался Либкнехт [М. А. Алданов. Истоки. Части 1–8 (1942–1946)].*

В целом манипулятивность подобных приемов заключается в том, что, употребляя эти выражения, эксплицитная семантика которых ориентирует слушающего на идею соответствия сказанного говорящим объективной реальности, говорящий на самом деле выражает свою, подчас спорную точку зрения, далекую от объективности, но нужную ему в каких-то целях.

Проведенный анализ показал, что все рассмотренные приемы языкового манипулирования объединяет то обстоятельство, что они так или иначе нарушают принцип кооперации Г. П. Грайса [2, с. 217–237], провоцируя не критичность восприятия адресатом

навязываемых ему мнений, которые «подаются как данность, обсуждать и тем более отрицать которую просто глупо» [1, с. 477]. Иными словами, адресату достаточно бесцеремонно навязываются некие суждения, причем в такой форме, которая не предполагает их возможного обсуждения.

Литература

1. Бульгина Т. В., Шмелев А. Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М.: Языки русской культуры, 1997. — 576 с.
2. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 16. Лингвистическая прагматика / Сост. и вступ. ст. Н. Д. Арутюновой и Е. В. Падучевой; общ. ред. Е. В. Падучевой. М.: Прогресс, 1985. — С. 217–237.
3. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Омск: Омский гос. ун-т, 1999. — 285 с.
4. Иссерс О. С. Более полувека под зонтиком коммуникативных стратегий // Коммуникативные исследования. 2020. Т. 7. № 2. — С. 243–256.
5. Карасик В. И. Речевое поведение и типы языковых личностей // Массовая культура на рубеже веков. Человек и его дискурс: Сб. научн. трудов / Под редакцией Ю. А. Сорокина, М. Р. Желтухиной; Институт языкознания РАН. М.: Азбуковник, 2003. — С. 24–45.
6. Кузнецов И. А. Национально обусловленные модели фатической диалогической вопросно-ответной коммуникации в современной русской речи: Дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 — русский язык / ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2020. — 245 с.
7. Радбиль Т. Б. Аномалии в сфере языковой концептуализации мира // Русский язык в научном освещении. 2007. № 1 (13). — С. 239–265.
8. Радбиль Т. Б. Выявление содержательных и речевых признаков недобросовестной информации в экспертной деятельности лингвиста // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 6. — С. 146–149.
9. Радбиль Т. Б. Когнитивистика: Учебное пособие. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2018. — 375 с.
10. Радбиль Т. Б., Юматов В. А. Способы выявления имплицитной информации в лингвистической экспертизе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 3 (2). — С. 18–21.
11. Русский язык начала XXI века: лексика, словообразование, грамматика, текст: Кол. мон. / Под ред. Л. В. Рацибурской. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2014. — 325 с.
12. Стернин И. А. Основы речевого воздействия: Учебное пособие. Воронеж: ВорГУ, 2001. — 228 с.

ОБЩЕРУССКОЕ СЛОВО В ЖАРГОННОМ ДИСКУРСЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЛИНГВОМЕНТАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО СОЗНАНИЯ: ХЛЕБУШЕК

Т. Н. Бунчук

tnbunchuk@mail.ru

ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет
имени Питирима Сорокина»
(Сыктывкар)

Пополнение словарного состава языка представляет собой непрерывный процесс, который отмечается во всех формах русского национального языка: и в литературном языке, и в диалектах — территориальных и социальных — наблюдается активное вхождение в речь новых слов и выражений. В первую очередь, конечно, обращают на себя внимание неологизмы, появившиеся в результате заимствований, преимущественно из английского языка. Заимствования свидетельствуют о престиже культуры, из языка носителей которой черпаются лексические единицы и, соответственно, понятия, этими единицами названные. Тем более что многие из заимствований представляют собой наименования предметов и явлений, для которых в русском языке не было своих названий: это названия не только и не столько технических, экономических или политических реалий, сколько реалий социального и ментального устройства культуры носителей языка (например, *троллить* ‘издеваться, подстрекать с целью вывести человека из равновесия, вызвать у него гнев или раздражение’, *триггерить* ‘вызывать неприятные эмоции или воспоминания’ — это названия действий, которым в русском языке не было точного соответствия; *злить*, *цеплять*, *подстрекать* — это не совсем точно). Такие заимствования касаются прежде всего перестройки духовной (оценочной) и ментальной (интеллектуальной) составляющей русской культуры. Не случайно большое количество заимствований вызывает тревогу у носителей языка: ведь интуитивно люди понимают, что вместе с заимствованиями приходит новое осмысление мира, его иная категоризация и иная система ценностей.

Заимствование не единственный путь пополнения и изменения словарного состава языка. Развитие семантики исконного слова — это тоже процесс закономерный и неизбежный. Семантический

уровень языка отражает понимание реалии в тех или иных дискурсивных условиях, а также движение мысли носителей языка внутри своего языка и своей культуры. Новое значение известного слова — это не просто сигнал появления нового осмысления мира, его иной категоризации и системы ценностей, это закрепление в языке произошедших изменений в культуре носителей языка. Особенно важно наблюдение за словами, которые называют, условно говоря, ключевые понятия культуры.

К таким ключевым словам русской культуры можно отнести слово «хлеб». Здесь можно привести, например, в качестве аргумента, большое количество свидетельств его культурной значимости, закреплённой в русской идиоматике: *хлеб — дар Божий, отец, кормилец; хлеб всему голова; хлеб на стол — и стол престол; куда есть хлеб да вода — все не беда* [2, т. 4, с. 552–553] и т.д.

И до некоторого времени «культурная святость» хлеба как будто не подвергалась опасности обесценивания. Тем не менее в жаргонном употреблении в последнем десятилетии XXI в. отмечается употребление слова *хлебушек* в резко негативном значении ‘человек с низким айкью; недалекий, неумный человек, человек с примитивным мышлением’ (см.: *Я не могу решить задачу. Это потому что ты хлебушек! На интервью сказали, что у тебя айкью как у хлебушка! А если ты хлебушек, то просто оставь любой комментарий, не важно о чём. Мне кажется, что у нас в школе все учителя стали хлебушками* [4, 5] и т.п.). В интернет-поле появился популярный мем «хлебушек», который представляет собой серию картинок с примитивно нарисованным человечком, котом или персонажами, которые по мысли авторов либо сами являются недалекими людьми, либо высказывают негативное отношение к очень глупым людям.

Употребление слова «хлебушек» в таком значении ограничивается жаргонным дискурсом — преимущественно в границах молодежного жаргона, в условиях устного общения или общения в интернет-пространстве. Словечко является довольно популярным, на него обратили внимание и поместили в свой краткий словарь создатели сайта «Модные слова: уличный сленг» [4]. Более того, создатели сайта предположили его происхождение: «Этот термин использовался довольно давно, ещё до появления интернета, однако, особую популярность ему придали два видеоблогера, Ваномас и Хованский, когда один другому сказал, «У тебя айкью, как у

хлебушка», и именно с этого всё и началось» [4]. Конечно, такая трактовка появления значения ‘глупый, тупой человек’ у слова «хлебушек» далека от убедительной и вызывает ряд вопросов относительно и авторитета источника (предполагаемого автора слова), и величины аудитории, присутствовавшей при разговоре блогеров, и причины моментальной «любви» к слову в таком значении.

Можно было бы игнорировать такое ограниченное употребление хорошо известного общерусского слова как ситуативное и недолговечное, однако у молодежного жаргона есть свойства, которые заставляют пристальнее взглянуться в жаргонную речь. Эти особенности формируют дискурсивные условия ее существования — среда непринужденного общения молодых людей, с одной стороны, ищущих новые, свежие формы и средства выражения своего понимания окружающей действительности, а с другой — подсознательно сохраняющих концептуальную «матрицу» культуры и ментальности, которая выражает себя, условно говоря, на русском языке. В качестве примера можно вспомнить слово «репа» и его производные, которые уже шагнули за пределы жаргона и употребляются в просторечии (репа — редкий продукт молодежного меню, однако выражения *репу чесать*, *репу плющить*, *репу начистить* и др., где репа выступает метафорическим заместителем головы, или выражение *репу парить* в значении ‘лгать’ бессознательно /подсознательно сохраняют концептуальный смысл этого овоща в русской ментальности) [1]. Можно сказать, что молодежный жаргон — это передовая языка, некая лаборатория по освоению новых слов и культурных явлений — и одновременно жаргонная речь — индикатор ментальной значимости (то, что важно в культуре, необъяснимым образом сохраняется и транслируется языком). Кроме того, жаргонное слово может показать направление развития семантики, а значит, направление движения коллективного сознания в отношении того или иного понятия или явления.

Анализ семантического развития слова «хлеб» позволяет предположить причину появления значения ‘глупый человек’ в жаргонной речи. В русском языке слово «хлеб» имеет следующие значения:

1. Продукт, выпекаемый из муки.

2. Изделие из муки определенной формы (буханка, батон, каравай и т.п.).
3. Зерно, которое перемалывается в муку для выпечки таких изделий.
4. Растения на корню, из зерен которых изготавливаются мука и крупы; злаки.
5. Пропитание, пища // перен. Содержание, иждивение // перен. Средства к существованию; заработок.
6. Самое нужное, самое существенное для жизни // перен. Основной пищевой продукт какой-л. страны, местности. [3]

Если рассматривать порядок описания лексико-семантических вариантов слова как цепочку развития значения слова, то можно заметить, что развитие семантики слова движется в сторону генерализации лексического значения: хлеб не столько как обозначение конкретного выпечного изделия, сколько обозначение пищи вообще, пропитания — нечто, что является существенным для самой жизни. Кстати, в таком значении слово «хлеб» используется, например, в жаргоне наркоманов: *хлеб* употребляется в значении ‘героин’, т.е. хлебом называется то, что является выражением главного, самого нужного и существенного в мире наркомана, его, так сказать, базового понятия [6].

Хлеб — как *всему голова* — выступает залогом жизнеспособности, основой существования. В свою очередь понятие основы включает в себя семы ‘опора, сущность, источник’. И в качестве квазисинонимов слову *основа* тут можно назвать лексемы *начало* и *первоэлемент*. Первоэлемент — это простая величина, на основе которой выстраиваются сложные структуры. Если рассматривать *хлеб* под таким углом, тогда он, являясь основой питания русского человека, предстает в качестве элементарного и простейшего продукта (ср. *хлебушко калачу дедушка; калач приестся, а хлеб никогда* [2, с. 552]).

Однако развитие русской мысли и культуры идет по пути усложнения картины мира, и понятие «простой» получает новый оттенок, а затем и лексико-семантический вариант слова *простой* — ‘примитивный’: ср. значения слова *простой* в русском языке:

1. Элементарный по составу, однородный, не составной // Первичный, исходный.
2. Не трудный, не сложный для понимания, разрешения, осуществления, выполнения // Не замысловатый, не вычурный,

не затейливый; безыскусственный // Грубый по качеству, не первосортный.

3. Не церемонный, добродушный // Бесхитростный, простодушный // разг. Глуповатый, недалекий по уму.
4. Ничем не выделяющийся; обыкновенный, заурядный.
5. разг. Принадлежащий к непривилегированному классу, словию [3].

Можно предположить, что и слово «хлеб» получает такую же траекторию семантического развития: от основного (первичного, исходного) к примитивному (незамысловатый, невычурный, несложный, примитивный > глупый).

Такое движение в развитии лексического значения слов *простой* и *хлебушек* дает основание предположить, что в лингвоментальном пространстве русской культуры наметилось изменение системы ценностей: важна не основа, не база, а надстройка, сложная интерпретация базы. Ценно не то, что просто и ясно, а то, что представляет собой сложноструктурированность и сложносочиненность.

Дополнительным средством выражения отношения к простому, несложному, примитивному является уменьшительно-ласкательная форма слова — *хлебушек*. Эта форма в литературном и общеязыковом употреблении сохраняет положительную коннотацию, однако в жаргонном употреблении очевидна негативная (пренебрежительная и даже презрительная) окраска слова: «это обидное оскорбление» [4].

Деминутивы в русском языке обладают широким спектром эмоционально-экспрессивной окраски — от уменьшительно-ласкательной до презрительной. Эта широта спектра открывает возможности для развития разных эмоциональных оттенков в семантике суффиксов, традиционно относимых к уменьшительно-ласкательным. Кроме того, исследователи отмечают увеличение в речи современного носителя русского языка количества деминутивов, делая эту речь несколько слащавой и претенциозной [7]. Вследствие этого можно предположить, что в русской культуре формируется некоторое отторжение деминутивов, а у самих этих форм появляется негативная коннотация.

Таким образом, можно сказать, что появление жаргонного слова «хлебушек» в значении ‘глупый, недалекий человек’ отражает лингвоментальное движение в коллективном сознании носителей русского языка и в целом находится в русле цивилизационного

развития — от простого к сложному — и их оценки как примитивного (в случае с «простым») и, соответственно, как важного и авторитетного (в случае со «сложным»).

Литература

1. Бунчук Т. Н. Рефлексы архаического сознания в современном жаргоне // Межэтническая коммуникация в современном социокультурном пространстве: Материалы международного научно-практического семинара III Международной научно-практической конференции по региональной культуре (14–17 мая 2001г.). Н.-Новгород, 2001. — С.165–168.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.-СПб., 1882. — Т. 4.
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. [электронный ресурс] // URL: <https://www.efremova.info> (Дата обращения: 25 февраля 2021 г.)
4. Модные слова: уличный сленг [электронный ресурс] // URL: <https://модные-слова.рф> (Дата обращения: 25 февраля 2021 г.).
5. Словарь молодежного сленга [электронный ресурс] // URL: <https://teenslang.su/id/18044> (Дата обращения: 25 февраля 2021 г.)
6. Словарь наркотического сленга [электронный ресурс] // URL: <http://endic.ru/drugslang/Hleb-101.html> (Дата обращения: 25 февраля 2021 г.).
7. Фуфаева И. В. Экспансия экспрессивных деминутивов в русском языке // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2016. № 3. — С. 257–266.

ЯЗЫКОВАЯ ОБЪЕКТИВАЦИЯ КОНЦЕПТА «БРАТ» В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА И В «ДНЕВНИКЕ ПИСАТЕЛЯ» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Ю. А. Бурменкова

by@miram.su

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н. И. Лобачевского»

(Нижний Новгород)

Статья посвящена сопоставительному анализу способов языковой объективации концепта «брат» в лексико-семантической системе современного русского языка и в «Дневнике писателя»

Ф. М. Достоевского. Цель работы — выделить когнитивные признаки концепта «брат» на основе анализа словарных и речевых значений лексемы «брат» как основного репрезентанта данного концепта. Материалом для исследования послужили толковые словари современного русского языка и «Дневник писателя» Ф. М. Достоевского.

Для исследования способов языковой репрезентации художественного концепта «брат» в творчестве Ф. М. Достоевского обычно привлекают материал романа «Братья Карамазовы», что вполне закономерно: во-первых, этот роман стал своеобразным духовным завещанием писателя, его итоговой работой; во-вторых, само название романа предполагает богатый материал для исследования. Однако и другие произведения Достоевского показывают символический, многомерный мир родственных, братских связей.

По словам В. П. Владимирцева, «... «Бездневниковый» Достоевский так же исторически не был возможен, как и «безроманный». Это, может быть, самая «достоевская» внутренняя доминанта его творчества» [2, с. 84].

Так как на уровне языка концепт репрезентируется с помощью лексем [10, с. 80], то исследование концепта «брат» в «Дневнике писателя» должно быть начато с анализа словарных значений номинирующей концепт лексемы в толковых словарях.

Анализ лексикографических источников [3; 5; 7; 8; 9] позволил выделить следующие базовые когнитивные признаки концепта «брат» в современном русском языке, составляющие его ядерную зону:

1. Каждый из сыновей одних родителей по отношению друг к другу
2. Обращение к ближнему
3. Собрат, товарищ по званию, занятиям, ремеслам, интересам, положению, условиям = близкий (высок.)
4. Член религиозного братства, монах
5. *Перен.* О предмете, явлении в отношении к подобному предмету, явлению и т. п.

Для описания периферийных слоев концепта «брат» был привлечен текст «Дневника писателя». Анализ структуры и содержания концепта «брат» у Достоевского показал, что в тексте реализуются как базовые, так и дополнительные, когнитивные признаки

анализируемого концепта. Слово «брат» у Достоевского функционирует в следующих речевых значениях:

1. Брат — родственник по крови; каждый из сыновей одних родителей по отношению друг к другу:

Я и старший брат мой ехали с покойным отцом нашим в Петербург, определяться в Главное инженерное училище [4, с. 158].

Жив Матвей Иванович Муравьев-апостол, родной брат казенного [4, с. 164].

В данном значении Достоевский использует слово «брат» в двух случаях: для нейтральной номинации родственных связей, без оценки, как в двух вышеприведенных примерах, и для сравнения двух братьев, причем, как в сказочном эпосе, младший брат уступает старшему по уму и красоте. Примечательно, что сравнение проводит не сам Достоевский: он лишь фиксирует, как это бывает в жизни:

Это точь-в-точь как содержатели благородных пансионов аттестуют иной раз своих воспитанников перед их родителями: «Ну, а этот хотя умственными способностями, подобно старшему своему брату, похвалиться не может и далеко не пойдет, но зато чистосердечен и поведения благонадежного»: каково это младшему-то брату выслушивать! [4, с. 269].

2. Брат — товарищ:

«Наконец, осужденные и потерпевшие наказание будут ли смотреть потом так же просто и братски на своих бывших судей и не нарушается ли этим самосудом товарищество?» [4, с. 149]

Г. В. Приходько считает, что братские отношения схожи с товарищескими по степени общности и единения; они обусловлены социальным подобием, сходством условий существования людей. И братские, и товарищеские отношения более характерны для мужчин, чем для женщин [6, с. 25].

Примечательно, что индоевропейский термин *bhrāter обозначал не кровное родство, а объединение мужчин по мистическому родству. Последующее выделение степени кровного родства было обусловлено установлением связи между зачатием и рождением, а также развитием брачного и наследственного законодательства. Однако в древнерусском лексико-семантическом поле родства, в отличие, например, от иберо-романского, сохранялись первоначальные

термины с их сакральной сущностью. Как отмечает Т. Е. Владимирова, после Крещения Руси они постепенно приобрели православные «приращения» смысла и прочно вошли в повседневное общение носителей языка [1, с. 48].

3. Брат — равный:

*«... буржуазия совершенно обошла народ, пролетария, и, не признав его за **брата**, обратила его в рабочую силу, для своего благосостояния, из-за куска хлеба»* [4, с. 502].

4. Брат — христианин:

*«Просвещение народа — это, господа, наше право и наша обязанность, право это в высшем христианском смысле: кто знает доброе, кто знает истинное слово жизни, тот должен, обязан сообщить его незнающему, блуждающему во тьме **брату** своему, так по Евангелию»* [4, с. 446]

5. Брат — соотечественник:

*«Нет выше идеи, как пожертвовать собственной жизнью, отстаивая своих **братьев** и свое отечество или даже просто отстаивая интересы своего отечества»* [4, с. 257].

6. Брат — русский:

*«Стать настоящим русским, стать вполне русским, может быть, и значит только (в конце концов, это подчеркните) стать **братом** всех людей, всечеловеком, если хотите»* [4, с. 648].

7. Брат — славянин:

*«И это вовсе не теория, напротив, в самом теперешнем движении русском, **братском** и бескорыстном, до сознательной готовности пожертвовать даже самыми важнейшими своими интересами, даже хотя бы миром с Европой, — это обозначилось уже как факт, а в дальнейшем — всеединение славян разве может произойти с иной целью, как на защиту слабых и на служение человечеству?»* [4, с. 377].

В «Дневнике писателя» находит свое отражение славянский вопрос — центральный для понимания миропорядка Достоевским. Тема славянского единства и братства особенно актуализировалась в период Русско-турецкой войны 1877–1878 гг. — войны России и союзных ей балканских государств против Османской империи. Известия о жестокости, с которой подавлялись восстания в Герцеговине и Болгарии, вызвали сочувствие к положению христиан Османской империи в Европе и особенно в России. Целью

войны Россией была провозглашена свобода православных славян от турецкого владычества (расширение территории независимой Сербии, создание независимой Болгарии).

Именно во время этой войны и получила распространение идеологема «братья славяне». У Достоевского это этнокультурное пространство православных славян, которые находятся в ситуации социально-политической напряженности или открытого конфликта с соседями-неславянами:

*«... русские люди всех сословий, едущие сражаться за угнетенных православных **братьев**, проливать за них кровь...»* [4, с. 332].

8. Брат — человек любой национальности:

*«Испугала нас эта страшная власть над судьбой человеческою, над судьбой родных **братьев**, и, пока дорастем до вашего гражданства, мы милуем»* [4, с. 61].

9. Брат — любой человек:

*«Слово это будет сказано во благо и воистину уже в соединении всего человечества новым, **братским**, всемирным союзом, начала которого лежат в гении славян, а преимущественно в духе великого народа русского...»* [4, с. 569].

10. Брат — высшее существо:

*«... когда преступники и враги вдруг преображаются в существа высшие, в **братьев**, все простивших друг другу, в существа, которые сами, взаимным всепрощением, сняли с себя ложь, вину и преступность, и тем разом сами оправдали себя с полным сознанием, что получили право на то»* [4, с. 578].

11. Брат — обращение:

*«А ну, **брат**, посмотрим, как-то ты меня теперь надуешь»* [4, с. 196–197].

Концепт «брат» в «Дневнике писателя» объективируется одновременно с концептом «враг»:

*«Один только вид войны ненавистен и действительно пагубен: это война междоусобная, **братоубийственная**»* [4, с. 256–257].

Достоевский проецирует на семью все изменения, происходящие в обществе. Семья в «Дневнике писателя» показана как теряющая внутреннюю стабильность, традиции и ценности, общечеловеческие нормы, при этом внешний институт семьи сохраняется:

...мать во время беременности вдалась в пьянство, отец был пьяница, родной брат от пьянства потерял рассудок и застрелился, двоюродный брат зарезал свою жену, мать отца была сумасшедшая, — и вот из этой-то культуры вышла личность деспотическая и необузданная в своих утробных желаниях [4, с. 270].

По Достоевскому, возрождение семьи возможно благодаря следованию религиозным и духовно-нравственным идеалам, когда каждый ее член готов пожертвовать собой и своими интересами ради близких. Брат у Достоевского — это личность, способная пожертвовать собой ради близкого человека, выступить на защиту слабого и угнетенного ради пользы и любви во всем мире. Возможно, именно поэтому слово «брат» Достоевский использует по отношению ко взрослым, а детей, вне зависимости от своих моральных качеств, он называет «мальчиками»:

«... когда умерла его старшая дочь Екатерина, мальчики Николай и Александр в то время, когда сестра их лежала на столе, — нарезав в саду прутьев, били мертвую по лицу, приговаривая: теперь-то натешимся над тобою за то, что ты на нас жаловалась» [4, с. 552];

«... мальчик принес голодной маленькой сестре (страдающей падучей болезнью) из кухни немного картофеля...» [4, с. 556].

Таким образом, в «Дневнике писателя» Ф.М. Достоевского содержание и объем концепта «брат» значительно расширяются, о чем свидетельствует появление новых когнитивных признаков у словарепрезентанта. Брат у Достоевского — это не просто родной человек по крови, а товарищ, равный, близкий человек, христианин, славянин и — шире — человек любой национальности, высшее существо.

Литература

8. Владимирова Т. Е. Концепт «брат» как архетип русского языкового бытия // Мир русского слова. 2015. № 2. — С. 47–53.
9. Владимирцев В. П. Поэтика «Дневника писателя» Ф. М. Достоевского: этнографическое впечатление и авторская мысль. Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1998. — 84 с.
10. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1–4. Т. 1: А–З. М.: Рус. яз., 1989. — 699 с.
11. Достоевский Ф. М. Дневник писателя: Книга очерков. М.: Эксмо, 2007. — 672 с.

12. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 2-е изд., испр. и доп. М.: АЗЪ, 1994. — 928 с.
13. Приходько Г. В. Репрезентация концептосферы *дружба* в толковых словарях XX–XXI веков // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2009. Т. 8. Вып. 2: Филология. — С. 21–28.
14. Словарь русского языка [Текст]: в 4-х т. Т. 1. А–Й / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1981. — 698 с.
15. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. М.: Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1948–1965: В 17 т. Т. 1. М.: Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1950. — 444 с.
16. Словарь современного русского литературного языка: В 20 т. / гл. ред. К. С. Горбачевич. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1991. Т. 1: А–Б. 1991. — 864 с.
17. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: Опыт исследования. М.: Академический проект, 2001. — 990 с.

СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ЖУРНАЛИСТА ДОНБАССА В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ

А. С. Бурляй

anna.burlyai@mail.ru

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

(Донецк)

Речевая деятельность современных журналистов Донбасса осуществляется в особых условиях. В 2014 году трансформировалась медиасистема донецкого региона, сложные социально-политические процессы способствовали нарастанию информационного противодействия, интенсификации защиты интересов государственности ДНР и ЛНР. Изменения коснулись всех аспектов функционирования журналистики в Донбассе: от пересмотра профессиональных этических норм до формирования новых форм языкового манипулирования. Также возросла роль новых медиа, характеризующихся простотой подачи информации, приближенностью к речевой деятельности потребителя контента.

На данном этапе языковая личность донецкого журналиста еще недостаточно изучена. Однако рассмотрение особенностей ее

функционирования в информационном пространстве позволит не только сделать ряд лингвистических наблюдений об особенностях развития донецкого региолекта, но и сформировать представление о влиянии речи журналистов на социальные и политические процессы в условиях военного конфликта и информационного противодействия.

Следуя модели Ю. Н. Караулова [1], мы исходим из того, что языковая личность журналиста выступает в качестве субъекта, анализировать который необходимо, выделяя три уровня: вербально-семантический, когнитивный и прагматический. Иначе говоря, для формирования всестороннего представления о речевой деятельности языковой личности журналиста необходимо взять во внимание лексикон говорящего, концептосферу, в которую погружен представитель медиа, а также совокупность его целей, намерений и мотивов.

Влияние на массовую аудиторию осуществляется благодаря прагматическим установкам автора сообщений. Поэтому предмет нашего анализа является реализация воздействующей потребности языковой личности журналиста, выраженной в системе речевых средств.

В качестве материала исследования мы взяли публикации telegram-каналов донецких блогеров, размещающих авторские сообщения на социально-политическую тематику: «МАЙ ДНР», «AKUTIN.DPR.RU» и «Breeg Time». В отличие от официальных площадок средств массовой информации Донецкой Народной Республики данные ресурсы наполняются авторами без каких-либо ограничений по формату или средствам донесения информации.

Первое, на что стоит обратить внимание — намеренное упрощение высказываний, отраженное на разных языковых уровнях, в том числе лексическом и синтаксическом.

Например, рассмотрим пост, опубликованный в блоге «AKUTIN.DPR.RU» (прим. — тут и далее сохранены авторская орфография, грамматика, лексика, синтаксис, пунктуация и графика): *«Хорошее дело затеяли в Макеевке. Недалеко от "Пушки" есть там заброшенный пруд "Эра" и посадка с недостроями. В общем, все это дело решили облагородить и открыть новый парк. Причем по серьезному, даже архитектуру привлекли. Уже две недели вывозят мусор, расчищают дно водоема, собираются строить пешеходный мостик, дорожки и т.д. Масштаб работ*

такой, что сегодня Денис Пушилин приезжал туда посмотреть что да как.». По форме данное сообщение ближе всего к жанру информационной заметки, однако использованные автором речевые единицы указывают на то, что перед нами не формализованный текст, а авторское высказывание. Автор использует слова и словосочетания «затеять», «недострои», «что да как» и т. д., которые несвойственны текстам профессиональных медиа, однако распространены в практике повседневной речи.

Учитывая, что уровень доверия к официальным СМИ намного ниже, чем к социальным медиа, воздействие языковой личности на аудиторию осуществляется путем максимального приближения, реализации коммуникации в форме, подобной бытовой, межличностной.

Вторым средством речевого воздействия в анализируемых блогах является использование обценной лексики.

В качестве примера стоит обратиться к публикациям telegram-канала «Breeg Time», в котором размещено следующее сообщение: *«РФ снова нагадила мудрым украинцам в шаровары, подписав евроассоциацию и отказавшись от кооперации в высокотехнологичных отраслях.»* или *«Сиуко, ну прям экстремалы!! Именно в эти годы многократно превышающие силы ВСУ попадали в котлы к ополчению.»*

В отличие от интернет-троллинга, где «оскорбительный агрессивный комментарий — сообщение направленное на выведение собеседника из эмоционального равновесия. Зачастую реализуется в форме прямого немотивированного оскорбления (флейма)» [2, с. 78], в блогах донецких журналистов обценная лексика чаще всего выступает в функции междометий, эмоционального усиления написанного.

Одновременно с этим прямые оскорбления могут быть использованы для имитации диалога с политическими или идеологическими оппонентами. Например, в блоге «МАЙ ДНР» есть следующий пост: *«Да, Зеля, для тебя вся Украина сделка — никто в этом не сомневался. Вот только продать Донбасс, как ты, гнида, продал Украину, тебе никто не даст. Аргентина ждёт тебя. Хотя уверена, висеть тебе, оплеванному, на ближайшей к Банковой осине.»*. Аналогичный пример, пост, размещенный на площадке «Breeg Time»: *«Самолетами ВКС России в Сирии были нанесены*

авиационные удары, в результате которых уничтожены два укрытия, до 200 боевиков, 24 пикапа с крупнокалиберными пулеметами, а также около 500 кг боеприпасов и компонентов для создания самодельных взрывных устройств... Так всё примерно и произойдет с вами, *рагули*, в случае чего.». В обоих случаях информационное влияние реализуется через привлечение внимания аудитории в качестве наблюдающей стороны аналогично тому, как это происходит в формате ток-шоу, где зрители в зале по сигналу модератора аплодируют, давая возможность телезрителям понять, в какой момент и как нужно реагировать на происходящее.

Третьей особенностью речевой деятельности языковой личности донецкого журналиста является частое использование намеренно искаженных лексем из украинского языка. Например, рассмотрим публикацию в блоге «AKUTIN.DPR.RU»: «*#НовиныКвитучейУкраины Решение депутатов Краматорского городского совета о приватизации депо в связи с прекращением трамвайного движения в городе — это из какой области "перемога"?*» или фрагмент поста из «МАЙ ДНР»: «*Идиот. Не надо давить на чувство вины, надо на благодарность: "Германия должна быть вовеки благодарна Украине за неоценимую помощь Гитлеру в деле истребления советского народа, и за это взять ее в НАТО". Интересно, когда Меркель окончательно надоеет эта **желто-блакитная обезьяна?**»». В данных текстах подобные слова используются для придания комичности высказыванию — нивелированию серьезности темы, формированию заданного отношения к происходящему.*

Таким образом, мы можем заключить, что языковая личность донецкого журналиста формируется в специфических социально-политических условиях. Использование упрощений, обращение к элементам разговорного стиля речи, употребление ненормативной лексики, включая обценную и искаженную украинскую, являются средствами информационного воздействия, возможными только в виртуальном медиадискурсе.

Литература

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010. — 264 с.

2. Якель А. О. Речевой жанр «агрессивный комментарий» как коммуникационный инструмент в виртуальном дискурсе новых медиа // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. 2019. № 3. — С. 76–80.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РАЗГОВОРНОЙ ОЦЕНОЧНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ

И. А. Герасименко

iragerasimenko@mail.ru

ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(Горловка)

Известно, что разговорная речь как одна из разновидностей русского национального языка (наряду с книжными стилями с их строгой нормативной базой и межстилевой лексикой; см.: [2, с. 13; 9, с. 373; 8, с. 5; 4, с. 407] и др.) по своему функциональному предназначению делится на публичную (официальную) и обиходную (неофициальную). Если публичная разговорная речь предполагает определённую нормативную строгость и имеет известные ограничения в выборе функционально-стилистических средств языка, не допуская по коммуникативным соображениям сниженных, а тем более грубых, вульгарных, жаргонных слов и выражений, то обиходно-разговорная (бытовая) речь как неcodифицированная форма [5, с. 102] сопровождает повседневное общение и допускает «практически неограниченный круг языковых единиц, нормативных и ненормативных: так называемых внутрисемейных словечек, фамильярных оборотов, сниженных слов и выражений, просторечных и жаргонных образований, вульгаризмов и даже обсценизмов» [12, с. 272].

Считаем, что при рассмотрении обиходно-разговорных единиц мультипликационного дискурса необходимо учитывать данную градацию. Цель статьи — описать состав и семантику разговорных единиц современного мультипликационного дискурса, учитывая их оценочные и эмоциональные коннотации.

Следует отметить, что «экспансия обиходно-разговорных средств по сравнению с нормотворчески значимыми единицами

книжно-письменного литературного языка захватила все коммуникативные сферы» [3, с. 31]. Обиходно-разговорные лексические единицы разной степени сниженности (особенно с лексико-семантическим коннотативным значением) стали определяющими языковыми знаками речевого портрета современника, выступили доминирующими маркерами его обыденного языкового сознания, превалируя не только в текстах неофициального общения, но и в публичной коммуникации. Речь ребёнка не является исключением. Наряду с единицами литературного языка она насыщена обиходно-разговорными словами, содержащими лексико-семантические коннотативные (оценочные и эмоциональные) значения. Источником данного массива слов выступает окружающая языковая среда, в которой немаловажную роль играет мультипликация.

Как показывает материал исследования, современный мультипликационный дискурс («Смешарики», «Барбоскины», «Маша и Медведь», «Алёша Попович и Тугарин Змей», «Добрыня Никитич и Змей Горыныч», «Илья Муромец и Соловей Разбойник» и др.) пронизан обиходно-разговорными лексемами, выражающими оценочное (субъективное) и эмоциональное отношение к тому или иному предмету (явлению). Рассматриваемые языковые знаки типа *ерунда*, *напасть*, *дурной*, *расфуфыренный*, *рехнуться*, *барахлить*, *шушукаться*, *снабжённые* в [1; 10] пометами *разг.*, *разг.-сниж.*, включены в канву мультипликационного дискурса. Сниженный регистр речи обеспечивается за счёт лексем жаргонного характера, семантика которых определяется контекстом. Ср.: одобр. *круто*, в котором актуализируются семы 'отлично', 'превосходно' от *крутой* [5, с. 170]; одобр. *класс*, *классно* как 'отлично' от *классный* [5, с. 172]; одобр. *клёвый* [5, с. 172]; одобр. *супер* [5, с. 172]; жарг. *улёт* [1, с. 1383]; одобр. *реально крутой* как 'отличный', 'превосходный' [5, с. 170]; шутл., неодобр. *зависать* с семой 'ничего не понимать' [5, с. 160] и др. Семантика данных лексических единиц осложнена субъективной (оценочной) и эмоциональной коннотацией. Такие языковые знаки с оценочной и эмоциональной коннотацией М. Вас. Пименова относит к разнообразным лингвистическим явлениям. Субъективное отношение (положительное — отрицательное) автор трактует как отношение «к объективной ценности того или иного предмета (явления), которое воспринимается говорящим / слушающим как его статичный или

динамичный признак / свойство / качество / состояние» [7, с. 397]. Ср. используемые в анализируемых текстах мультипликационного дискурса языковые единицы *крутая зоология; клёвое шоу; круто; класс; классно выглядишь; это просто улёт, бомба; она супер*. Эти и другие единицы, выражающие позитивную (*реально крутой, круто, класс*) и негативную оценку (*напасть, ерунда, дурной*), последовательно используются в обиходно-разговорной (непринуждённой, заранее неподготовленной, неофициальной) речи главных персонажей как в современных мультсериалах, так и в анимационной трилогии о трёх былинных богатырях — Алёше Поповиче, Добрыне Никитиче и Илье Муромце.

Безусловно, человеческое сознание осваивает все основные элементы Универсума через «соотнесение с определённой (аксиологической) системой ценностей, обуславливающей их положительную или отрицательную оценки» [6, с. 28]. В сферу положительной — отрицательной оценки включены слова, которые выражают количественные оценки (см.: [6, с. 42]), внесённые в экстенционал и интенционал языкового знака. Так, признак оценочного характера передают используемые в современной мультипликации разговорные единицы *гадость* ‘то, что вызывает отвращение’, *глупый* ‘тот, кто умственно ограничен, недогадлив, несообразителен, бестолков’, *чудный* ‘очень хороший, великолепный, превосходный, отличный’, *жадничать* ‘проявлять, чувствовать жадность’, а также лексемы с аффиксами субъективной оценки *языкастый* ‘острый на язык’, *маловато* ‘довольно мало’, *рановато* ‘немного, несколько рано» [10] и др. С помощью данных языковых знаков, передающих преувеличенное или приуменьшенное (пренебрежительное, уничижительное) значения, семантику умаления, предметы, признаки или действия оцениваются положительно или отрицательно.

Необходимо иметь в виде, что субъективная оценка заложена не в реальном физическом действии, а ментальном, основанном на представлении чего-либо (роли, значения, смысла, ценности) в меньших или больших по сравнению с действительностью размерах. Как пишет А. Б. Пеньковский, это именно те ментальные действия, которые «лежат в основе особого — тимиологического — ранжирования элементов универсума по степени их важности, ценности и значительности», они «[...] формируют такие, по слову Ницше, человеческие, слишком челове-

ческие типы отношений к человеку и миру, как пренебрежение (презрение) и уничтожение» [6, с. 42].

В свою очередь, позитивную и негативную эмоциональность М. Вас. Пименова понимает как выражение «эмоционального отношения субъекта (говорящего или пишущего) к объекту, вызывающему у него позитивные / негативные чувства (‘удовольствие’ — ‘неудовольствие’, ‘принятие’ — ‘отталкивание’))» [7, с. 397]. К числу функционирующих в современной мультипликации обиходно-разговорных слов, передающих эмоциональные коннотативные значения, принадлежат деминутивы *детушки, колыбелька, кусочек, кнопочка, дружочек* и др., а также междометия типа *вона, гляди*. Например: *Ах, вона как!* («Илья Муромец и Соловей-Разбойник»), где выделенное слово передаёт семантику крайнего удивления, имея в [10] помету *разг.-сниж.* Другой пример — *Гляди у меня!* («Илья Муромец и Соловей-Разбойник»), в котором междометие *глядя* служит для выражения предупреждения, предостережения, угрозы и отображается в [10] как *разг.*

Мы вслед за М. Вас. Пименовой склонны отграничивать логико-философскую категорию оценочности от психологической категории эмоциональности. При этом очевидным остаётся тот факт, что данные категории вербализованы широким списком обиходно-разговорных единиц, которые включены в дискурс современной мультипликации.

Итак, современная мультипликация демонстрирует насаждение речевой раскованности и допускает свободное использование обиходно-разговорной лексики. Возможно, привлечение этих и близких к ним единиц обусловлено осознанным снижением регистра речи для обеспечения достоверности и выразительности сказанного, так как дискурс современной мультипликации, снабжённый анализируемыми лексемами обиходно-разговорного характера, копирует неофициальное и непринуждённое общение современных носителей языка, избыточное подобными языковыми средствами. Эта проблема требует детального изучения, что и будет нами предпринято в дальнейшем.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 2000. — 1536 с.

2. Винокур Т. Г. Стилистическое развитие современной русской разговорной речи // Развитие функциональных стилей современного русского языка / Ред. Т. Г. Винокур, Д. Н. Шмелев. М., 1968. — С. 12–101.
3. Герасименко И. А. Обиходно-разговорная речь в матрице дискурса мультипликации // Русский язык в поликультурном мире: I Международный симпозиум (8–12.06.2017 г.) / отв. ред. Е. Я. Титаренко: Сб. науч. статей. В 2-х т. Том 1. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2017. — С. 31–35.
4. Лаптева О. А. Разговорная речь // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. — С. 407–408.
5. Никитина Т. Г. Ключевые концепты молодёжной культуры: тематический словарь сленга. СПб.: «ДМИТРИЙ БУЛАНИН», 2013. — 864 с.
6. Пеньковский А. Б. Очерки по русской семантике. М.: Языки славянской культуры, 2004. — 261 с.
7. Пименова М. Вас. Компоненты коннотативного значения // Русский язык в поликультурном мире: сб. науч. статей III Международного симпозиума (8–12 июня 2019 г.) / отв. ред. Е. Я. Титаренко: В 2-х т. Т. 1. Симферополь: АРИАЛ, 2019. — С. 396–401.
8. Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест / Отв. ред. Е. А. Земская. М.: Наука, 1973. — 239 с.
9. Сиротинина О. Б. Разговорная речь. (Определение понятия, основные проблемы) // Вопросы социальной лингвистики. Л.: Наука, 1969. — С. 373–391.
10. Толковый словарь русского языка под ред Т. Ф. Ефремовой, 2006 / 1.00 Portable. Режим доступа: <http://www.softportal.com/software-13023-tolkovij-slovar-russkogo-yazika-t-f-efremovoj.html>
11. Химик В. В. Русская разговорная речь: актуальные вопросы // Печать и слово Санкт-Петербурга. Петербургские чтения — 2015: XVII Всерос. научн. конф.: сборн. научн. тр. 2016. — С. 272–276.
12. Химик В. В. Русская разговорно-обиходная речь в лексикографическом представлении // Филологический класс. 1 (35). 2014. — С. 59–60.

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЛЕКСЕМЫ *ВЕСЕЛЫЙ* И ЕЕ ПРОИЗВОДНЫХ В СИТУАЦИИ ВИНОПИТИЯ (ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ АЛЕКСАНДРА ГРИНА)

*О. А. Димитриева
olgaal_79@mail.ru*

Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева
(Чебоксары)

1. Вводные замечания. Образ вакхического человека проявляется в различных своих качествах и свойствах у каждого автора по-

своему, сквозь призму индивидуально-авторской модальности (иронической, этической оценки и др.). Для одного писателя важен визуальный образ — в таких случаях передаются мельчайшие детали (цвет и «фактура» лица, глаза, ольфакторные характеристики, движения, речь, ее темп, тембр голоса и т. п.). В некоторых случаях важными становятся черты характера, выявляемые в процессе винопития, и их оценка в повседневной жизни, что часто соотносится в целом с национальной принадлежностью героя или его вероисповеданием. Для других авторов важно общее впечатление от ситуации винопития: детали опускаются или становятся малочисленными и на передний план выходит этическая оценка (подробнее см. [4], [5]). В любом случае актуализируется тот или иной аспект передачи смысла, который вербализуется с помощью слова.

«<...> действительный смысл художественного слова, — пишет Г. О. Винокур, — никогда не замыкается в буквальном его смысле» [1, с. 142]. О.В. Ломакина отмечает, что слово в художественном тексте, помимо реализации своего узувального значения, приобретает дополнительные приращения, в некоторых случаях окказиональные [6, с. 36].

Цель данной статьи — рассмотреть особенности употребления слова *веселый* и его дериватов в повестях Александра Грина «Алые паруса», «Блистающий мир», «Бегущая по волнам» и некоторых рассказах. Материалом для исследования послужили сборники произведений автора [2], [3].

Прилагательное *веселый* и образованные от него слова — наречие *навеселе*, категория состояния (или наречие) *весело*, существительное *веселье*, глаголы *веселиться*, *повеселеть* — довольно часто репрезентируют аспект ситуации винопития, в т. ч. включаются как семы в значения некоторых слов. Знаменитая фраза киевского князя Владимира: «*Руси есть веселие пити, не можем без того быти*» [10] приводится как характеристика ментальности русского человека (см., например, [7]). В Словаре русского языка слово *бражничать* имеет следующее значение: «*Устар.* Пить хмельные напитки; проводить время в **веселых** попойках; пьянствовать» [8, т. 1, с. 111]. Как видно из приведенных иллюстраций, признак, обозначаемый данным прилагательным, является составляющим компонентом ситуации винопития.

Прежде чем приступить к непосредственному анализу текстовых фрагментов А. Грина, приведем отрывок из романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина»:

— *Слушайте же: едут два **веселые** молодые человека... — Разумеется, офицеры вашего полка? — Я не говорю офицеры, просто два **позавтракавшие** молодые человека... — Переводите: **выпившие**. — Может быть. Едут на обед к товарищу, в самом **веселом** расположении духа* [9, с. 140]. В данном примере дается характеристика *молодых людей*, находящихся в состоянии опьянения, причем используются для этого рассматриваемая нами лексема *веселый* (*два веселые молодые человека; в веселом расположении духа*).

Обратимся к словарной дефиниции лексемы *веселый* в Словаре русского языка (МАС): 1. Полный веселья, жизнерадостный. *Веселое настроение <...> || Выражающий веселье. Веселое лицо. Веселая улыбка*; 2. Вызывающий, доставляющий веселье. *Веселый спектакль. Веселая шутка <...> || Приятный для взора; яркий, светлый, не мрачный. Веселая расцветка ткани* [8, т. 1, с. 155]. Словарное значение слова *веселый* в первом значении характеризует субъект, его состояние, во втором — объект, каузирующий это состояние.

Веселый и вакхическая сфера в художественном мире Александра Грина. Из приведенных выше дериватов только наречие *навеселе* имеет значение, связанное со сферой винопития: «Разг. В состоянии легкого опьянения» [8, т. 2, с. 331]. Рассмотрим следующие примеры:

(1) *Тогда он подошел, и лишь теперь я заметил, что Синкрайт **сильно навеселе**, сам чувствует это, но хочет держаться твердо* (Бегущая по волнам) [3, с. 221];

(2) *Прошло четверть часа, и Бутлер действительно появился, если не навеселе, то прогнав **тяжкий вчерашний хмель стаканчиком полезных размеров*** (Там же) [3, с. 229];

(3) *Новоприбывшие были **заметно навеселе**. Ни одним взглядом, ни движением лица не обнаружили они, что, кроме женщин, есть еще мы; даже не посмотрели на нас, как будто нас здесь совсем не было* (Золотая цепь) [2, с. 351].

Во всех трех примерах степень опьянения определяется извне — сторонним наблюдателем — рассказчиком: в первом

отрывке на это указывает глагол *заметил*, в третьем наречие *заметно*, также предполагающее наличие субъекта-наблюдателя, во втором — сравниваются говорящим два предполагаемых им состояния *быть навеселе* и *прогнать тяжкий хмель стаканчиком*.

Лексема *веселый*, «погружаясь» в соответствующий контекст, тоже приобретает значение ‘становиться пьяным’. Приведем примеры: (1) *Начав с пирога, моряки кончили окороком и глоданием кости. Наконец швырнув окорочную кость в кусты, они принялись за охлажденный грог. Когда большой глиняный кувшин стал легким, а Фук и Сигби **тяжелыми**, но **веселыми**, повар сказал <...>* (Капитан Дюк) [3, с. 21]; (2) *Трактир был полон; там — шумели; там — пели; время от времени какой-нибудь **веселый до беспамьятства** человек направлялся к выходу, опрокидывая стулья на своем пути; гремела посуда, и в шуме этом два раза уловил Дюк имя «Битт-Бой» (Корабли в Лиссе) [3, с. 60].*

В первом отрывке с помощью антонимической пары *легкий* (в отношении кувшина с грогом) и *тяжелый* (о состоянии Фука и Сигби) обыгрывается смена состояний: объект трапезы (кувшин со спиртным) становится пустым, а ее участники (Фук и Сигби) — *тяжелыми*, причем вновь приобретенное состояние вербализуется посредством прилагательного *веселый*. Во втором примере приводится характеристика типичного посетителя трактира, при этом эксплицируется степень сильного опьянения через выражение *веселый до беспамьятства* (сочетание прилагательного с существительным *беспамьятство* в родительном падеже с предлогом *до* как маркирование границы, предела) и описываются «попутные» движения посетителя (*опрокидывая стулья на своем пути*).

Семантика глагола, как правило, предполагает сценарий, своего рода алгоритм действий. Глаголы *веселиться*, *повеселеть* и его формы (деепричастия и причастия) маркируют приобретенный результат после совершения некоторого ряда действий:

(1) *Увидев пылающий фонарями трактир, я вошел, выпил залпом у стойки несколько стаканов вина и сел в углу, **повеселев** и став опять **грубее** и **проще**, как час назад. Рассматривая присутствующих, покуривая и внутренне **веселясь** в ожидании целого ряда каких-то прелестей, **освеженный и согретый вином**, я обратил внимание на вертлявоглазое, хитрое лицо старика, сидев-*

шего неподалеку в обществе плохо одетой, смуглой и полной женщины (Возвращенный ад) [3, с. 47].

(2) Начиная рассказ, рассказчик не забывал попробовать, действует ли кран большой бочки [вина], и отходил от него, видимо, с облегченным сердцем, так как **невольные слезы чересчур крепкой радости блестели в его повеселевших глазах** (Алые паруса) [3, с. 89].

В первом отрывке последовательность действий *вошел — выпил залпом несколько стаканов — сел* сопровождается переменной физического состояния *повеселев* и нравственного *стал грубее и проще*; *внутренне веселясь* имеет эксплицитированную причину — *освеженный и согретый вином*. Отметим также, что далее в рассказе возникает диминутив прилагательного *веселый — веселенький*, который употребляется, во-первых, при описании взаимоотношений с женщинами легкого поведения, во-вторых, указывается наименование трактира, посещаемого героем, — «**веселенький гусар**»: — *Прислуживаю я каждому, кто платит, и прислуживаю охотнее всего по **веселеньким** таким, **остро-пикантным** делам. Понимаете? — Все понимаю, — сказал я, **пьянея** и наваливаясь на стол. — Служите мне* (Там же) [3, с. 47]. Как показывает данный фрагмент, глагол состояния *повеселеть, веселиться* отнюдь не связывается с положительными коннотациями, напротив — с грубостью и приземленностью.

Второй отрывок содержит алгоритм действий *пробовал, работает ли кран (вино) — отходил от бочки* и смену состояния, выраженного с помощью глагола *повеселеть* в форме причастия *повеселевший* в одном ряду с синонимическим ему словом *радость*. Налицо ироническая оценка рассказчика-наблюдателя, сторонняя оценка которого проявляется через употребление вводного слова *видимо*. Внешние признаки измененного состояния — *слезы чересчур крепкой радости; повеселевшие глаза*. В отличие от первого фрагмента здесь отсутствует негативное отношение.

Рассмотрим следующий пример, в котором употребляется слово категории состояния *весело*, и определим некоторые семантические особенности: — *Я должен вам сказать, господин, — проговорил Гораций, потирая ладони, — что **будет очень, очень весело**. Вы не будете скучать, если правда то, что я подслушал. В Дагоне капитан хочет посадить девиц, дам — прекрасных синьор.*

*Это его знакомые. Уже приготовлены две каюты. Там уже поставлены: духи, хорошее мыло, одеколон, зеркала; постлано тонкое белье. А также закуплено много вина. **Вино** будет всем — и мне и матросам (Бегущая по волнам) [3, с. 220].* Как показывает пример, основными составляющими состояния, описываемого с помощью выражения *будет очень, очень весело* являются женщины и большое количество вина (*много вина; вино будет всем*). Этот отрывок схож с приведенным выше из рассказа «Возвращенный ад», но в отличие от ретроспективного взгляда рассказчика того фрагмента здесь содержится только положительная текущая оценка героя Горация, его взгляд и точка зрения.

В заключение разберем еще один пример, содержащий существительное *веселье*: — *Что так нежно и тонко звенит там? — спросил Друд. — Не арфу ли потерял Эол? Стеббс сказал: — Сначала я объясню, потом покажу. В долгие ночные часы придумал и осуществил я машину для услаждения слуха. После Рождества, Нового года, дня рождения и многих иных дней, не столь важных, но имеющих необъяснимое отношение к веселью души, остается много пустых бутылок. Вот посмотрите, зрите: се — рояль Стеббса (Блистающий мир) [2, с. 160].* *Веселье души* имеет материальное воплощение — *много пустых бутылок* и связано к определенным событиям, таким как *Рождество, Новый год, день рождения* и другие значимые дни.

Выводы. Итак, лексема *веселый* и ее дериваты в контекстах, содержащих вакхическую лексику, «приращивают» дополнительные смыслы: с одной стороны, это своего рода эвфемизм и / или способ выражения иронического взгляда автора на состояние опьянения; с другой стороны, это оценка способа времяпрепровождения как положительная, так и отрицательная.

Литература

1. Винокур Г. О. Филологические исследования: Лингвистика и поэтика. М.: Наука, 1990. — 452 с.
2. Грин А. С. Алые паруса; Блистающий мир; Золотая цепь; Рассказы. М.: Художественная литература, 1986. — 512 с.
3. Грин А. С. Алые паруса: Избранное. Горький: Волго-Вятское книжное издательство, 1980. — 341 с.

4. Димитриева О. А. «В России пьяные люди у нас самые добрые...» (Об образе пьяного человека в произведениях Ф.М. Достоевского) // Мир русского слова. 2019. № 3. — С. 56–61.
5. Димитриева О. А. Особенности интерпретации ситуации винопития в художественном мире Н. С. Лескова // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. 2020. № 2. — С. 24–29.
6. Ломакина О. В. Фразеология в тексте: функционирование и идиостиль: монография / под ред. В.М. Мокиенко. М.: РУДН, 2019. — 344 с.
7. Сергеева А. В. Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. М.: Флинта, 2017. — 440 с.
8. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 1. А–Й. — 702 с.; Т. 2. К–О. — 736 с.
9. Толстой Л. Н. Анна Каренина. М.: Художественная литература, 1985. — 766 с.
10. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений [Электронный ресурс] / Сост. В. Серов. М.: Локид-Пресс, 2003. Режим доступа: https://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_wingwords. Дата обращения: 28.02.2021.

**КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТАФОРИЧЕСКИЕ
ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ЛЕКСЕМЫ «МЕНТАЛИТЕТ»
В МОДЕЛЯХ ПРЕДИКАТНО-ОБЪЕКТНОЙ
СОЧЕТАЕМОСТИ**

Л. И. Жуковская

lara_nn@mail.ru

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского»
(*Нижний Новгород*)

В работе освещаются промежуточные результаты завершающего этапа предпринятого нами многолетнего исследования концептуального содержания и языковой объективации концепта «менталитет / ментальность» в русской языковой картине мира. В соответствии с концепцией исследования на этом этапе предполагается анализ рефлексов семантического расширения лексем *менталитет* и *ментальность* как основных репрезентантов соответствующего концепта. Указанные слова в ряде контекстов употребления демонстрируют значительные семантические преобразования и коннотативно-оценочные приращения смысла,

которые свидетельствуют об их культурной освоенности в речевой практике современных носителей языка.

В соответствии с концепцией «культурной апроприации заимствований» Т. Б. Радбиля [8; 13], рефлексам определенной степени культурной апропрированности заимствований, в частности, являются модели концептуальной метафоризации, в которые входят интересующие нас лексемы *менталитет* и *ментальность*. Именно посредством вхождения в разнообразные модели концептуальных метафор эти абстрактные понятия подлежат конкретно-чувственному переосмыслению по линии овеществления и / или одушевления [7; 14]. Конкретизация абстракции является универсальным когнитивным и культурным механизмом рецепции отвлеченных понятий в языковом сознании носителей языка и в их речевой практике [4; 9; 10].

В наших предыдущих работах был выявлен примерный набор непосредственно языковых механизмов, образующих модели концептуальной метафоризации для интересующих нас слов. Это модели атрибутивной и генитивной сочетаемости лексем *менталитет* и *ментальность*, а также модели субъектно-предикатной сочетаемости, которые уже были исследованы нами ранее, в работе [3]. В настоящей работе мы рассмотрим еще один тип сочетаемости, предположительно релевантный для реализации моделей концептуальной метафоризации данных лексем — модель предикатно-объектной сочетаемости по схеме «глагол + существительное в косвенном падеже (в объектном значении)». Остановимся пока только на одной из двух заявленных лексем — на лексеме *менталитет*.

Для решения поставленной задачи ранее нами была разработана процедура комплексного анализа концептуально-метафорических моделей [3], основанная на исследовательском инструментарии теории концептуальной метафоры [7; 14], идеях и принципах лингвокультурологического анализа языковой картины мира [1; 5; 6; 9], методике концептуального анализа Нижегородской научной школы [2; 4; 11] и методах комплексной интерпретации активных процессов в современном русском языке [8; 13]. Подобное исследование социально значимых концептов имеет несомненную практическую значимость в создании словарей концептов нового типа [2], в медийной практике, рекламных кампаниях и PR-проектах [4; 13], в лингвистических экспертизах [10; 12] и др. Материалом исследования являются

контексты, извлеченные из текстового массива Национального корпуса русского языка.

В наших работах [3; 4] на основе исследований [7; 1; 14] были выявлены два основных содержательных типа концептуальной метафоризации абстрактных понятий: (1) модели овеществления (реификации), в соответствии с которыми менталитет представлен в качестве чувственно-воспринимаемого объекта (вещи), в качестве вещества (субстанции), в качестве физической среды или пространства и в качестве трехмерного контейнера (вместилища); (2) модели одушевления, в рамках которых менталитет осмысливается как живая, активно и целесообразно действующая инстанция, человеческое существо или сверхчеловеческая сущность. Ниже мы покажем, как эти два типа реализуются в контекстах неузуальной предикатно-объектной сочетаемости лексемы *менталитет*.

Модели концептуально-метафорического овеществления абстракции реализуются, как правило, в сочетании лексемы менталитет с глаголами физического воздействия, в норме требующими существительное в значении физического объекта, вещи, например, *ломать*, *растаскивать* и пр.:

Зато мы сильны духом и знакомы с понятием «зовущей тоски русской души», так что не будем ломать менталитет и изменять себе [Катаева Нина. ТРИ КРУГА АДА // Труд-7, 2002.05.21];

И этой позицией между Азией и Европой, которая растаскивает менталитет на два куска [Андрей Битов. Русский устный и русский письменный // «Звезда», 2003].

Данный объект может быть природным или сделанным людьми. В последнем случае его можно, например, перекроить:

Вдруг велосипед перекроит наш менталитет решительней, чем самая наижелезная из всех железных рук? [Дмитрий Соколов-Митрич, журналист. Человек педальный // Известия, 2010.08.03].

Менталитет может переосмысляться в качестве неопределенной чувственно воспринимаемой сущности, с которой, например, можно столкнуться или в которую упереться:

Безусловно, после открытия магазинов мы столкнемся с местным менталитетом покупателей [Елена Желобанова. «Телемакс» строит максималистские планы // РБК Daily, 2005.02.15];

Многое, помимо всего прочего, упирается в менталитет, если говорить о том, что происходит при этом внутри «конюш-

ни» [Рассказова И. Президент «Маруся-моторс» Николай Фоменко: Уже хочется повеситься! // Советский спорт, 2011.03.26].

Менталитет также можно потерять как вещь:

*Нужно объяснять людям, что ребенок без книжки теряет воображение, не читая отечественных авторов, дети **теряют русский менталитет*** [Максим ВЛАДИМИРОВ. Фото Андрея КАРА. Наташа Ростова — немодная девчонка? // Комсомольская правда, 2006.12.04].

Также разные виды объектов, в качестве которых мыслится менталитет, оказывается, можно перемещать:

*Похоже, в область современных цифровых технологий некоторые представители американского истеблишмента **переносят** конфронтационный **менталитет** и неизжитые алгоритмы эпохи «холодной войны», уверены российские дипломаты* [Елизавета Серьгина, Иван Петров. Всемирная сеть под колпаком Госдепа // РБК Дейли, 2011.12.20].

Все эти концептуальные метафоры в концепции Дж. Лакоффа и М. Джонсона относятся к так называемым «онтологическим метафорам». Помимо переосмысления некоторой сущности в виде объекта или вещества, к таковым метафорам относятся и случаи переосмысления некой сущности в терминах физической среды действия, физического пространства, в котором можно размещать или перемещать объекты и / или вещества. Применительно к лексеме *менталитет* такой тип концептуальной метафоры реализуется в объектной сочетаемости с глаголами *пронизывать* или *просачиваться*:

*При этом само синтоистское мировосприятие по-прежнему насквозь **пронизывает** японский **менталитет*** [Дмитрий Соколов-Митрич. Идеальные православные // «Русский репортер», 2012];

*Наглядная картина того, как гибридная война и ее продолжение: пропаганда, фейковые новости — **просачиваются** в отношения, **менталитет**, в глаза и уши* [Лариса Малюкова. Канны-2018. О фильмах «Холодная война» Павликовского, который претендует на главный приз Канн, и о «Донбассе» Лозницы, который у нас не покажут // Новая газета, 2018.05.11].

Примеры реализации моделей концептуально-метафорического одушевления неодушевленной сущности в нашем материале представлены в небольшом количестве. Это, на наш взгляд, связано с тем обстоятельством, что в основном типовая, стандартная

модель концептуальной метафоризации такого типа актуализуется в контекстах другой разновидности, а именно — в субъектно-предикатных конструкциях (*менталитет знает, подразумевает, предполагает, воспринимает* и под. [3]). Однако и в области предикатно-объектных сочетаний мы все же обнаружили ряд примеров, когда слово *менталитет* употребляется при каузативном глаголе, в норме каузирующем некое состояние для одушевленного существа — например, *возбуждать*:

А может, реклама или забугорные кинокадры сильно возбуждают неустойчивый национальный менталитет и общая незрелость мешает спокойно существовать в мире, полном соблазнов? [Ярмарка тщеславия // «Сельская новь», 2003.11.11].

В ряде случаев, видимо, можно говорить о контекстах, в которых нейтрализуется противопоставление живого и неживого объекта, но при этом сохраняется общая тенденция к овеществленному представлению абстрактного объекта:

Вопросы журналистов. «В Америке боятся русского менталитета» [Павел Лысенков. Сергей Федоров: Торчетти уже учит русский язык // Советский спорт, 2013.07.12].

Рассмотренные явления концептуальной метафоризации лексемы *менталитет* отражают осмысление менталитета как становящегося во времени явления с определенным устройством и определенными свойствами (порою — самыми неожиданными), как живого и активно действующего существа с сознанием, волей и телом, что явным образом свидетельствует о значительной «культурной разработанности» концепта «менталитет / ментальность» в русской языковой картине мира.

В целом проведенный анализ показал, что иноязычная по происхождению и абстрактно-терминологическая по характеру лексема *менталитет* легко и естественно вписывается в типично русские модели овеществления абстракции или одушевления неодушевленной сущности, как это присуще исконно русским абстрактным понятиям типа *время, мысль, событие, разум, чувство* и под. Поэтому подобные контексты следует рассматривать как репрезентативные с точки зрения оценки степени культурной освоенности подобных заимствованных лексем. Лексема *менталитет*, изначально выражая явно инокультурное понятие, входит в национально обусловленные модели мифологического переосмысления менталитета как вещи,

вещества или живого существа, который тем самым воспринимается не как чужеродное явление, а как что-то близкое, понятное в сфере носителей современного русского языка.

В заключение отметим, что наше исследование продемонстрировало достаточно высокую степень культурной апроприации абстрактных иноязычных по происхождению лексем, принадлежащих к фонду интернациональной лексики, на примере слова *менталитет*. В дальнейшем предполагается рассмотреть функционирование в моделях предикатно-объектной сочетаемости оппозитивного варианта лексем *менталитет* — слова *ментальность*.

Литература

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ. М.: Русские словари, 1997. — 416 с.
2. Горшкова Т. М., Ручина Л. И. Словарь комбинированного типа как способ лексикографического описания концептосферы русской народной сказки // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2011. № 6–2. — С. 130–135.
3. Жуковская Л. И. О репрезентативных контекстах концептуальной метафоризации лексем *менталитет* и *ментальность* в современной русской речи // Активные процессы в современном русском языке: национальное и интернациональное: сб. науч. ст. / отв. ред. Л. В. Рацибурская. М.: ФЛИНТА, 2021. — С. 230–238.
4. 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. — 198 с.
5. Зализняк А. А. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. / А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев. М.: Языки славянской культуры, 2005. — 544 с.
6. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. — 456 с.
7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. М.: Едиториал, 2004. — 256 с.
8. Радбиль Т. Б. Активные лексико-грамматические процессы в русском языке начала XXI века: проблема лингвокультурологической интерпретации // Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова: Взаимодействие лексики и грамматики. 2019. Вып. 20. — С. 218–226.
9. Радбиль Т. Б. Аномалии в сфере языковой концептуализации мира // Русский язык в научном освещении. 2007. №1 (13). — С. 239–265.
10. Радбиль Т. Б. Выявление содержательных и речевых признаков недобросовестной информации в экспертной деятельности лингвиста // Вест-

- ник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 6. — С. 146–149.
11. Радбиль Т. Б. Когнитивистика: Учебное пособие. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2018. — 375 с.
 12. Радбиль Т. Б., Юматов В. А. Способы выявления имплицитной информации в лингвистической экспертизе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 3 (2). — С. 18–21.
 13. Русский язык начала XXI века: лексика, словообразование, грамматика, текст: Кол. мон. / Под ред. Л. В. Рацибурской. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2014. — 325 с.
 14. Чернейко О. Л. Логико-философский анализ абстрактного имени. М.: Изд-во МГУ, 1997. — 320 с.

НЕКОТОРЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА И ПРИЕМЫ ДЕОФИЦИАЛИЗАЦИИ ДОКУМЕНТНОЙ КОММУНИКАЦИИ МЕЖДУ ГОСУДАРСТВОМ И ГРАЖДАНИНОМ

О. Н. Кушнир, Н. Е. Макарова

ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет
имени Питирима Сорокина»
(Сыктывкар)

В последние десятилетия деловая письменная коммуникация вызывает все больший интерес лингвистов, исследующих вопросы языковой нормы, юридической и документной лингвистики, лингвоконфликтологии и др. Общественность подвергает строгой критике так называемые «официальные бумаги», предметом которой все чаще становятся тексты письменных ответов органов власти и управления на обращения граждан, оцениваемые как «отписки». Критику вызывают главным образом стандартизованная форма изложения, применение унифицированных языковых средств, оправдываемых однотипностью запросов, — словом, всё то, что демонстрирует пренебрежение базовыми принципами коммуникации.

Ситуация усугубляется увеличением и расширением информационных потоков: ответы органов власти и управления, уполномоченных государством на осуществление коммуникации от своего имени, активно обнародуются, в том числе в интернете, обсуждаются, подвергаются публичному комментированию, то есть

выступают в роли резонансных, часто негативно влияющих на репутацию адресанта. Социальная напряженность тем более усиливается на фоне заявлений первых лиц государства, в которых декларируются информационная открытость и доступность власти.

Подчеркнем, письменная деловая коммуникация является одним из основных инструментов государства при реализации им функций управления, и эффективность (успешность) обеспечения этой функции — приоритетная государственная задача (см. об этом, например: [1]). Важно, что документная коммуникация между «властью» (государством) и гражданином объективно персонализируется; ср., например: «власть... сформировала в коммуникативном сознании оппозицию *власть / народ*, реализующуюся в коммуникативной оппозиции *официальности / неофициальности* (или *персональности / имперсональности*)...» [2, с. 15]; коммуникативное сознание для русского человека — это «совокупность знаний о том, как надо вести общение в России» [5, с. 34], а «контуры «хорошей» русской коммуникации» определяет «мир русской персональности» [2, с. 13].

Каждый адресат, независимо от расы, пола, уровня образования и др., должен однозначно понимать сообщения от адресанта (декодировать информацию), ведь в этом и заключен смысл воздействующей функции документной (государственной) коммуникации. Конфликтность возникает в том случае, когда содержание документного текста может декодировать только сам адресант, а для адресата «исходный ключ» к коду текста оказывается недоступным; при этом адресант (государство в лице конкретного органа власти и управления) перекладывает ответственность за неправильное декодирование (толкование) информации на адресата (гражданина).

Очевидно, что коммуникация между государством и гражданином должна проходить в контексте персонализации, или *деофициализации*, и призвана сократить социальную дистанцию между коммуникантами [6, с. 91–92]), тем самым формируя у граждан уважение к государству и доверие ему.

Деофициализации документного общения государства с гражданином (гражданами) способствуют разные языковые средства и приемы.

Так, полезно обратиться к учебникам и пособиям по стилистике современного русского языка, в которых фиксируются языковые признаки текстов, реализующих официально-деловой стиль (см.,

например [3]). Не затрагивая вопросы отнесения тех или иных текстов к указанному стилю, очевидного стереотипного подхода к описанию языка таких текстов, самого наименования стиля (*официально-деловой / деловой*), укажем самое главное — речь здесь идет главным образом о текстах *официальных* документов, в которых коммуникативная категория официальности проявляется в большей степени. Заявленные языковые признаки таких текстов можно квалифицировать как «маркеры» проявления коммуникативной категории официальности; следовательно, самый простой путь к деофициализации лежит в сокращении использования таких языковых средств, а именно: отглагольных существительных с суффиксами *-ени-, -ани-, -ат-, -ут-*; слов с приставками *не-, недо-*; сложных отыменных предлогов; составных глагольно-именных сочетаний (так называемых «расщепленных сказуемых»); генетивных цепочек (ряды существительных, употребленных в форме родительного падежа); синтаксических конструкций, усложненных причастными и деепричастными оборотами, пассивных синтаксических конструкции и др. К «маркерам» категории официальности, безусловно, должны быть отнесены и многочисленные нетерминологические (документные) формулы, участвующие в процессе стандартизации и / или унификации текста документа [4].

К приемам деофициализации, безусловно, следует отнести усиление проявления категории вежливости, включения в текст эмоционально-экспрессивных языковых элементов [6, с. 91–92]). С нашей точки зрения, специального внимания требует и употребление юридических терминов. Покажем это на некоторых примерах писем — ответов гражданам Избирательной комиссии Республики Коми.

Целесообразно во многих ситуациях пояснять значение юридических терминов гражданам пожилого возраста, которые, как правило, не владеют новой для них юридической терминологией, закрепленной в многочисленных законодательных актах (ср. примеры, приведенные в таблице). Уточним, что условно принимаем человека среднего возраста как человека работающего, в силу чего в целом ориентирующегося в относительно новой юридической терминологии; такой субъект коммуникации располагается в середине условной шкалы градации адресатов. Полярные точки (маркированная позиция) заняты неким условным человеком пожилого возраста, с одной стороны, и неким условным студен-

том — с другой стороны: человек пожилого возраста — это, как правило, неработающий пенсионер, у которого нет объективной необходимости следить за изменениями, а студент — человек, который еще не приступил к активной профессиональной деятельности и объективно не владеет необходимыми знаниями.

Таблица.

Примеры вариантов употребления в текстах писем
гражданам юридических терминов

Пример термина	Адресат — человек среднего возраста	Адресат — пожилой человек	Адресат — студент
Регистрация по месту пребывания	Регистрация по месту пребывания	Регистрация по месту пребывания (ранее такая регистрация называлась «временная прописка»)	Регистрация по месту пребывания (регистрация по месту Вашего фактического проживания)
Активное избирательное право	Активное избирательное право (Ваше право участвовать в выборах)	Активное избирательное право (Ваше право голосовать за кандидата, политическую партию)	Активное избирательное право (Ваше право голосовать за того кандидата и ту политическую партию, в пользу которой (которого) Вы сделали свой выбор)
Голосование вне помещения для голосования	Голосование вне помещения для голосования (в Вашей квартире, в Вашем доме)	Голосование в Вашей квартире, в Вашем доме	Голосование вне помещения для голосования (дома)
Выборы депутатов представительного органа муниципального образования муниципального района, городского округа, сельского поселения, городского поселения	Выборы депутатов совета Вашего района (города, поселения)		

Заметим, что написание местоимения 2-го лица множественного числа с прописной буквы — *Вы*, вызывающее сегодня так много полярных суждений, в данном случае не только усиливает проявление категории вежливости, но и способствует лучшему толкованию (пояснению) юридического термина.

Приведенные примеры вызывают и множество иных вопросов, не являющихся предметом обсуждения в данной статье, но свидетельствующих о проблемах в области юридической терминологии, в том числе о необходимости «переводить» термин на «нормальный» русский язык (значение последнего из приведенных в таблице терминов приходится пояснять гражданину любого социального статуса).

Итак, учет адресата является одним из основополагающих принципов успешной коммуникации при составлении документного текста: если тот, кому направлен документ, не понял его содержания, то функция документа не выполнена, коммуникация оценивается как неуспешная, а ее последствия — как негативные. Принцип учета адресата реализуется прежде всего в использовании таких языковых средств и приемов, которые направлены на деофициализацию коммуникации.

Литература

1. Вопросы права государственного языка и языка права: монография / отв. ред. ред. О. Н. Киянова. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. — 124 с.
2. Дементьев В. В. Коммуникативные ценности русской культуры: категория персональности в лексике и прагматике. М.: Глобал Ком, 2013. — 336 с.
3. Дускаева Л. Р., Протопопова О.В. Стилистика официально-деловой речи: учеб. пособие. М.: Академия, 2012. — 272 с.
4. Кушнир О. Н. К вопросу о структурно-содержательных единицах документного текста // Казанская наука. 2018. № 9. — С. 105–107.
5. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка : научное издание. Изд. 2-е, перераб. и доп. Воронеж: ИСТОКИ, 2007. — 250 с.
6. Сологуб О. П. Русский деловой текст в функционально-генетическом аспекте. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. техн. ун-та, 2008. — 332 с.

**КАКИМ МОЖЕТ БЫТЬ ПАТРИОТИЗМ?
(ЯЗЫКОВАЯ ОБЪЕКТИВАЦИЯ КОНЦЕПТА *ПАТРИОТИЗМ*
В КОНТЕКСТАХ АТРИБУТИВНОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ)**

Н. В. Наговицына, А. Ю. Петрова

nagov@list.ru; apetra81@gmail.com

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н. И. Лобачевского»
(*Нижний Новгород*)

В работе изложены очередные результаты исследовательского проекта ученых ННГУ им. Н. И. Лобачевского по лексикографическому описанию содержания и функционирования современных социально значимых концептов русской культуры. Рассматриваются новые явления в речевой реализации слов — репрезентантов данного концепта в современной русской речи. исследование основано на теоретических принципах лингвокультурологической интерпретации «языка культуры» [1; 3; 7]. Используются разработанные в рамках Нижегородской научной школы методы анализа концептов культуры [2; 4; 5] и методы исследования активных процессов в русском языке [9]. Материалом для анализа являются контексты, извлеченные посредством метода сплошной выборки из Национального корпуса русского языка. Результаты исследования имеют практическую значимость в практике составления словарей новых слов [2], в медийной практике, рекламных кампаниях и PR-проектах [9], а также в лингвистических экспертизах [6; 8].

Согласно принятой концепции исследования [4], новые явления в речевой реализации концепта ПАТРИОТИЗМ связаны с семантическими и оценочными преобразованиями слов — репрезентантов концепта на лексико-семантическом и словообразовательном уровне. Здесь мы остановимся только на уровне лексической синтагматики, т.е. рассмотрим смысловые трансформации лексемы *патриотизм* как основного репрезентанта одноименного концепта в контекстах неузуальной сочетаемости. Нас будет интересовать прежде всего атрибутивная сочетаемость, в которой отражены представления современных носителей языка о том, каким может быть патриотизм в плане приписываемых ему свойств и признаков.

Данные явления связаны с обогащением семантического объема концепта и с развитием его коннотативно-оценочного потенциала за счет расширения сочетаемости. Лексема *патриотизм*

демонстрирует многообразные примеры расширения сочетаемости с **относительными прилагательными**, посредством чего область приложимости представления о патриотизме распространяется на те сферы, для которых раньше их категоризация в терминах патриотизма была невозможна.

Так, например, патриотизм может быть *образованным, интеллектуальным, просвещенным* (т.е. приверженцы патриотизма должны быть образованными, интеллектуальными, просвещенными), например: *Вообще у нас немало поводов для **интеллектуального патриотизма*** [Григорий Тарасевич. Больше снега // «Русский репортер», 2013].

В ряде контекстов сочетаемость лексемы *патриотизм* с относительными прилагательными выступает как перестройка генитивного сочетания с посессивной семантикой, выражая возраст людей, испытывающих чувство патриотизма — *детский, подростковый патриотизм* (= патриотизм человека в детском / подростковом возрасте): *У меня был такой **детский патриотизм**. Ну, мама прозрела раньше. Она рассказывала о своей знакомой, которая встретила другую знакомую, еврейку, и спросила: «Как вы живете?»* [Л. В. Оборин, Ю. В. Манн. «Гоголь, конечно, диктаторский. Он покоряет, и ничего не поделаешь». Филолог Юрий Манн о военном детстве, сталинизме и втором томе «Мертвых душ» (2017.10.07)]; *В 1849 году 10-летний Андрей Байков, а вслед за ним Фёдор и Ипполит под влиянием отца, а скорее восторженной атмосферы и духа **подросткового патриотизма** привилегированного военно-учебного заведения, поступают в корпус и в дальнейшем становятся пехотными офицерами* [А. Г. Колмогоров. Мне доставшееся: Семейные хроники Надежды Лухмановой (2012)].

Широко представлены примеры атрибутивных сочетаний с относительными прилагательными, в которых отражены современные реалии: патриотизм может быть приписан представителям тех социальных или профессиональных областей, для которых ранее это было невозможно — потребители, корпорации (потребительский или корпоративный патриотизм). Есть даже экзотический *IT-патриотизм*: *Но в любом случае заключенное ею пари вызывает чувство **IT-патриотизма*** [Ольга Андреева, Григорий Тарасевич. Будущее на спор // «Русский репортер», № 7 (7), 5–12

июля 2007]). — Ср. также ироническое *online-патриотизм*: *Прививка онлайн-патриотизма*. В Госдуму внесен законопроект, предписывающий российским госучреждениям и стратегическим предприятиям размещать свои интернет-сайты и электронную почту только на отечественных серверах [Прививка онлайн-патриотизма // «Эксперт», 2014].

В обследованном материале обнаружена интересная модель метафорических употреблений атрибутивных сочетаний с относительным прилагательным, образованным от обозначения предмета быта, материала, вещества, еды, напитка или товара, который значим для той или иной группы людей, в той или иной территориальной области или профессии, может иметь символическое значение для них (патриотизм автомобильный, пивной, самоварный, войлочный), например: *Впрочем, немало и таких, кому автомобильный патриотизм вовсе неведом — это, когда всякий отечественный автомобиль иначе как «хламом» не зовется, как средство передвижения не рассматривается — при том, что денег ну очень мало* [Игорь Твердунов. Иномарки по цене «жигулей» // «За рулем», 2004.02.15]; *На целую неделю пивной патриотизм объявлен в столице главной объединяющей идеей — в субботу в Лужниках мэр Лужков открыл четвертый Большой московский фестиваль пива* [Наталья Гранина. Трезвый мэр угостил москвичей пивом // «Известия», 2002.07.14]; *Более того, все, что в этом городе происходит, — абсолютное зло, деяния творятся безбожные и далекие от самоварного патриотизма* [Отчего свиньи не летают? // «Культура», 2002.04.08]; *Появился музей войлочного патриотизма*. В четверг в столице родился музей с гордым названием «Русские валенки» [Мария Подольская. Появился музей войлочного патриотизма // «Известия», 2001.12.20].

Эта модель может употребляться для выражения негативно-оценочного отношения говорящего к тем или иным обычаям и традициям, присущим определенной сфере — тогда патриотизм людей этой сферы (и сами люди, его носители) дискредитируется как не настоящий, ненадлежащий, в каком-либо плане ущербный: *В корне преодолеть «фуришетный патриотизм», дискредитирующий движение* [КПРФ — партия социализма и патриотизма // «Завтра», 2001.03.15].

Примечательно, что данная модель приводит к метафорическому употреблению относительных прилагательных в качественном значении, когда они используются для выражения социальной оценочности. Чаще всего эта оценка отрицательная (патриотизм болотный, местечковый, охранительный, модный, ритуальный, казенный, демагогический, парадный, патетический, сентиментальный и пр.), например — *болотный патриотизм* (в значении 'устаревший, отсталый'): *От болотного патриотизма гибнет страна... Мне корреспондент какой-то говорит: «Ну вот, теперь все разрешено, теперь, значит, вам хана?»* [Вениамин Смехов. Театр моей памяти (2001)]; *местечковый патриотизм* (в значении 'провинциальный'): *Многое говорит о том, что коммерсанта польско-белорусских кровей не развести на местечковый патриотизм и не взять на понт губернаторским окриком* [Наталья Маус. Пляски вокруг неубитого медведя // «Богатей» (Саратов), 2003.05.15]; *ритуальный патриотизм* (в значении 'принудительный, по долгу службы, с соблюдением внешних атрибутов, но не отражая внутренней сущности'): *Те же люди «из органов» приняли в последний момент абсурдное решение, чтобы все ученые из СССР делали доклады на русском языке, исходя из ритуального патриотизма* [Михаил Голубовский. 50 лет после погрома генетики: прошлое и настоящее // «Знание — сила», 1998].

В атрибутивных сочетаниях слова *патриотизм* с **качественными прилагательными** актуализуются и усиливаются разные аспекты ценностного потенциала концепта ПАТРИОТИЗМ. В ряде случаев можно отметить акцентирование позитивной оценки (чистый, новый, здравый патриотизм), например: *Задача СПС — добавить в свой имидж немного здравого патриотизма* [Виталий Цепляев. В предвкушении схватки // «Аргументы и факты», 2003].

Однако наиболее широко и разнообразно представлены контексты, выражающие разные грани негативной оценки патриотизма как не соответствующего каким-либо нормам. Много примеров, выражающих мысль о неискренности, ложности патриотизма, его неадекватности по тому или иному параметру (фальшивый, притворный, медоречивый, мелочный патриотизм), например: *Оттого так обделен мелочный патриотизм: нас удивляет — Сергей живет, совсем не поминая Орды, и никто из переписчиков*

в победных веках не посмел «довести» житие в этом смысле! [Александр Терехов. Коммуналка (1995-2005)].

Патриотизм может рассматриваться как излишне аффектированный, излишне категоричный, что также противоречит национальным ценностным представлениям о том, каким должен быть патриотизм, так как патриотизм нельзя навязывать окружающим (абсолютный, излишний, навязчивый, истеричный, безоглядный, болезненный, необузданный патриотизм), например: *Полномасштабный проект в стиле «Сказок 1001 ночи», где действие происходит в современном Багдаде, а все персонажи озабочены навязчивым патриотизмом и ненавязчивой ловлей Саддама Хусейна, рухнул под обломками пошлой толерантности* [К.Л. Селиверстов. 12 с половиной, или Моя жизнь в чистом искусстве // «Волга», 2011]; *Когда у Софьи Андреевны были знакомства среди жен советских военных, то многие из них отличались настоящим истеричным патриотизмом* [Л. В. Немцев. Дунайская магнолия (2005) // «Волга», 2008].

Может подчеркиваться неуместность в какой-либо ситуации какого-то «особого патриотизма» (известно, что по национальным ценностным нормам патриотизм как раз не должен быть особенным, он общий и один для всех): *Не помню, чтобы вслух выражали признаки **особого патриотизма**, произносили речи* [А. А. Тахо-Годи. Жизнь и судьба: Воспоминания (2009)].

Патриотизм может расцениваться как *пошлый*, т.е. несущий ложную претензию [3]: *Пиару очень не нравилось название рубрики, отдающее **пошлым патриотизмом**, но с этим ничего нельзя было поделать: отныне эта рубрика «принадлежала» ему, а все остальное — главному редактору* [М. А. Богатов. [Ко]миссия. [staats] роман (2001) // «Волга», 2008].

Наконец, в некоторых употреблениях отражена возможность негативной оценки ситуации, когда чье-либо чувство патриотизма нарушает те или иные нравственные нормы: *В этом вопросе я иногда слышу нотку **оскорбленного, ревнивого патриотизма*** [Эльдар Рязанов. Подведенные итоги (2000)].

Обследованный материал позволяет сделать вывод о значительном расширении сфер приложимости концепта ПАТРИОТИЗМ в речевой практике современных носителей языка. Также можно отметить, что в целом семантические преобразования

слова *патриотизм* в контекстах атрибутивной сочетаемости отражают определенную стадию развития современного общественного сознания, для которой характерны такие черты, как крушение прежних идеалов и ценностей, засилье товарно-денежных отношений, потребительская ориентация и установка на гедонистическое отношение к жизни, нравственный релятивизм, разрушение естественных семейных, дружеских и иных связей между людьми и пр. Все это обуславливает определенную девальвацию, размывание позитивно-ценностного нравственного содержания для концепта ПАТРИОТИЗМ в наши дни.

Литература

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ. М.: Русские словари, 1997. — 416 с.
2. Горшкова Т. М., Ручина Л. И. Словарь комбинированного типа как способ лексикографического описания концептосферы русской народной сказки // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 6-2. — С. 130–135.
3. Зализняк А. А. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. / А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев. М.: Языки славянской культуры, 2005. — 544 с.
4. Наговицына Н. В. Смысловое наполнение и семантический объем концепта «патриотизм» в русском языке (по данным лексикографических источников) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2018. № 3. — С. 156–160.
5. Радбиль Т. Б. Аномалии в сфере языковой концептуализации мира // Русский язык в научном освещении. 2007. №1 (13). — С. 239–265.
6. Радбиль Т. Б. Выявление содержательных и речевых признаков недобросовестной информации в экспертной деятельности лингвиста // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 6. — С. 146–149.
7. Радбиль Т. Б. Когнитивистика: Учебное пособие. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2018. — 375 с.
8. Радбиль Т. Б., Юматов В. А. Способы выявления имплицитной информации в лингвистической экспертизе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 3 (2). — С. 18–21.
9. Русский язык начала XXI века: лексика, словообразование, грамматика, текст: Кол. мон. / Под ред. Л. В. Рацибурской. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2014. — 325 с.

О ФУНКЦИИ ГЛАГОЛОВ РЕЧИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

М. Н. Панчехина

tranchehina@gmail.com

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

(Донецк)

Глаголы речи представляют собой особую лексико-семантическую группу, внутри которой слова указанной части речи объединяются по общему признаку — «вид речевой деятельности». Глаголы такого типа затрагивают различные аспекты процесса говорения: стиль изложения, действие, сопровождающее высказывание, звуковое сопровождение фразы и т. д.

Важность этой лексико-семантической группы, актуальность компонентов, входящих в ее состав, неоспорима при лингвистическом анализе художественного текста. В литературном произведении глаголы речи описывают ситуацию текстопорождения, которая является ключевой для повествования в целом.

В качестве материала исследования взят роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Выбор обусловлен тем, что в этом тексте коммуникативная ситуация рассказывания выступает сюжетообразующим фактором, а значит, репертуар языковой личности повествователя и героев подразумевает актуальность глаголов речи. Кроме того, структура «Мастера и Маргариты», представляющая собой «роман в романе» или же «роман о романе», апеллирует к процессу порождения текста и высказываниям об этом процессе.

Выборка глаголов речи осуществляется при помощи Национального корпуса русского языка [2], который позволяет установить частотность использования слова и контекст. Согласно данным корпуса, в романе «Мастер и Маргарита» отмечается 2793 вхождения глаголов речи в различных формах. Полученные результаты можно систематизировать с учетом контекста в следующих группах.

1. Глаголы с общим значением говорения: ***говорить, сказать, рассказывать, сообщать.***

Глагол ***говорить*** маркирует переломные для героев ситуации. Так, от коммуникативного события, обозначенного данным глаголом, зависит жизнь Иешуа. Ср. в сцене допроса: *ты когда-либо говорил что-нибудь о великом кесаре? Отвечай!*

Говорил?.. Или... не... говорил? — Пилат протянул слово «не» несколько больше, чем это полагается на суде, и послал Иешуа в своем взгляде какую-то мысль...

Данный глагол используется и в контексте высказывания, которое представляет собой известный булгаковский афоризм. Реплика принадлежит Иешуа: *Правду **говорить** легко и приятно.*

В эпизоде превращения Маргариты в ведьму анализируемый нами глагол используется в значении «сообщать»: *случилось то, о чем еще утром **говорило предчувствие**, и что она покидает особняк и прежнюю свою жизнь навсегда.* Хотя вербальный компонент здесь текстуально не обозначен, можно предположить, что предчувствие — это эквивалент внутренней речи героини.

Немаловажно подчеркнуть, что повествователь акцентирует внимание на достоверности слов Маргариты и мастера. Этот эффект достигается повтором рассматриваемого нами глагола и согласующимся с ним существительным. Например: *Очевидно, она **говорила правду**, ей нужен был он, мастер. Ср.: Все, что мастер **говорил** о ней, было **сущей правдой**.*

Здесь прослеживается очевидное контекстуальное совпадение с представленной ранее репликой Иешуа, который является действующим лицом в романе мастера. Таким образом, можно утверждать, что речь мастера, его героя, его возлюбленной передается рассказчиком при помощи идентичных лексико-семантических структур. Вероятно, это обусловлено корреляцией языковых личностей указанных героев: взаимодействие прослеживается на вербально-семантическом и когнитивном уровнях.

Что касается глагола *сказать*, то в тексте он используется, как правило, в своем основном значении — «выразить словесно». Однако нами выделены и другие примеры, в которых глагол выполняет нестандартные функции. Так, в речь Воланда включено вводное слово глагольного происхождения: *Как же может управлять человек, если он не только лишен возможности составить какой-нибудь план хотя бы на смехотворно короткий срок, ну, лет, **скажем**, в тысячу, но не может ручаться даже за свой собственный завтрашний день?* Оно выполняет особую коммуникативную задачу — привлечение внимания собеседников, включение их в разговор.

Еще одна иллюстрация нестандартного включения глагола в текст отмечена нами в названии шестой главы — *«Шизофрения,*

как и **было сказано**». Здесь глагол апеллирует к коммуникативному образу прошлого, к словам, которые были сказаны ранее и их подтверждению. Название главы помогает актуализировать образ адресанта, то есть того, кем был поставлен данный диагноз.

Лексема **сказать** отмечена нами в процессе перехода Бездомного к автокоммуникативному типу высказываний: — *Но-но-но, — вдруг сурово сказал где-то, не то внутри, не то над ухом, прежний Иван Ивану новому, — про то, что голову Берлиозу-то отрежет, ведь он все-таки знал заранее? Как же не взволноваться?* Действительно, «разделение языковой личности на “прежнего” и “нового” субъектов высказывания является фактическим описанием общения в формате “Я — Я”» [3, с. 77].

Глагол **рассказывать** также зачастую используется как маркер речевого поведения Ивана Бездомного, который фактически *пересказывает* со слов Воланда историю о Пилате: *Иван ничего и не пропускал, ему самому было так легче **рассказывать**, и постепенно добрался до того момента, как Понтий Пилат в белой мантии с кровавым подбоем вышел на балкон.*

Кроме того, нами отмечено использование данного глагола с негативной эмоционально-экспрессивной окраской. Ср.: *не валять дурака, а **рассказывать**; **рассказывать** бог знает что; с совершеннейшей откровенностью **рассказывать** не только об этом паскудном сеансе и драке в ложе и др.*

Стилистически маркирован и глагол **сообщать**. В контексте булгаковского романа он буквально обозначает *быть доносчиком*. Семантика этого глагола пародийно обыгрывается в сцене, когда Николай Иванович признается милиционерам, что был боровом: *Повинуясь насилью, вынужден был подчиниться, — рассказывал Николай Иванович и закончил свои рассказы просьбой ни словом не **сообщать** об этом его супруге. Что и было ему обещано.*

Итак, глаголы с общим значением говорения: **говорить, сказать, рассказывать, сообщать** обозначают речевое событие, не сопровождая его какой-либо дополнительной информацией. Факультивные данные извлекаются нами из контекста, что подтверждается примерами из романа.

«Позиции, с которых может быть охарактеризован речевой процесс, его связь с другими сторонами человеческой деятельности, весьма многочисленны и разнообразны. Именно для отображения

всего этого разнообразия необходимо включить в число глаголов речи и те глаголы, которые выполняют эту функцию эпизодически» [1], — подчеркивают Ю. В. Маркевич и П. В. Середа. Этим фактором и обусловлено выделение второй группы.

2. Глаголы со значением звукового оформления речи: **кричать, шептать, басить, гнусавить**.

Слова, включенные в эту группу, чаще всего используются для характеристики и описания тех событий, которые напрямую связаны с Воландом и его подопечными.

Так, перипетии Ивана Бездомного сопровождаются сценой погони за Воландом и свитой. Бездомному берется «помочь» Коровьев: *Ежели он преступник, то первым долгом следует кричать: «Карарул!» А то он уйдет. А ну, давайте вместе! Разом! — и тут регент разинул пасть. Растерявшийся Иван послушался шуткаря-регента и крикнул «караул!», а регент его надул, ничего не крикнул.*

Следует отметить, что особое звуковое оформление речи действительно является приметой языкового портрета Коровьева: вероятнее всего, оно связано с отмеченной в тексте принадлежностью героя к музыкальной сфере (ср. второе прозвище героя — Фагот). Отсюда и его способность совмещать в нескольких репликах противоположные интонации: — *Ну вот, — ухитрялся шептать Коровьев Маргарите и в то же время кричать кому-то: — Герцог, бокал шампанского!*

Иная семантика у глагола *шептать*. Основное значение — «тихо говорить». Такой тип оформления речи характерен для мастера, когда он описывает сцену знакомства с Маргаритой: *Тут глаза гостя широко открылись, и он продолжал шептать, глядя на луну: — Она несла в руках отвратительные, тревожные желтые цветы.* В этом контексте, на наш взгляд, прослеживается и устаревшее значение слова — «шепотом произносить сакральные слова, колдовать».

Глаголом *гнусавить* характеризуется речевой портрет Азазелло: *Я, — вступил в разговор этот новый, — вообще не понимаю, как он попал в директора, — рыжий гнусавил все больше и больше, — он такой же директор, как я архиерей!*

Слова, выделенные в этой группе, используются преимущественно для формирования речевого облика героя, его коммуникативных навыков. Здесь важно не только то, что сказано героем, но и то, как именно произнесена реплика.

Указанные группы можно дополнить, включая глаголы со значением действия, сопровождающего речь (например: *плакать, смеяться*); глаголы со значением речевого взаимодействия (*повторить, подтвердить*), что и составляет перспективу нашего дальнейшего исследования.

Глаголы речи представляют собой один из компонентов метаязыковой лексики в художественном тексте, в систему которой мы включаем непредметные существительные со значением «речь», предметные существительные со значением «тексты». Слова, классифицированные таким образом, позволяют описать механизм текстопорождения в литературном произведении.

Литература

1. Маркевич Ю. В., Серeda П. В. Глаголы речи и их семантическая классификация. Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25625361>.
2. Национальный корпус русского языка. Режим доступа: <https://ruscorpora.ru>.
3. Панчехина М. Н. Автокоммуникация в художественном произведении: к вопросу о речевом поведении Ивана Бездомного в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Современное есениноведение. 2018. № 4 (47). –С. 75–79.

ОППОЗИЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ЧЕЛОВЕК» И «ЛЮДИ» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ РАССКАЗА В. ШАЛАМОВА «ПЛОТНИКИ»

Т. П. Померанцева
poter.satan@mail.ru

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского
(Нижний Новгород)

В работе продолжается предпринятое нами комплексное сопоставительное описание концептуального содержания и языковой объективации концептов «человек» и «люди» в русской языковой картине мира и в художественной речи писателя В. Шаламова. Теоретической основой для исследования стали идеи и принципы научного описания индивидуально-авторских,

художественных концептов, разработанные в современной когнитивно ориентированной лингвопоэтике [1; 2].

Цель исследования — охарактеризовать особенности языкового воплощения концептов «человек» и «люди» в художественной речи рассказа В. Шаламова «Плотники» в сравнении с бытованием этих концептов в русском языке. Нас интересует, в какой мере в художественной речи анализируемого рассказа отражены когнитивные признаки (КП) концептов «человек» и «люди», присущие этим концептам и в общеязыковой системе, а в какой мере в их концептуальное содержание в индивидуально-авторской картине мира, отраженной в рассказе, привносится что-то новое.

На первом этапе исследования указанные концепты были проанализированы по методике Нижегородской школы концептуального анализа [3; 7; 8]. В результате анализа экстралингвистического содержания, историко-лингвистических данных, лексикографических источников и описания языковой экспликации по осям парадигматики, синтагматики и деривации было выявлено 25 КП для концепта «человек» и 24 КП для концепта «люди» [4; 5; 6]. Это позволило обосновать первую задачу настоящего исследования: выявить, какие из установленных ранее КП концептов наиболее актуальны для художественного мира рассказа В. Шаламова и определить возможные смысловые модификации этих признаков и, по возможности, обнаружить новые, присущие именно концептосфере данного рассказа.

Также на предварительном уровне анализа было выявлено значимое для русской языковой картины мира противопоставление ЧЕЛОВЕК — ЛЮДИ по признаку индивидуальность/коллектив, которое подкреплено и на уровне грамматической репрезентации — в формах морфологического супплетивного числового противопоставления *человек* — *люди*. Это позволило сформулировать вторую задачу исследования: рассмотреть специфику языкового выражения концептуального противопоставления «человек» и «люди» в прозе В. Шаламова на материале текста рассказа «Плотники».

Рассказ начинается обозначением темы поиска **человека**, которого не видно физически из-за мороза: *«Круглыми сутками стоял белый туман такой густоты, что в двух шагах не было видно человека»* [9].

Человек показан существом, являющимся частью природы, обладающим волей и способностью к перевоплощениям. Это

индивид, способный на волеизъявление и поступок, расходящийся с какими-либо требованиями, в данном случае — правилами человеческого общежития: *«Немногие направления — столовая, больница, вахта — угадывались неведомо как приобретенным инстинктом, сродни тому чувству направления, которым в полной мере обладают животные и которое в подходящих условиях просыпается и в человеке»* [9]. *«Все это понимали, и Поташников осмелел и подошел дневному: «Отломи корочку», — но тот встретил его такой крепкой руганью, какой может ругаться только человек, ставший из слабого сильным и знающий, что его ругань безнаказанна»* [9]. Данные примеры демонстрируют следующие КП концепта «человек»: ‘существо телесное, связанное с миром природы’, ‘существо потенциально изменчивое, способное к развитию’, ‘существо, обладающее свободой воли’.

Во множественном числе меняется не только слово, обозначающее **человека**, но меняется и его сущность. **Люди** — это общество, живущее по определенным правилам, социальным нормам, которые **человек** как индивид может отрицать: *«Но было тайное страстное желание, какое-то последнее упрямое желание умереть где-нибудь в больнице, на койке, на постели, при внимании других людей, пусть казенном внимании, но не на улице, не на морозе, не под сапогами конвоя, не в бараке среди брани, грязи и при полном равнодушии всех»* [9]. Нормы — это то, что **люди** воспринимают как данность, без личной эмоциональной оценки, проявляя себя как толпа, не осознающая своей ответственности: *«Он не винил людей за равнодушие»* [9]. В приведённых примерах можно отметить наличие следующих КП концепта «люди»: ‘коллектив, объединённый неким общим признаком’, ‘наблюдатели, свидетели, публика’, ‘носители некой социальной нормы’, ‘чужие, другие, посторонние’,

В. Т. Шаламов демонстрирует превращение на Колыме **человека** в **людей**, поскольку **человеческая** душа — последний оплот тепла — сдаётся колымским морозам: *«Мороз, тот самый, который обращал в лед слюну на лету, добрался и до человеческой души»* [9]. КП ‘существо, обладающее душой, т.е. внутренним психическим миром’ был отмечен только у концепта «человек».

Главный герой рассказа «Плотники» Поташников пытается сохранить в себе **человеческое** и уважение к **человеческому** в других: *«Но на кухню были сотни конкурентов, а от бригадирства*

*Поташников отказался еще год назад, дав себе слово не позволять насиловать чужую **человеческую** волю здесь» [9].*

И вот перед **людьми** появляется рекрутер, «**человек** в оленьей шапке», ищущий плотников, в каком-то смысле «ловец человеков»: «*Бригада была выстроена перед началом работы, и вдоль рядов ходил какой-то толстый краснорожий **человек** в оленьей шапке, якутских торбасах и в белом полушубке» [9]. Это вызывающий у окружающих почтение индивид, от которого зависят чужие судьбы, противопоставленный толпе, массе, движущейся по заданному порядку в заданном направлении, ресурсу рабочей силы: «*Люди молча топтались на месте, ожидая конца неожиданной задержки*». «*Бригадир стоял тут же, почтительно говоря что-то **человеку** в оленьей шапке: — А я вас уверяю, Александр Евгеньевич, что у меня нет таких людей» [9]. Этот индивид позволяет себе оценочные высказывания, ведёт за собой, дарует. Хотя уже известны его имя и отчество, рассказчик продолжает называть его исключительно **человеком**. «— Ну, — **человек** в оленьей шапке повернулся к бригадиру, — ты шляпа и дерьмо. Ребята, пошли за мной». «*Поташников и Григорьев поплелись за **человеком** в оленьей шапке» [9]. «— Знакомая просьба, — сквозь зубы пробормотал **человек** в оленьей шапке и, не вынимая коробки из кармана, вытащил две папиросы» [9]. Мы видим здесь следующие КП концепта «человек»: ‘социально и индивидуально состоятельный человек, в каком-то смысле образцовый (позитивно-оценочное)’, — и концепта «люди»: ‘социально подчиненные существа’, ‘неопределенная безликая людская масса’. Человек — хозяин своей и чужих судеб, а люди, ранее противопоставленные человеку по признакам отсутствия души, эмоций, ответственности, не реагируют на происходящее, ждут дальнейших указаний.***

Из **людской** массы выделяется Григорьев, ещё один индивид с индивидуальным волевым решением: «*С правого фланга молча шагнул другой **человек***» [9]. Он с иронией говорит о **человеческих** способностях: «*Я думаю, что каждый **человек**, имеющий высшее образование, тем более гуманитарное, обязан уметь вытесать топорнице и развести пилу» [9]. Не обладая необходимых для выполнения задания навыков, Григорьев выдаёт себя за плотника, чтобы на какое-то время спастись от невыносимого холода.*

Намеченные ранее мотивы Бога-души-тепла проявляются в образе печного огня: «*Пришедшие встали на колени перед*

открытой дверцей печки, перед богом огня, одним из первых богов человечества» [9]. Огонь назван богом не **людей**, а **человечества** как высшего коллектива. Огонь — источник тепла, возвращающий его в от мороженные **человеческие** души.

В финале рассказа происходит смещение, перед нами пример аномальной сочетаемости, когда внезапно 3 незнакомых **человека** становятся коллективом, объединенным общей махинацией: *«Столяры уже ушли обедать, и в мастерской никого, кроме трех людей, не было»* [9].

Удивительно, как можно передать авторскую оценку не через привычные формы выражения — речевые характеристики, поступки, детали и т.д. — а через грамматику ключевых слов рассказа. Слово **люди** так не должно сочетаться, эти **люди** по правилам, по распорядку не должны быть объединены таким образом, **люди** ведут себя как **человеки**.

Проанализировав текст рассказа В. Шаламова «Плотники», мы пришли к следующим выводам. В рассказе В. Шаламова особенно активны такие когнитивные признаки концепта «человек», как ‘существо, обладающее душой’, ‘существо, обладающее свободой воли’ и такие когнитивные признаки концепта «люди», как ‘социально подчиненные существа’, ‘носители некой социальной нормы’, ‘рабочая сила’, ‘неопределенная безликая людская масса’. Выявлены новые КП для концепта «человек» — ‘хозяин судьбы’, для концепта «люди» — ‘безответственность’ и ‘безэмоциональность’.

Также мы показали, что значимая для русской культуры оппозиция «человек» — «люди», состоящая в том, что индивидуальность противопоставлена коллективу, находит свое особое художественное выражение и в тексте анализируемого рассказа В. Шаламова. «Человек», обладающий душой и свободой воли, как творец своей судьбы противопоставлен «людям», являющимся бездушным орудием в чьих-то руках, трудовым ресурсом. И в то же время «люди» как коллектив могут быть приравнены «человекам», когда проявляют себя как существа, обладающие душой, берущие на себя ответственность за свою и чужую жизнь.

Литература

1. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. — 520 с.

2. Красовская Н. В. Художественный концепт: методы и приёмы исследования // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2009. № 4. — С. 21–25.
3. Лингвокогнитивные аспекты изучения национальных концептосфер в синхронии и диахронии: коллективная монография / Маркова Е. М., Радбиль Т. Б., Рацибурская Л. В., Ручина Л. И., и др.; под ред. Л. В. Рацибурской. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2020. — 248 с.
4. Померанцева Т. П., История и этимология слов человек и люди // Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение / материалы IV Международной научно-практической конференции (13 октября 2020 г., г. Орёл). Орёл: ОГУ имени И. С. Тургенева, 2020. — 419 с.
5. Померанцева Т. П. Парадигматические отношения концептов человек и люди // Язык как новая коммуникативная реальность: Мат. Всерос. науч.-практ. конф, посв. 90-лет. проф. В. Я. Мыркина. / Сост. и отв. ред. Н. А. Баранова; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова. Архангельск: КИРА, 2020. — 138 с.
6. Померанцева Т. П. Синтагматические особенности языковой экспликации концептов «человек» и «люди» // Активные процессы в современном русском языке: национальное и интернациональное: сб. науч. ст. / отв. ред. Л. В. Рацибурская. М.: Флинта, 2021. — 940 с.
7. Радбиль Т. Б. Когнитивистика: Учебное пособие. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2018. — 375 с.
8. Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета. М.: Флинта; Наука, 2012. — 328 с.
9. Шаламов В. Т. Колымские рассказы: Кн. 1. М.: Русская книга (Сов. Россия), 1992. — 592 с.

ПУТЕВОДИТЕЛЬ ПО КРЫМУ XIX ВЕКА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ДИСКУРСИВНЫЙ ЖАНР ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Л. В. Савостьянова
628642@mail.ru

ГБУК РК «Крымский литературно-художественный мемориальный
музей-заповедник», отдел «Музей А. С. Пушкина в Гурзуфе»
(Ялта — Гурзуф)

Путеводитель как речевой жанр прошел достаточно длинный путь становления и развития. На Востоке он появился в глубокой древности, а в Европе обычно принято считать начальной точкой появления жанра античность. На каждом этапе путеводитель

несколько менялся, т.к. авторы этих книг старались соответствовать требованиям текущего времени и давать полноценные ответы на вопросы путешественников.

Несомненно, важно изучить вопрос об особенностях русскоязычных путеводителей XIX в., рассказывающих о Крыме, чтобы более детально уяснить процесс формирования современного крымского путеводителя на русском языке.

Путеводитель — важный источник для изучения истории и культуры любой страны. Древние и просто старые путеводители помогают сохранять в памяти человечества и в реальности артефакты истории и культуры, и поэтому их разумно воспринимать как культурное наследие страны, что стимулирует изучение данного вида литературы [1, с. 222].

Путеводитель не сразу обрел тот вид и ту структуру, какую он имел в XIX вв. Сначала античная географическая литература давала информацию только по истории и этнографии территории. Такой подход отражен в работах Ионийских логографов, Гекатея Милетского, Геродота, Гелланика, Ктесия. Для достижения светских целей географическая литература имела несколько форм:

– *periodos* (обзор), *periegesis* (перигеза, т.е. путеводитель), *chorographia* (описание земель). Они представляли собой систематическое описание страны (или стран) и содержали информацию о территории, водных путях, фауне и флоре, о памятниках и чудесах природы;

– *periplus* (плавания) были в основном описаниями морских берегов, предназначенными для мореходов;

– *stadiasmus* опирались на астрономические и математические знания: карты, схемы расстояний, маршруты, пособия по навигации [1, с. 223].

Для реализации религиозных целей посещения Святых земель существовали *проскинитарии*, *итинерарии* (в России — дорожники). Жанры путеводителей активно развивались в связи с ростом колонизации в VII-VI вв. до н. э., когда были созданы отчеты о путешествиях Колея с Самоса (660 г. до н. э.) и Евфимена (580-550 гг. до н. э.). С началом эпохи географических открытий эта отрасль литературы разрасталась все больше и больше.

Анализ текстов показал, что в древних путеводителях представлены два типа инвенции, сохранившиеся и в XIX в.:

– *совершение открытия*. Путешественник мчится вперед и проезжает чужую землю по более или менее прямой линии. Следуя требованиям жанра, он должен был рассказать о своей борьбе и приключениях. Здесь ценилась непосредственность рассказа. Можно было вставить в свой рассказ и подробную описательную главу;

– *проведение исследования*. В таких текстах было меньше личных переживаний, рассказчик ограничивался посещением небольших областей, которые он пересекал вдоль и поперек. Автор записывал свои наблюдения и мысли по поводу этих наблюдений. Если создателем текста был известный или великий человек, то авторы хотели, чтобы читатель чувствовал близость такого человека и ощущал его живую речь.

То, что путешественник видит и слышит, зависит от особенностей его темперамента. Одни увлекаются рассказами о своих переживаниях (меланхолики), приключениях и борьбе с препятствиями (холерики). Другие подходят к ландшафту с художественной, но не с научной стороны, или наоборот. В основном авторы путеводителей писали о фактах народной жизни, а не о природе. Хорошие описания путешествий являются художественными произведениями; но с научной точки зрения они прежде всего являются собранием научных географических и других материалов. Так проявляется двойственная сущность путеводителя.

Появившийся в XIX в. бёдекер, созданный Карлом Бёдекером в Германии, стал эталоном для европейских путеводителей и в целом решил все проблемы путешественников в получении информации, т.к. для пользователей стали крайне важными не формы изложения, а содержательность и надежность материала. Именно бёдекеры сделали издателя Карла Бёдекера основоположником современного путеводителя. Доскональное изучение автором описываемой территории во всех деталях, исчерпывающая информация, подаваемая с неизменной немецкой точностью, — таким был стиль Карла Бёдекера.

Создавая путеводитель, авторы должны были сначала решить вопрос о расположении материалов в нем и выбрать форму расположения — систематическую или алфавитную. Последнее предпочитали англичане в *Gazetteers*, в России излюбленной формой путеводителя являлась систематическая. У обеих форм есть плюсы:

словарная облегчает быстрое нахождение, систематическая не отрывает отдельного предмета от других, связанных с ним.

Газетир — географический словарь или каталог, который используется вместе с картой или атласом. Обычно он содержит информацию о географическом составе, социальной статистике и физических характеристиках страны, региона или континента. Газетир расскажет путешественнику о местоположении объекта, размерах пиков и водных путей, населении, валовом внутреннем продукте и уровне грамотности. Эта информация представлена в виде тем с записями, расположенными в алфавитном порядке.

Путеводители и их прототипы были известны на Руси с древнейших времен. Это проскинитарии (Игумен Даниил (1106), «Паломник» Епископа Антония Новгородца (1200), травелог «Хождение за три моря» Афанасия Никитина (1446), путеводители В. Рубана (1782 и 1791), Н. Страхова (1791), П. Свиньина (1816–1828), В. Гурьянова (1827–1831), И. Дмитриева (1839), А. И. Дмитриева-Мамонова (1904) и др., т.е. к XIX в. в России уже были разработаны модели таких текстов. Но эти путеводители чаще несли информацию или о заморских странах, или о городах материковой России, поэтому в XVII–XIX вв. о Крыме интенсивно писали иностранцы, они же и путешествовали по этой загадочной территории (например, турецкий путешественник и автор путеводителя XVII в. Эвлия Челеби). Интерес иностранцев к Крыму объяснялся несколькими причинами:

- присоединением Крыма к России. 19 апреля 1783 года императрица Екатерина II подписала «Манифест о принятии Крымского полуострова», а 28 декабря 1783 г. Россия и Турция подписали «Акт о присоединении к Российской империи Крыма, Тамана и Кубани»;

- войной России с Наполеоном;

- погоней за информацией. Крым XIX века стал европейской *terra incognita*, местом паломничества путешественников. Исследователи отмечают, что ученые, художники, литераторы, государственные служащие и монаршие особы стремились посмотреть Крым. Всем этим людям было интересно узнать, как же будет развиваться Крым на своем новом историческом этапе.

Предугадать вектор развития без посещения Крыма и изучения ситуации было сложно, т.к. здесь причудливо переплелись

истории Древней Греции и Рима, Генуи, Венеции, кочевых народов, Крымского ханства...

Исследователи отмечают, что искушение «поехать в Крым было велико: увидеть руины легендарного Боспора, побродить по земле грозных скифов и тавров, ощутить вдохновение Геродота и Страбона об этом мечтал всякий мало-мальски образованный человек. И всё это оказалось во власти российской короны» [2].

Кроме того, взгляд иностранцев на Крым обеспечивал опыт сравнений, что, к сожалению, иногда превращалось в политический и научный шпионаж. Однако при изучении любого вопроса в контексте мировой истории и культуры всегда важно обращать внимание на труды иностранных авторов, т.к. взгляд извне всегда является значимым источником информации.

Написанные иностранцами после посещения Крыма путеводители издавались сначала на родном языке, а позже некоторые из них переводились на русский, чтобы быть доступными и большинству российских путешественников. Так было с путеводителями, созданными немецким купцом Н. Э. Клееманом (перевод с немецкого на французский, с французского на русский язык 1783г.), польским епископом А. Нарушевичем (1787, перевод с польского языка на русский язык 1788 г.), маркграфиней Э. Кравен (1786, перевод с английского языка на русский 1795 г.), купцом А. Монтандоном (1834, перевод на русский язык 1997 г.), ученым Дюбуа де Монпере (1838-1843, переводы с французского на русский язык 2011 и 2020 гг.) и др.

Авторы посвятили страницы своих путеводителей описанию Крыма и народов, его населяющих, древнейшим и новейшим данным о состоянии Крыма, описанию нравов, обычаев и одежд людей различных национальностей империи Российской, отметили недостатки российской жизни, дали советы по обмену валют. А также дали рекомендации, где лучше отдохнуть, на какие достопримечательности надо обратить внимание, как обеспечить себе безопасность во время путешествия.

Неожиданный путеводитель по Крыму создал И. М. Муравьев-Апостол, который в переводе на немецкий язык издал свое «Путешествие в Таврию в 1820 году».

Каждый автор внес что-то новое в жанр путеводителя. Например, Монтандон впервые разработал и подробно описал маршруты для путешествий по Крыму, обобщил и скомбинировал

в удобной форме разнообразные сведения о полуострове, собрал каталог произведений о Крыме, составил француско-крымскотатарский разговорник. По этой причине «Путеводитель» Монтандона оказался уникальным пособием для изучающих, интересующихся и путешествующих.

Российские авторы путеводителей впитали многовековые традиции и создали свои оригинальные труды. В 1800 году в Москве вышла книга П. И. Сумарокова с описанием его «Путешествия по всему Крыму и Бессарабии в 1799 году». Это было первое и кратковременное путешествие, однако сочинение содержало 246 страниц с историческими и топографическими описаниями посещенных мест. Иллюстраций в книге не было.

Второе сочинение П. И. Сумарокова «Досуги крымского судьи, или Второе путешествие в Тавриду» (1803) было прекрасно проиллюстрировано и стало качественным путеводителем по Крыму того времени. Автор предоставил путешественнику подробнейшие описания истории, местности, этнографических данных Крыма. Сообщался даже календарь погоды вместе с таблицей метеорологических наблюдений и перечнем станций Крыма.

Вторая половина XIX в. — время бурного экономического роста территории Крыма. Развивается климатический курорт, в Крыму проводятся разнообразные научные исследования. Работа М. Славич-Сосногорской (1871) стала полезным пособием для этих людей и много раз переиздавалась, но уже в соавторстве с археологом Г. Э. Карауловым, профессором Н. А. Головкинским, агрономом К. А. Вернером. Много интересного рассказал о Крыме В. Х. Кандараки (1883) в «Легендах Крыма».

Требовались путеводители и военным. «Итоги Крымской войны потребовали глубоких преобразований, развития новых социальных институтов, поиска эффективных доктрин управления страной, попыток нахождения нового общественного идеала. Все это прямо отразилось на развитии экономики, торговли, общественной жизни и культуры Крыма, ставшего тогда одним из знаковых регионов Российской империи ее южным форпостом в военно-политическом и «визитной карточкой» в рекреационно-туристическом отношении» [3].

Григорий Москвич прославился изданиями своих гидов и организацией туризма в России. Опубликованный в 1888 г. путеводитель «По Крыму» в 1913 г. превратился в «Практический

путеводитель по Крыму». Автор не только излагал традиционную информацию, но и включал в текст личные впечатления.

Анализ текстов русскоязычных путеводителей и переведенных на русский язык выявил такое качество жанра путеводителя XIX вв., как дискурсивность. Коммуникативная рамка дискурса состояла из взаимоотношений адресанта и большого количества адресатов средствами научного или публицистического стиля. Дискурсивными географическими жанрами XVIII–XIX вв. стали справочник, путеводитель, записки путешественника, дневники, травелоги, статьи и т. п. Все они являются письменно-информативными жанрами, т. к. у них на первом плане находится функция сообщения, информирования путешественников. Следовательно, путеводитель — это словесный жанр, в который автор закладывает географическую прагматику и особенную коммуникативную стратегию (подготовить к путешествию, сделать правильный выбор, обезопасить себя и т.п.).

Риторическими средствами моделирования поведения путешественника стали отбор объектов для осмотра; создание их иерархии с помощью специальной системы помет, астерисков; использование ценностных эпитетов при характеристике; ссылки на авторитетные точки зрения; введение в действие разных стилистических регистров [4].

Изучение проблемы показало, что в текстах упомянутых путеводителей выдержаны все важные параметры жанровой модели, сложившейся в процессе эволюции и становления путеводителя как жанра географического дискурса в XIX в.

Несомненно, что в жанровом паспорте дискурсивных жанров с течением времени появлялись новые качества (например, личные размышления автора, количество авторов, благодарности, реклама и т. п.).

К XIX веку в структуре путеводителя постепенно расширилась его базовая часть. К исторической справке, описанию достопримечательностей и т.п. добавилась вариативная часть (предисловие, информация о формах досуга, о спонсорах и авторах, магазинах, отелях, увеличился объем культурологической информации).

Анализ текстов путеводителей показал, что жанровая модель путеводителя формировалась постепенно под влиянием целого ряда экономических, политических, культурных процессов, происходивших в жизни общества на каждом этапе его развития. В первую

очередь изменения жанровой модели проявлялись в создании дискурсивности: от объективного информирования о представляемом объекте и его рекламирования к моделированию его восприятия адресатами. Кроме того, постепенно добавлялась направляющая, ценностно ориентирующая функция. Можно говорить и об изменении структурно-семантических компонентов текста путеводителя: от исключительно вербального типа коммуникации (в письменной форме) к коммуникации визуальной (иллюстрации, схемы, атласы, фотографии). Текст путеводителя становился поликодовым.

Литература

1. Авдоница Л. П., Савостьянова Л. В. Путеводитель как жанр дискурсивной географической литературы от древних времен до позднего Средневековья // Внедрение результатов инновационных разработок: проблемы и перспективы. Ч. 1. Челябинск: OMEGA SCIENCE, 2021. — С. 222–229.
2. Прохорова Т. А. Крымские путешествия. Перекоп. Симферополь. Южный берег Крыма в сочинении Джеймса Вебстера. — Режим доступа: <https://docplayer.ru/32259598-Prohorova-t-a-krymskie-puteshestviya-perekop-simferopol-yuzhnyy-bereg-kryma-v-sochinenii-dzheymsa-vebстера.html> Доступ 15.12.2020.
3. Непомнящий А. А., Севастьянов А. В. Южный фасад империи. Крым во второй половине XIX — начале XX века. — Режим доступа: <http://www.krimoved-library.ru/books/kodzova-istoriya-krima8.html> Доступ 10.02.2021.
4. Розанова Ю. Н. Путеводитель как жанр туристического дискурса: диахронический аспект. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/putevoditel-kak-zhanr-turisticheskogo-diskursa-diahronicheskiy-aspekt>. Доступ 25.01.2021.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ РЕКЛАМНОГО ОБРАЗА В ИНТЕРНЕТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ САЙТОВ ТАБАЧНЫХ КОМПАНИЙ)

Д. С. Скнуарев

sknar@list.ru

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»

(Москва)

В современной науке актуальны проблемы лингвомаркетинга [5, 6, 8, 10, 11] — прикладной лингвистической науки, исследую-

щей специфику языка маркетинговых коммуникаций (рекламы, связей с общественностью, брендинга, мерчандайзинга и др.).

Языковые средства создания рекламного образа частотны в условиях маркетингового контекста. Рекламная тема определяет характер их использования для формирования представления о товаре, обусловленного спецификой коммуникации.

Функционирование русского языка в Интернете вызывает значительный интерес у исследователей. Данное явление изучают А. А. Баркович [1], Е. А. Жданова [2], Т. Н. Колокольцева [3], П. В. Морослин [7], Г. Н. Трофимова [12] и др.

Цель настоящего исследования — изучить языковые средства создания рекламного образа в интернет-рекламе. Материалом послужили сайты табачных компаний.

Согласно взглядам Д. Г. Кувшинниковой [4], А. Н. Назайкина [9], А. Н. Чумикова, Е. И. Горошко, М. Корнева [13] и др., рассматриваем сайт организации как значимый элемент фирменного стиля и интегрированных маркетинговых коммуникаций, ее рекламу. Вследствие этого сайт компании, услуги или продукта считаем разновидностью интернет-рекламы, электронным текстом маркетинговых коммуникаций.

Сайты табачных компаний довольно просты и понятны в навигации, а тексты, размещенные на них, наполнены соответствующей маркетинговой информацией.

Сайт как электронный текст маркетинговых коммуникаций состоит из нескольких тематических страниц — элементов композиции интернет-рекламы. В его структуре выделяют главную страницу (лицо сайта), продающие страницы (лендинги), а также контакты (адреса) и реквизиты.

Рекламный образ в Интернете — весьма специфическое явление, которое характеризуется динамичностью, интерактивностью и четкостью позиционирования.

Образная система сайта и полноценное представление о предмете рекламы создаются на базе визуальных и вербальных компонентов, включенных в композицию интернет-текста. Как правило, в ходе коммуникации с потребителем передается значимая информация о продукте, воплощенная в креолизованном рекламном образе.

Языковые средства создания рекламного образа весьма специфичны в проявлении маркетингового воздействия на пользователя сайта табачной компании.

Во-первых, весьма продуктивны и репрезентативны **метафоры**: *идеальное равновесие вкуса* (сигареты MACKINTOSH, АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), *палитра задуманного вкуса* (табак Must Have, АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), *гармоничный букет ароматов* (Табак трубочный из Погара «Смесь №3», АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), *кропотливый 7-летний труд мастеров вкусного дыма* (Сигары «ХО», АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), *абсолютная высота качества папиросного табака* (папиросы «Столичные», АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), *элегантное сочетание тёмного шоколада с нежным холодком мятного крема* (табак «Choco-Mint», АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), *бархатная композиция свежих лесных ягод* (табак «Forest Berries», АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), *новый стандарт высокого качества* (табачная фабрика «Аврора»), *аромат движения и вкус победы* (сигареты «2222 RED LABEL», табачная компания «Пеппелл»), *букет блаженного наслаждения* (сигареты «PEPPER LUXURY BLACK», табачная компания «Пеппелл») и др.

Метафоры, как видно из примеров, эффективны в создании рекламного образа, так как выступают значимым аргументом в пользу рекламного продукта, передают эмоциональность, выразительность и экспрессивность электронного текста маркетинговых коммуникаций.

Не менее удачны и репрезентативны в создании рекламного образа **эпитеты** (*высококачественные* табаки, которые обеспечивают *высочайшее* качество нашей продукции (АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), *насыщенный* дым этой смеси обладает *натуральным ярким* вкусом и *пряным, фруктовым* ароматом (табак трубочный из Погара «Вирджиния», АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), при изготовлении этих *великолепных* табачных смесей используются натуральные *вкусоароматические* добавки (Табак Трубочный из Погара, АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), обладает *ярким* вкусом и *насыщенным* ароматом с оттенками темной карамели и *хрустящей* корочки хлеба (табак трубочный из Погара «Берлей», АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), дым этой смеси обладает *мягким, сладким*

вкусом выдержанных табаков, гармонично подчеркнутым *освежающими* оттенками *сочных* зеленых и красных яблок (Табак для самокруток Чероки «Эпл Фреш», АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), табак для самокруток Чероки «Ориджинал» приготовлен из *отборных высококачественных* листьев Вирджинии, *первоклассного ароматного* Берлея и *пряных* Оренталов. Дым этой смеси обладает *мягким, сладким* вкусом выдержанных табаков с *утонченными* нотами хлебной корочки и восточных пряностей (АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), *сладкий восхитительный насыщенный* аромат южноамериканского банана (табак Vanana Mama, АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), *прекрасный* подарок для *искушенного* афисионадо (сигары, АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), папиросы с *породистой* трубочной смесью табаков (папиросы «Богатырь», АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), сигареты «Аргумент» наполнены *мягким и чистым* табаком (Калужская табачная фабрика), *характерный, четко выраженный* вкус сигарет, *интересная мягкая* окраска послевкусия и *замечательный* аромат (сигареты «Laser», Калужская табачная фабрика), *бережное* отношение к традициям и *виртуозный* подход к созданию *безупречного* вкуса сигарет (табачный дом Dunhill), *насыщенный, индивидуальный, устойчивый* вкус и аромат стихии (сигареты DUNE RED LABEL, табачная компания «Пеппелл») и др.

Вследствие своей выразительности и экспрессивности, эпитеты, определяющие специфику продуктов табачных компаний, создают эффективные рекламные образы. Они способны вызывать нужные маркетинговые ассоциации в сознании пользователей, формировать их представления о позиционировании продукции фабрик, их уникальности, особенностях, эксклюзивности и пр.

Фразеологизмы являются частотным и эффективным языковым средством создания образа в интернет-рекламе (в портфеле компании самый широкий спектр табачных изделий, позволяющий *удовлетворить* самые взыскательные *вкусы* совершеннолетних потребителей нашей продукции (АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»), для тех, кто привык *роскошно жить и наслаждаться каждым моментом* (сигареты Uberto Gucci, Калужская табачная фабрика), сигареты марки «Laser» как своим дизайном, так и своими потребительскими свойствами *соответствовали* быстрому стремительному

темпу жизни (Калужская табачная фабрика), продукт *совершенный и на вкус, и на вид* (сигареты «Знамя», Калужская табачная фабрика), выпускаем продукцию, которая наиболее полно *отвечает ожиданиям* потребителей (Калужская табачная фабрика), *следуя тенденциям времени* (Vogue), *в полной мере* насладиться натуральным вкусом и ароматом нашей продукции (табачная фабрика «Аврора»), для своих клиентов компания готова развиваться, совершенствоваться и *идти в ногу со временем*, чтобы наш продукт всегда был высококачественным, уникальным и *соответствовал* всем европейским *стандартам* (табачная фабрика «Пеппелл») и др.).

Фразеологизмам свойственны метафоричность значения, экспрессивность, образность. Они ярко репрезентируют характеризуемое явление, передают через наглядно-чувственный образ оценку продвигаемого продукта.

Например, «вкус сладких свежих яблочных конфет, *тающих во рту*» (табак «Apple Drops», АО «Погарская сигаретно-сигарная фабрика»).

Как видно из примеров, данные единицы экспрессивны и эмоционально-оценочны. Специфика их функционирования связана с образной передачей маркетинговой информации и служит своеобразным сигналом для пользователей, желающих испытать определенные эмоции и чувства. Фразеологизмы, будучи экспрессивными, способны воздействовать на восприятие посетителя сайта и вызвать его определенную интеллектуальную или эмоциональную реакцию, усилить интерес целевой аудитории к мексиканской кухне, увеличить эстетическое воздействие на пользователей. Они широко используются в качестве средств выразительности речи. На наш взгляд, сам факт включения в рекламный текст фразеологической единицы способствует формированию его оценочности, образности и экспрессивности.

Таким образом, интернет-реклама табачных компаний весьма специфична. Специфика языковых средств, представленных на тематических страницах сайта, способна влиять на степень интереса пользователей по отношению к соответствующей маркетинговой информации.

Языковые средства — тропы и фразеологизмы — эффективны в создании рекламного образа в Интернете. Они передают нужные свойства рекламного продукта, выражают позиционирование компании и

формируют полноценный рекламный образ, вызывающий соответствующие маркетинговые ассоциации со стороны пользователей сайта.

Литература

1. Баркович А. А. Интернет-дискурс: компьютерно-опосредованная коммуникация. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. — 288 с.
2. Жданова Е. А. Словообразовательные новации в блогах как отражение актуальных социокультурных реалий // Русский язык в интернет-коммуникации: лингвокогнитивный и прагматический аспекты: колл. моногр. / под ред. Л. В. Рацибурской. М.: ФЛИНТА, 2021. — С. 193–236.
3. Колокольцева Т. Н. Предисловие // Интернет-коммуникация как новая речевая формация: колл. моногр. М.: Флинта: Наука, 2018. — С. 5–15.
4. Кувшинникова Д. Г. Тексты интернет-рекламы: структура, специфика, эффективность: автореф. дис. ... к. филол. н. М., 2014. — 18 с.
5. Маркетинговая лингвистика. Закономерности продвигающего текста: коллективная монография / под ред. Е.Г. Борисовой, Л.Г. Викуловой. М.: ФЛИНТА, 2020. — 164 с.
6. Мархеева Т. В. Лингвомаркетинговый подход в изучении эргонимии (на материале эргонимов г. Улан-Удэ) // Вестник БГУ. Язык. Литература. Культура. 2020. № 1. — С. 52–56.
7. Морослин П. В. Русский язык в Интернете: социолингвистический и социокультурный аспекты. М.: Тезаурус, 2010. — 196 с.
8. Мухарьямова Л. М. Языковой маркетинг: направления стратегии планирования // Государственная служба. 2003. № 6. — С. 64–73.
9. Назайкин А. Н. Копирайтинг:7+. Как создавать тексты для литературы, кино, рекламы, СМИ, деловых коммуникаций, PR и SEO. М.: «КДУ», «Университетская книга», 2017. — 314 с.
10. Скнарёв Д. С. Языковые средства создания образа в рекламном дискурсе: семантический, прагматический и маркетинговый аспекты: автореф. дис. ... д. фил. н. Челябинск, 2015. 42 с.
11. Тertyчная В. И. Перевод названий текстов массовой культуры: социокультурные факторы лингвомаркетинга // Вестник ВолГУ. Серия 9: Исследования молодых учёных. 2018. № 16. URL. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-nazvaniy-tekstov-massovoy-kultury-sotsiokulturnye-factory-lingvomarketinga> (дата обращения: 03.03.2021).
12. Трофимова Г. Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России: функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты. М.: Изд-во РУДН, 2004. — 380 с.
13. Чумиков А. Н., Горошко Е. И., Корнев М. С. PR, реклама, журналистика в Интернете: теория и практика. М.: АРГАМАК-МЕДИА, 2019. — 239 с.

ОБ АСПЕКТАХ ИЗУЧЕНИЯ КОНФЛИКТНОГО VS ТОЛЕРАНТНОГО ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

И. А. Соболева

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
(Луганск)

Современная лингвистика чаще всего стремится разработать методики гармоничного речевого поведения, описать особенности феномена коммуникативного успеха. Однако при исследовании успешной вербальной коммуникации в поле внимания лингвистов попадают: коммуникативная неудача, коммуникативная помеха, коммуникативный сбой, коммуникативный провал, языковой конфликт. Названные аспекты исследований играют роль лишь неизбежного зла при успешной коммуникации и подвергаются изучению только как ее обратная сторона, что влечет за собой отсутствие системного характера получаемых результатов

Речевые конфликты как способ изучения межкультурных противоречий становятся объектом анализа прагматики и теми областями наук, с которыми прагматика имеет обширные области пересечения — риторикой и стилистикой, психологией речевой деятельности, теорией коммуникации и функционированием стилей, социолингвистикой, теорией дискурса, психологией общения и др.

Актуальность обращения к теме конфликтного дискурса в современной коммуникации объясняется наличием устойчивого интереса к проблемам конфликта как такового в рамках различных научных дисциплин (А. Анисимова, Т. Воронцова, О. Ермакова, М. Иванова, Е. Земская, К. Седов, В. Третьяков и др.) и отсутствием систематического описания этого феномена с позиций коммуникативной лингвистики. Кроме того, актуальность данной темы обусловлена обращением к речевому поведению оппонентов в типовых моделях конфликтного дискурса с позиций коммуникативно-прагматического подхода, позволяющего рассматривать диалогические отношения в конкретной обстановке речевого общения, в реальном их проявлении. Анализ семантических и прагматических аспектов конфликтного дискурса позволяет получить систему принципов коммуникации и выявить механизм конфликтного развертывания интеракции в дискурсивных

образованиях, которые ввиду многообразия их семантического наполнения и прагматического исполнения.

Цель статьи — описание способов формирования коммуникативной толерантности, особенностей стратегических тактик речевого поведения участников коммуникации в конфликтных ситуациях общения.

В отечественной науке подходы к исследованию проблемы толерантности и толерантного поведения многообразны. Толерантность в переводе с латыни означает «терпимость, переносимость, снисходительность к кому-либо или чему-либо» [4, с. 32].

Толерантность изучается как психологический феномен (А. Асмолов, И. Гриншпун, А. Реан), рассматривается в связи с личностной обусловленностью общественного сознания (В. Лабунская, Т. Скрипкина), описанием и диагностикой коммуникативных установок (В. Бойко, М. Джерелиевская), межэтническим взаимодействием (Г. Солдатова), психосемантическими исследованиями этнических стереотипов (О. Митина, В. Петренко), типологией толерантной активности субъекта (З. Рябикина, В. Третьяк).

Разрабатываются прикладные аспекты формирования толерантного сознания (Л. Шайгерова, О. Шарова), программы по развитию навыков ненасилия и толерантного поведения (В. Магун, И. Зимица). Толерантность изучается также в контексте проблемы педагогического взаимодействия и взаимоотношений в малых группах (Е. Клепцова, Я. Коломинский, А. Реан), как основа межкультурной коммуникации (К. Краковский).

Коммуникативная толерантность — это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, оценок, качеств и поступков партнеров по взаимодействию.

Коммуникативная толерантность одна из важнейших информативных черт личности человека, поскольку в ней отражаются факторы его судьбы и воспитания, опыт общения, культура, ценности, потребности, интересы, установки, характер, темперамент, привычки, особенности мышления и, конечно,

Коммуникативная толерантность относится к стержневым характеристикам личности, ибо в значительной мере определяет ее жизненный путь и деятельность — положение в ближайшем

окружении и на работе, продвижение в карьере и исполнение профессиональных обязанностей. Это и систематизирующая характеристика, поскольку с ней согласуются и составляют некий психологический портрет многие другие качества индивида, прежде всего нравственные, характерологические и интеллектуальные. Вот почему особенности коммуникативной толерантности могут свидетельствовать о психическом здоровье, внутренней гармонии или дисгармонии, способности к самоконтролю и самокоррекции.

Как предмет лингвистического исследования, конфликтный дискурс — область практически не изученная: остается открытым вопрос о функциональной роли речевых конфликтных дискурсов собеседников в рамках единой модели диалогического общения. Недостаточно исследованы конфликтные дискурсивные практики в ходе реализации субъектами речевых действий регулятивной деятельности как набора функционально-прагматических единиц — регулятивов, предназначенных решать конкретные коммуникативные задачи в конфликтной интеракции, которая может реализовываться в дискурсивных образованиях, построенных в соответствии с функционально-семантическим представлением конфликтного дискурса. Важно, на наш взгляд, разграничивать контекст конфликтного дискурса с фактами его прагматического, обусловленного целями и условиями коммуникации, употребления. В прагматической характеристике языковых единиц воплощается их функциональная специфика, которая определяет собственно содержание конфликтного дискурса, интенции и коммуникативные способности оппонентов в этом виде дискурсивной практики. [4, с. 47].

Повседневное общение свидетельствует о многообразном проявлении коммуникативной толерантности: одни люди чрезвычайно терпимы к окружающим, другие умеют хорошо скрывать неприязнь к партнерам, третьи способны силой убеждения заставить себя не замечать неприятные свойства другого. Точно так дает о себе знать та или иная степень снижения коммуникативной толерантности: черты другого могут вызвать частичное, существенное или полное осуждение, раздражение либо неприятие.

Е. Н. Зарецкая в учебном пособии «Профессиональная культура педагога» связывает уровень толерантности личности с ее

общекультурным уровнем: высокая толерантность способствует сдерживанию негативных выплесков, тогда как низкая сопряжена с беспрепятственным выходом негативной энергии вовне. Мы не похожи друг на друга, по-разному мыслим, по-разному воспринимаем жизненные явления, по-разному относимся к тем, с кем общаемся, и к информации, которую от них получаем. Во многом коммуникативное поведение определяется особенностями психического склада личности [2, с. 47].

Слово «конфликт» заимствовано в середине 19 века из немецкого языка, где *Konflikt* происходит от лат. *Conflictus*, производного от *cofligere* «сражаться, биться». Конфликт буквально — «столкновение, бой» [5].

Конфликтный дискурс дает возможность лингвистического проектирования и лингвистической коррекции конфликтных ситуаций, так как представляет собой набор речевых действий, которым свойственны целенаправленность, адресованность, ориентация на нормы речевого поведения, принятые в социуме. Речевое взаимодействие, или совокупность обмена речевыми действиями, в зависимости от содержания коммуникативных задач может приобретать конфликтный характер, и воздействие участников дискурса друг на друга может развиваться по определенным сценариям.

Следует отметить, что конфликтный дискурс является одним из самых распространенных сценариев в речевой деятельности, поскольку и адресат, и адресант речевого акта — языковые личности, являющиеся носителями социального опыта, составляющие элементы которого могут выступать как интенсификаторами, так и нейтрализаторами конфликтного дискурса. К интенсификаторам необходимо относить следующие факторы: нехватку времени; диссонанс коммуникации и обстановки; иерархическую дистанцию; разницу воспитания и образования; разнящиеся представления о конкретной системе долженствования или нормативных функциях; собственно социальное поведение.

Конфликтные дискурсы с прагматической точки зрения следует разделять на:

- абсолютно намеренные, когда говорящий и слушающий заранее знают, что в течение речевого акта они оба намерены отстаивать противоположные коммуникативные цели, и оба готовы

реализовывать такие сценарии коммуникативной тактики, которые заранее насыщены конфликтными маркерами;

- частично намеренные, когда кто-то один — или говорящий или слушающий — заранее осведомлен, что в течение речевого акта он намерен реализовывать коммуникативную цель, которая по их предположению не совпадает с коммуникативной целью реципиента; и только говорящий готов реализовывать такие ходы коммуникативной тактики, которые заранее насыщены конфликтными маркерами;

- случайные, когда кто-то один — или говорящий или слушающий — случайно в течение речевого акта меняет речевую тактику и не может достичь своей коммуникативной цели, не реализуя такие ходы коммуникативной тактики, которые насыщаются конфликтными маркерами спонтанно) [3, с. 87].

Если рассматривать коммуникативную толерантность как противовес конфликтному дискурсу, то следует перечислить следующие возможные способы разрешения конфликта в процессе коммуникации:

- принцип эмоционального выражения эмоционального сочувствия неправому, а неправы обычно бывают оба коммуниканта, что часто приводит к раскаянию и осознанию нецелесообразности агрессивного поведения;

- принцип авторитетного третьего, нечто вроде третейского судьи, выступающего в роли арбитра, посланца доброй воли;

- принцип принудительного слушания, когда посредник предлагает конфликтующим отвечать только после того, как он повторит последнюю реплику оппонента. Этот прием довольно быстро убеждает спорящих, что они попросту не слышат друг друга, и накал страстей снижается;

- принцип обмена позиций, когда конфликтующим предлагается поменяться местами и продолжить спор от имени оппонента, что, возможно, позволит коммуникантам увидеть себя со стороны;

- принцип драматизации конфликта, когда, поменявшись ролями, спорящие «играют» роли друг друга, при этом, естественно, утрируя, доводя ситуацию до гротеска. Такое «примеривание» чужой коммуникативной роли приводит к тому, что конфликтующие протестуют против стиля подачи, утверждают, что все было

не так, а по существу, прибегают к трансактному анализу и осознают, что надо сдерживать эмоции.

Состояние современной коммуникации показывает высокую степень агрессии и, как следствие, необходимость системных исследований особенностей проявления конфликтных интеракций в различных типах дискурса, где рассматривались бы различные аспекты конфликтного дискурса в диахроническом аспекте; выявлялись институциональные, гендерные и возрастные особенности речевого поведения оппонентов в конфликтном дискурсе; происходил поиск элементов возможного моделирования конфликтных ситуаций с учетом наступающих последствий для каждого из участников общения, которые могут не являться конфликтной языковой личностью; систематизировались бы вербальные и семиотические маркеры смягчения или усиления противоречий в реализации целей, тактик и стратегий коммуникации; устанавливались бы продолжительность и глубина конфронтации между собеседниками в пределах отдельного дискурса.

Базис новой перспективной отрасли языкознания — лингвоконфликтологии или лингвоэкологии — выстраивается на основе корреляции достижений конфликтологии, психолингвистики, социолингвистики, когнитивной и коммуникативной лингвистики и должен способствовать продвижению кооперативного, сбалансированного общения в современном поляризованном социуме.

Литература

1. Белоус Н. А. Структурно-семантические аспекты конфликтного дискурса в коммуникативном пространстве. Монография [Текст]/ Белоус Наталья Анатольевна. Москва: ИЯ РАН, УлГУ, 2007. — 246 с.
2. Зарецкая И. Н. Профессиональная культура педагога: Учебное пособие. М.: АПК ППРО, 2006. — 116 с.
3. Романов А. А., Ходырев А. А. Управленческая риторика. М.: Лилия, 2001. — 216 с.
4. Романов А. А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. М.: Институт языкознания АН СССР, 1988. — 183 с.
5. Харчева В. Г. Социология. М.: Логос, 2003. — 252 с.

ЭКСПЛИКАЦИЯ ВОЗРАСТНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ В ЖЕНСКОМ ДИАЛЕКТНОМ ДИСКУРСЕ³

М. А. Толстова

Tolstova_11@mail.ru

Национальный исследовательский
Томский государственный университет
(Томск)

Последние десятилетия в отечественной науке отмечены большим количеством работ, посвященных вопросам идентичности языковой личности, а также рядом смежных понятий (Я-концепт, Я-концепция, самоидентичность, самоидентификация, самопрезентация, автоимидж). Данные исследования проводятся психологами, социологами, историками, культурологами и лингвистами.

Под идентичностью понимается переживание чувства принадлежности или, наоборот, непринадлежности к какой-либо группе или категории людей. Поскольку идентичность носит неустойчивый характер, она нуждается в непрерывном своем подтверждении — самоидентификации — осознанном либо неосознанном вербальном и невербальном маркировании идентичности [9].

Исследователи выделяют различные уровни самоидентификации. Так, психотерапевт М. А. Щербаков говорит о социально-профессиональном, семейно-клановом, национально-территориальном, религиозно-идеологическом, эволюционно-видовом, половом, духовном уровнях. Данные русского языка указывают на то, что можно выделить и другие уровни самоидентификации, находящиеся на пересечении указанных, например, возрастной, который теснейшим образом слит с половым и семейно-клановым [13].

Возрастная самоидентификация понимается как идентификация человека с какой-либо возрастной группой, и рассматривается в трудах психологов [12], социологов [7, 10]. В лингвистическом аспекте изучение возрастной самоидентификации наряду с другими

³ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-312-90046 «Экспликация разных типов самоидентичности в женском диалектном дискурсе»

её уровнями осуществлялось на материале языка носителей элитарной речевой культуры [8], литературной автобиографии [5]. На диалектном материале были описаны маркеры возрастной идентичности, выявлены средства языковой репрезентации жизненных этапов в речевом жанре автобиографического рассказа [3].

Целью настоящей работы является анализ вербальной экспликации возрастной самоидентификации в женском диалектном дискурсе.

Источником исследования послужили устные рассказы, записанные в процессе диалектологических экспедиций, организуемых сотрудниками Томского государственного университета с 1946 г. по настоящее время в районы распространения русских старожильческих говоров Среднего Приобья. Информантами являются женщины в возрасте от 55 лет, рождённые с 1870 по 1954 гг.

С точки зрения жанровой принадлежности большая часть диалектных текстов, записанных в диалектологических экспедициях, относятся к жанрам воспоминания и автобиографического рассказа [2].

Возрастная самоидентификация вербализирована почти во всех исследуемых текстах, так как ситуация общения диалектолога и диалектоносителя детерминирует сценарий с определенным набором тем. Как правило, в начале разговора информанты называют свой биологический возраст, либо дату рождения: *Я родилась в тридцать девятом году, первого марта; Я с тридцать восьмого года. Семисят девять лет.*

Наиболее отчётливо возрастная самоидентификация выражается лексическими единицами с семой возраст: ***молодая, старая, старенькая, старуха, бабушка, пожилая женщина, в возрасте*** и т. д.: *Раньше, как чуть жара, волосы ведь большие носили, не подстригали. Я вот старуха и то теперь не люблю, обрежу; Ты подумай, это. А я старая, говорю, ты бросишь школу, а меня в тюрьму посадят; Ты'ща девятьсот тридцать девятый год. Старенькая бабушка, будет во'семесят лет на бу'душий год. В мае, в мае.*

Пожилой возраст информантов репрезентируется наименованием ***пензионерка***: *Я пензионерка, сколько лет я про'жила, а такого не видела — все луга прижгли, всю ягоду — смородину там, всё-всё на свете.*

Возрастная самоидентификация реализуется через обозначение семейного статуса: *Два правнука. Они правну'ки, а я бабушка, это от дочерей внуки, а таких внучат шесть или восемь, а правнуча'ты двое и я прабабушка.*

Стоит отметить, что информантами в диалектологических экспедициях являются преимущественно пожилые женщины. Упоминание о своем возрасте часто имеет негативную окраску. Это проявляется через отрицательную оценку своего интеллекта, памяти, речевых способностей, внешнего вида: *Какая я теперь собеседница! Я уже говорить не могу. Что скажу — минута пройдёт. Я уже забыла, что сказала. Ну, и что вы будете записывать, что я говорю и потом что? [Мы изучаем историю этого края... История каждого человека нам интересна] Ага. Ну это целую книгу надо написать про мою семью, про историю. Одни... кому это нужно теперь [Сколько вам лет?] С первого марта пошло восемьдесят девятый год, вот мне сколько лет. Я роди'лась в двадцать четвёртом году. Это страшно слушать эту цифру. Я уже глухая и говорить не могу. Раньше собеседница была какая-то, ну... только начну говорить, и у меня развивается мысль, и всё, а теперь уже всё пропало; А. Ну, сё время тут живу. Тут родилась, тут и живу. Вишь какие мы грязные, страшные, ста'ры. Уж и на людей-то не похожи, чё тут с нами разговаривать-то? Ну, садитесь, чё хотели вы?; Ну, пожалуйста. [Спасибо!] Давайте, мы с вами будем? Ой я старая, страшная, морицинистая. Вы присядьте. Поплотнее сюда, ко мне. Ну молоденькие девчонки, хорошие какие.*

Свой пожилой возраст женщины связывают с концом жизни, скорой смертью: *Да моя уж жи'знь прошла, чё её уже трясти?; В голоде, да в холоде, да в бедности, да в заботе, да в работе. Вся жизнь прошла. Ох; [Вы в Бога верите?] Ну, конечно. У меня иконка, Николай Чудотворец висит. [За что его изобразили?] Нет, я вам ничё не расскажу. И знать не знаю, и не хочу это говорить. Потому что, не надо говорить. Я человек старый, уж умирать надо. Я ничё не буду говорить.*

В единичных случаях информанты отмечают, что специфика сельской жизни способствует сохранению их активности: *Нет, ну мне, между прочим, тоже давали всегда годов, э-э-э, меньше, чем я есть. И сейчас мне вот, сколько вот, вы же вот знаете мой,*

*там, возраст написанный. Сколько мне сейчас? [Я бы сказала, за 50]. Ой, спасибо! Да мне семьдесят четыре года! [Каак?] Вот так вот, как я на вас глаза вытаращила, так и вы на меня. Да! Мне кажется... а, мм, мне кажется, **возраст вот этот... придаёт молодость, потому что работать много приходится, крутиться много.***

Причисление себя к возрастной группе осуществляется через объективацию оппозиции **молодость — старость** как при рассказе о нынешней молодежи, так и в воспоминаниях самих диалектоносителей о временах их молодости: **Я старуха, а гляжу идёт девчонка. Вот так у ей плавочка и вот тут сделано. Я говорю: мне стыдно на тебя глядеть, зачем так делаешь; А у меня от как внучек учился, внучек... Как побегут экзамены сдавать, я сразу пойду в церковь. Свечку поставлю, молебен отслужу Николаю Чудотворцу. И потом это, вот вы молоды, а я уж старуха и я всегда подам деньги или кусочек. Чтоб это, вот помолился человек, чтоб ему Бог помог экзамены сдать, вот.**

При противопоставлении молодости и старости эти периоды жизни наделяются следующими свойствами: молодой — красивый, здоровый, сильный, старый — некрасивый, больной, слабый: **Но я была полная и здоровая, не то что высохла шшас. Эти места [щиколотки] потрескаются, больни'цев не было, намажешь со'лей и всё; В твои-то года' я была как кровь с молоком. Знашь как я осталась, как налито'чек, как девчонка;**

В то же время старость соотносится с мудростью, особыми знаниями: **Так... ну, так устроен мир, что все люди разные. Для одного это нормально, для другого катастрофа. Он это не то что не приемлет, для него это вообще, ужас! Вот, по жизни вот так вот идёт. Ну пока вы, вам, это ещё до вас далеко. Я в вашем возрасте, вообще не задавалась, никакими вопросами. Вот такими подобные, чё я щас говорю, да. С возрастом, это приходит с возрастом.**

Старость, большой жизненный опыт отличают требуют, по мнению информантов, более уважительного отношения к себе: **А вот... Вот написали бы — почему никогда не поздравят де'тех войны — ни в газе'ти, никакой открыткой... неужели строчки нет — вот напишите вот это вот... [Ну, там говорят щас какое-то пособие...] Никакого пособия... [Триста рублей или что-то в**

этом роде] *Никакого пособия. ... А я — одна такая сидела, понимаете, в таком возрасте.*

Социальный возраст может проявляться в виде негативной оценки поведения, не соответствующего стереотипам поведения человека определённого возраста, что может быть вербализировано словосочетанием *старая дура*: *И вот чеча'с шеися'т лет. Семь детей у меня было, вобшэ' десять у меня было, вырастила семь. Седьмой-то от в пятый класс ходит. Молодые не носят, а я **старая дура** на пятидеся'тым принесла. Мальчику одиннадцатый год.*

Роль старого человека диктует женщине определённое поведение. Так, например, в следующем фрагменте информант свой пожилой возраст воспринимают как препятствие тому, чтобы выйти замуж: *Ну, вот он суда' вот ходит. Он всё ходил ко мне, чтобы «Давай сойдёмся с тобой, будем жить». Я грю: «Ты кого-нибудь помоложе возьми: я уже старая, да и, грю, и не хочу больше выходить замуж».*

Ученые, изучающие диалектную речь, отмечают, что преобладающим видом идентичности в сельской коммуникации является групповая идентичность [4, 6]. Данная гипотеза нашла подтверждение в исследуемом материале, что выражается в употреблении местоимения *мы* при выражении возрастной самоидентификации информанта: *Це'ркву надо ходить, **мы старые люди**; И не пасут, а мы после круглосуточно работали, мы работали, а они дома, бригадир всё гонит, всё вручную, может и похлопотать, а **мы старые** неграмотные, в Тута'льском районе двадцать пять дают, я-то двадцать лет отду'бела, а ничё осталось и по дома'шности-то сколько работала.*

Таким образом, анализ женских диалектных текстов продемонстрировал, что специфика экспликации возрастной самоидентификации зависит от ряда дискурсивных параметров: жанровой принадлежности, условий сбора материала и участников коммуникативной ситуации.

Выявлено, что негативную окраску в женских текстах получает принадлежность информанта к пожилому возрасту. Экспликация возрастной самоидентификации проявляется в наличии оппозиции **молодость — старость**.

В процессе коммуникации женщины демонстрируют соответствие сложившимся социальным представлениям и нормам, жизненным принципам, принятым в определённом возрасте.

Литература

1. Белопольская Н. Л., Виссарионова В. В., Шафирова Е. М. Определение хронологического возраста по лицу человека // Лицо человека как средство общения. М.: Когито-Центр, 2012. С. 33–44.
2. Волошина С. В., Демешкина Т. А. Миромоделирующий потенциал речевого жанра (на материале диалектной речи) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2012. № 3 (19). С. 14–20.
3. Волошина С. В. Способы лингвистического обозначения жизненных этапов в диалектной коммуникации (на материале речевого жанра автобиографического рассказа) // Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 17–25.
4. Демешкина Т. А. Славянский компонент в самоидентификации жителя Сибири. // Русин. 2015. № 3 (41). С. 90–107.
5. Звонарева Ю. В. Лингвистические средства идентификации личности в литературной автобиографии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2013. 24 с.
6. Калиткина Г. В. Трансляция традиции в диалектном дискурсе // Русин. 2015. № 3 (3). — С. 167–182.
7. Кон И. С. Возраст и возрастные категории // Психология возрастных кризисов: хрестоматия / Сост. К. В. Сельченко. Минск: Харвест; Москва: АСТ, 2001.
8. Лаппо М. А. Самоидентификационный дискурс русской элитарной языковой личности: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Новосибирск, 2018. — 36 с.
9. Лаппо М. А. Самоидентификация: прямое, косвенное эксплицитное и косвенное имплицитное описание идентичности говорящим субъектом // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 372. — С. 28–32.
10. Микляева А. В., Румянцева П. В. Структура социальной идентичности личности: возрастная динамика // Вестник ТГПУ. 2009. № 5. — С. 129–133.
11. Харламова М. А., Москаленко В. С. Маркеры возрастной стратификации в диалектном дискурсе и тематическая разметка текста // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019. № 3 (24). — С. 111–114.
12. Шмерлина И. А. Особенности возрастной самоидентификации в старшем возрасте // Социологический журнал. 2014. № 1. — С. 72–86.
13. Щербаков М. А. Модель уровней самоидентификации личности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ipd.ru/articles/ident_article.shtml.

РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ КАК ОДНА ИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ГАЗЕТНОГО ДИСКУРСА

Т. С. Чабаненко

Kostina-tatyana@mail.ru

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
(Симферополь)

В конце XX в. в языкознании появилась новая область междисциплинарных исследований, получившая название экология языка, или эколингвистика, лингвистическая экология. Как и культура речи, лингвоэкология рассматривает качества хорошей речи, нормы и компетенции речевого общения, но при этом обращает внимание в первую очередь на то, какие последствия для языковой системы и ее носителей имеют изучаемые языковые явления (жаргонизация, вульгаризация и эвфемизация речи, иноязычные заимствования и др.). Поэтому основная задача лингвоэкологии заключается в поиске или выработке «средств и методов защиты языка, речи и языкового сознания от негативных воздействий, с одной стороны, и источников, методов и средств их обогащения и развития, с другой» [4, с. 22].

Такая защита языка может быть максимально эффективной лишь при участии государства и общественных институтов, среди которых особая роль принадлежит СМИ. Влияние СМИ на людей только растет, и можно уверенно говорить о том, что «язык выполняет свои функции тем лучше, чем совершеннее его реализация в средствах массовой информации» [5]. Однако эта реализация в наши дни далека от идеала. Многие негативные явления поддерживаются и распространяются через СМИ.

Особое место занимает газета как самый старый и при этом территориально неограниченный, способный быстро проникать в самые отдаленные районы вид СМИ. К тому же именно в печатных текстах полнее всего отражается умение журналиста владеть русским литературным языком. Как отмечает С. В. Бекетова, «средства печати являются отображением современного состояния языка», «газетному дискурсу свойственны те универсальные качества, которые дают ему возможность активно вмешиваться в процессы нормализации и обработки литературного языка» [2].

Цель нашего исследования — выявить и сравнить речевые ошибки в печатных общероссийских изданиях, имеющих свои отделения в Республике Крым. **Материалом** послужили газеты «Комсомольская правда» (в примерах обозначим общероссийский материал — КП, а крымский — КПК) и «Московский комсомолец в Крыму» (в примерах МК и МКвК).

Первая особенность, которая привлекла наше внимание еще в процессе сбора материала, заключается в том, что в ряде публикаций ошибок нет вовсе, в то время как отдельные статьи содержат не одну-две, а пять-десять самых разных ошибок, выставляя напоказ низкую языковую подготовку их автора. О. Б. Сиротинина справедливо подчеркивает, что «к сожалению, далеко не все журналисты — носители полнофункционального типа речевой культуры и у них нет привычки пользоваться словарями», они «нередко отличаются самоуверенностью, в том числе и в своих знаниях языка» [3, с. 185]. Также столь яркое различие в качестве материалов, размещаемых в одном издании, свидетельствует о том, что статьи не проходят корректуру, в штате нет корректоров — специалистов с филологическим образованием, которые проверяли бы статьи на наличие ошибок.

И в общероссийских, и в региональных материалах больше всего отмечено **пунктуационных ошибок**, за ними следуют синтаксические. Этим подтверждаются слова О. Ю. Авдевиной: «Именно синтаксис часто оказывается камнем преткновения даже для тех, кто стремится свято соблюдать нормы грамотной речи» [1, с. 48–49]. При этом синтаксические и особенно пунктуационные ошибки крымские журналисты допускают почти в два раза чаще, чем их коллеги, создающие общероссийские материалы.

При употреблении сложного предложения бросаются в глаза случаи неверной постановки запятой на стыке союзов (запятая на стыке союзов не ставится только в том случае, если опущение или перестановка придаточной части требует перестройки подчиняющей предикативной единицы): *В ответ услышал отказ и обещание, что если собака проявит агрессию — ее пристрелят* (МК, 17-24.04.2019). Не всегда журналисты видят, где заканчивается одна предикативная единица и начинается другая: *Туристам, которые приезжают в Ялту на авто приходится довольно долго*

искать место, где бы оставить машину. Желательно, бесплатно, и чтобы железного коня эвакуатор не забрал (КПК, 29.01.2019).

Еще одна пунктуационная сложность — предложения с союзом *и*. В «КПК» отмечено сразу несколько примеров, когда при употреблении союза *и* простое предложение было истолковано как сложное: *Граждане Турции и Индии прошли бесплатное лечение в Керченской городской больнице №1, и были выписаны 25 января* (КПК, 29.01.2019); *Мы росли как люди, и выросли в то, что сейчас из себя представляем* (КПК, 08.02.2019). А в «МК» встречаем обратную ситуацию: *ФНС, чтобы обеспечить реализацию новых вводимых этими поправками льгот, надо сначала поменять программы, налоги за прошлый год начинают рассчитывать уже в мае и ждать больше было нельзя* (МК, 10-17.04.2019).

Говоря о пунктуации в работах журналистов, нельзя умолчать о постановке тире. Ученые неоднократно отмечали, что знак тире в журналистском дискурсе часто вытесняет двоеточие и другие знаки препинания. Не реже он появляется и там, где никакие знаки не нужны. Примеров тому много и в анализируемых газетах: *Еще этот факт говорит о том, что вражда украинской верхушки с Россией — не столь уж вечна* (КПК, 19.02.2019; по правилам никакой знак на месте тире не нужен); *Обычно он скрывался, непременно убегал с шумных мероприятий — как его Бузыкин в «Осеннем марафоне»* (МК, 10-17.04.2019; тире заменяет запятую перед сравнительным оборотом).

Среди синтаксических речевых ошибок нередки факты нарушения норм согласования подлежащего и сказуемого: *Высажены более сотни деревьев* (МКВК, 10-17.04.2019; если в состав подлежащего входят слова *тройка, семерка, сотня, пара*, сказуемое ставится в единственном числе); *В целом 91% россиян признались в том, что когда-либо сэкономили на продуктах* (МК, 10-17.04.2019; числительное заканчивается на один, следовательно, сказуемое должно стоять в единственном числе).

В обеих газетах зафиксированы факты употребления «независимого» деепричастного оборота: *И тут возникает резонный обывательский вопрос: выходя из ДРСМД, что значит корректировка военного бюджета России?* (КП, 05.02.2019); *Исходя из возможностей бюджета и наличия автомагазина*

под боком, для проведения процедуры подойдет любой материал (МК, 10-17.04.2019).

Не всегда журналисты хорошо знают нормы управления: *Он — совесть театра, не плыл по течению, всегда болел душой о тех, кто в опале, кто нуждается* (КП, 12.02.2019; правильно: *болел душой за тех...*); *Министр предупредил и провайдеров пересмотреть свои тарифы в понижающую сторону, иначе к делу подключат Федеральную антимонопольную службу* (МКвК, 24.04–01.05.2019; при глаголе *предупредил* не хватает дополнения в предложном падеже, например, *предупредил о необходимости пересмотреть*).

Лексические и фразеологические ошибки в газетах встречаются нечасто, но, к сожалению, зачастую это те ошибки, на которые обращают внимание еще школьников: *Какие планы на будущее? Вернетесь в море?* (КПК, 12.02.2019; плеоназм); *Некие изделия, которые поставлялись в конечном счете для нужд Минобороны и фактически стоили 9 — 11 тысяч рублей за единицу, закупались за 332 тысячи рублей. То есть где-то раз в 30 дороже* (МК, 17-24.04.2019; употребление слова в несвойственном тому значении, здесь уместно наречие *приблизительно*); *Уровень сервиса в 2018 году стал намного лучше* (КПК, 30.01.2019; *уровень поднялся* или *сервис стал лучше*).

Морфологические ошибки довольно редки, связаны в основном с неверным употреблением местоимений и встречаются в газете «Московский комсомолец в Крыму»: *А самое неприятное в этих приказах — что граждане, идущие учиться на права, не застрахованы от того, что не попадут в какую-нибудь организацию с громким названием и демпинговыми ценами, в которой его не научат ни ПДД, ни безопасному вождению...* (МК, 10-17.04.2019) — местоимение заменяет существительное *граждане* и поэтому вместо *его* уместно *их*; *Директор МБУ «Город» Николай Коновалов пожаловался на тяжелое украинское наследство. До 2014 года существовало коммунальное предприятие, которое выдавало разрешение на размещение сетей и интернет-оборудования. Но после перехода в Россию они не получили от этого предприятия технических условий* (МКвК, 24.04–01.05.2019) — вероятно, местоимение *они* использовано вместо словосочетания *сотрудники (начальство) МБУ «Город»*, но выше упоминается лишь *МБУ «Город»*, затем идет речь еще и о некоем

коммунальном предприятии, существовавшем до 2014 г., поэтому в третьем предложении не следовало использовать местоимение.

Стилистические ошибки. В «Комсомольской правде» немало сниженной, разговорной, просторечной и даже бранной лексики: *Еще один штришок к требованиям японцев вернуть им «северные территории», то есть Итупун, Кунашир, Шикотан и Малую Курильскую гряду (которую японцы упорно называют Хабомаи, а наши **идиоты** без каких-либо сомнений это чуждое название используют)* (КП, 29.01.2019); *Не два миллиона, но тоже **нехило*** (КП, 30.01.2019; подзаголовок); *Визг тормозов, лихача выносит на **встречку** и **впечатывает** в одну машину, потом в другую* (КП, 13.02.2019); *Паук — по паспорту Руслан Бакиев — **загребел на нары** в 2009-м* (КП, 20.02.2019). В «Московском комсомольце в Крыму» такая лексика также встречается, но реже: *Видимо, было нарушено право **фигачить стулом по башке** всяких там рассеявшихся по углам бара* (МК, 17-24.04.2019); *Ему эта критика вообще **была по барабану*** (МК, 10-17.04.2019).

Чрезмерное и неоправданное использование сниженной лексики может указывать на низкий культурный уровень говорящего и нарушать языковой и эстетический вкус читателя. Собранный материал показывает, что высокая раскрепощенность языка, его жаргонизация, «наводнение» заимствованиями в меньшей степени характерны медийному пространству Крыма. И пока эти тенденции не стали широко распространяться и среди крымских журналистов, целесообразно вести просветительскую работу, объяснять вред подобной лексики.

Таким образом, современный газетный дискурс вряд ли может считаться образцовым с точки зрения языковой культуры. В Крыму эта проблема стоит особенно остро. Хотя крымских страниц в исследованных газетах в несколько раз меньше, чем общероссийских, по количеству ошибок существенной разницы нет. А знание правил пунктуации смело можно назвать ахиллесовой пятой крымских журналистов. Как положительное явление стоит рассматривать нечастое использование субстандартной лексики крымскими авторами. Однако в целом необходимо повышать уровень языковой подготовки журналистов, потому что каждый журналист должен подавать пример экологичного отношения к русскому языку.

Литература

1. Авдевина О. Ю. Мнение о том, что... // Русская речь. 2016. № 5. — С. 48–57.
2. Бекетова, С. В. Специфика газетного дискурса // Университетские чтения. 2010. Ч. 7. — С. 97–100. — URL: https://pgu.ru/editions/un_reading/detail.php?SECTION_ID=3006&ELEMENT_ID=14368
3. Сиротинина О. Б. Размышления о том, как должна пониматься борьба за экологию языка // Экология языка и коммуникативная практика. 2013. № 1. — С. 177–193.
4. Сковородников А. П. Экология русского языка. Красноярск: Сиб. фед. ун-т, 2016. — 388 с.
5. Сковородников А. П. Экология современного русского языка и роль средств массовой информации в этом процессе (тезисы) // Новая университетская жизнь [Электронный ресурс]. — URL: <http://gazeta.sfu-kras.ru/node/307>.

СООБЩЕНИЯ О ПОБЕДЕ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Н. А. Ястреб, А. В. Загуменнов

nayastreb@mail.ru, zaw1991@mail.ru

ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»

АНО ДО «Учебно-информационный центр «СОКРАТ»

(Вологда)

I. Мысленно представим себе два временных отрезка, которые в перспективе движения стремятся к одной точке в 2021-ом году. Первый из них — 80 лет назад произошло нападение фашистских войск на СССР. Второй отрезок — минуло почти полтора десятилетия, как в обиход среднестатистического пользователя сети Интернет вошли социальные сети. Первый (в строго определенные даты) оказывается одной из ключевых тем в пространстве содержания второго. Последние годы прирост пользователей в социальных сетях⁴ сопровождается экспоненциальным увеличением текстовой деятельности, как частных лиц, так и организаций

⁴ Например, во «ВКонтакте» прирост с 3 миллионов в 2007-ом году [<https://vk.com/blog.php?nid=58>] до 72,9 миллионов пользователей на октябрь 2020-го года [https://marketinguniversity.ru/socialnye_seti-2021].

(школы, колледжи, университеты и т.д.). Ключевой вопрос — как «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [1, с. 5] (определение языковой личности) отображается в этом массиве публикаций? Ответ может быть получен разный в зависимости от теоретико-методологических оснований.

II. В предлагаемом исследовании весь эмпирический материал был собран со страниц официальных групп российских университетов и студенческих сообществ сети «ВКонтакте». Эти данные были получены при помощи платформы университетского консорциума исследователей больших данных⁵, т.е. программы, автоматизирующей процесс сбора и обработки информации из социальных сетей. Этим инструментом анализируются профили пользователей (их пол, дата рождения, возраст, география, интересы и т.д.); профили сообществ и пабликов (участники, подписки). С помощью платформы также можно получить сведения о «постах», «лайках» и комментариях.

Нами были выгружены сообщения, опубликованные на стенах университетских групп и студенческих объединений, в результате чего был сформирован предварительный «дата-сет», т.е. оформленная в табличном представлении база данных, содержащая более 1 млн. публикаций. «Хронотоп» (если учитывать интернет-адрес как внешнее оформление категории «топоса», «места») избранных текстов охватывает период с марта по июнь 2020-го года. Для отбора публикаций, соответствующих теме исследования, использовалась система запросов, основанная на ключевых словах, связанных с празднованием Дня Победы. В результате их применения было отобрано 693 сообщения.

Автоматическая обработка полученного дата-сета осуществлялась при помощи инструментов системы обработки естественного языка PolyAnalyst. Эта программа, разработанная компанией Megaputer⁶, позволяет автоматически исправлять орфографию, проводить кластеризацию и классификацию текстов, осуществлять семантический анализ, определять тональность сообщений и т.д. С её помощью было проведено автоматическое исправление

⁵ <https://opendata.university>

⁶ <https://www.megaputer.ru/produkti/polyanalyst-text/>

орфографии, удалены повторяющиеся записи и сделана первичная очистка от «мусора», т.е. случайных, не связанных с темой, сообщений. Таким образом, был получен финальный дата-сет, содержащий 490 релевантных сообщений, которые сначала обрабатывались вручную методом дискурс-анализа, а потом при помощи инструментов машинного анализа естественного языка.

Представленная таким образом теоретико-методологическая часть возрождает подход, оформленный в трудах Ю.Н. Караулова [3]. Ещё в самом начале становления «лингвоперсонологии» как научной теории языковой личности для реконструкции «лингвокогнитивного уровня», «картины мира» пишущего упомянутым исследователем проводился машинный анализ текста. Мы, в общих чертах, методологически не вносим ничего нового, за исключением а) эмпирического материала, б) содержания мышления среднестатистического пользователя социальных сетей и в) количества текстов, которые теперь могут быть проанализированы. При этом бывают выгружены сообщения, требующие самостоятельного и детального исследования в русле лингвоперсонологии.

III. Анализируемый ниже текст был найден системой в группе «Подслушано КГТУ Калининград»⁷. В силу объема мы не можем привести его полностью, однако, уверены, поисковые системы позволят ознакомиться с полным вариантом публикации при вводе некоторых фрагментов.

С позиции жанра это — поздравление со своими устойчивыми оборотами (*С Днём Победы! С Праздником Победы!*). Лексическое наполнение, действительно, тематически связывает данный текст с целым массивом сообщений о победе. Ключевые слова публикации составляют ЛСВ с основой *побед* — 19 единиц, *проект* — 8; *зл(о)* — 6; *добр* — 5; *фашизм* — 4. За исключением второго по численности элемента, вся остальная цепь кажется, на первый взгляд, стандартным узловым центром любого адекватного сообщения-поздравления с Днём Победы.

Остановимся подробнее на синтаксическом уровне публикации. Приходится констатировать, что он в значительной степени беден. Ряд предложений практически повторяют структуру логического суждения «*А есть В*», «*А не есть В*», но отсутствие

⁷ https://vk.com/kgtu_39?w=wall-46853418_3594

глагола-связки позволяет усмотреть за этими построениями влияние не логики, а риторики [2]. *«Это не просто Победа Советского народа над фашистской Германией, это Победа добра над злом! Это не просто материальная Победа, это Победа Духа!»*. В сущности, употребление анафоры уже вносит пояснение, однако составителю публикации это, вероятно, показалось недостаточным.

Если рассматривать данный текст как поздравление, то читатель в большей мере ожидает сравнительно простую последовательность однородных членов предложения. В анализируемой публикации языковая личность составителя оперирует «рваным» синтаксисом с «цепочечным пояснением». *«Кроме того, это прообраз будущей Победы Русского проекта — носителя Матрицы Добра над проектом зла — фашистским проектом»*. Из текста не совсем ясно, как предполагал прочтение составитель. Возможны следующие варианты: А) *Победы Русского проекта — носителя Матрицы Добра* (пояснение); Б) *Победы Русского проекта-носителя Матрицы Добра* (приложение).

Анализируемая синтаксическая конструкция могла быть построена проще: **Кроме того, это прообраз будущей Победы Русского проекта над фашистским проектом*. «Цепочечное пояснение» достигает апогея в следующем предложении (пятый абзац в публикации). *«Сейчас существует три главных проекта: Русский — Общество Человечности, Западный — Общество Безчеловечности, Китайский — Общество Лжечеловечности, но на самом деле — Западный и Китайский проекты — это две формы проявления одного проекта — проекта зла — фашистского проекта, потому как и либерализм — угнетение человечности естественной ненормальностью и электронный концлагерь — угнетение человечности отсутствием духа, как такового, являются разными проявлениями фашизма»*. Читатель, всматриваясь в «графическую партитуру» [4] данного фрагмента, отметит количественное превосходство знака «тире» (девять раз!) над использованием запятых (всего шесть). Подобная избыточность не может рассматриваться нами как художественный приём в силу неспособности конструкции «сгущать мысль» (А. А. Потебня), формируя тем самым эстетическое переживание.

IV. Перейдём к рассмотрению уровня культурного тезауруса языковой личности составителя публикации. Стержневым компонентом

всего текста являются как лексико-семантические, так и понятийные оппозиции. К первым относятся противопоставление Добро/Зло: *Победа добра над злом!*; *Победы <...> Добра над проектом зла*. К понятийным оппозициям относятся следующие.

1. Советский народ/Фашистская Германия: *Это не просто Победа Советского народа над фашистской Германией;*

2. Вечное/Временное: *не только как символ нашей Победы в прошлом <...> актуализировать его, сделав вечным Днем Победы;*

3. Духовное/Бездуховное: *Победы Духа над пустотой бездуховности;*

4. Наличие души/Бездушие: *простого человека с душой над <...> бездушием.*

Как видно из приведенных примеров, ключевые слова в публикации на другом ярусе исследования оказываются частью того содержания мышления, которое позволяет для пишущего считать собственный текст адекватным по жанру, по форме, по семантике используемых средств и т.д.

Вернёмся к четвертому и пятому абзацам, повествующим о «проектах». Частично это — компрессия прецедентного текста, а именно «вольный пересказ» книги А. Е. Усанина «Альтернативный глобализационный сценарий» [5]. Вероятно, само слово (и вся концепция) «проектов» заимствована из данного источника, хотя ни в нём, ни в анализируемой публикации адекватной интерпретации каких-либо терминов не дано. В книге А. Е. Усанина утверждается о наличии трёх глобализационных сценариев. Первый — общество потребления, где личность зависима экономически, второй — цифровое общество, где личность зависима от высоких технологий. Описывается «третий» сценарий — «Русский» — где человек будет свободен в обществе с высоко-развитой этикой поведения. Поэтому четвертый, пятый и шестой абзацы, в определенной степени, некоторый акт творчества, развивающий исходные посылы. Например, *«но на самом деле — Западный и Китайский проекты — это две формы проявления одного проекта — проекта зла — фашистского проекта, потому как и либерализм — угнетение человечности противоположной ненормальностью и электронный концлагерь — угнетение человечности отсутствием духа, как такового, являются разными проявлениями фашизма»*. Выделенные

фрагменты отсутствуют в таких формулировках в «исходном» тексте А. Е. Усанина. Если «авторское развитие» изначальной концепции «проектов» не создает видимых ошибок в семантике высказывания, то вот опыт рассуждения о Победе и времени приводит к логическим парадоксам. *«Нам всем необходимо воспринимать и понимать этот День Победы не только как символ нашей Победы в прошлом, <...>, но и актуализировать его, сделав вечным Днем Победы <...> Это Победа в вечной, Священной Войне».* «Вечный день», исходя из семантики языковых средств, не может ни наступить, ни закончиться; «Вечная война» по этой же логике идёт до сих пор, ведь Победа — точка во времени, окончание, которое, по словам (и желанию) составителя публикации ещё не наступило.

V. Представленный текст — один из многих, появившихся в последнее время на просторах социальных сетей. Как часть некоторого аморфного «коллективного целого», это сообщение буквально оформляет пересечение нескольких дискурсов. Например, гуманистического (*это Победа Духа*), конспирологического (*электронный концлагерь*), исторического (*Это не просто Победа Советского народа над фашистской Германией*) и, в какой-то степени, «сказочного» с деформацией временных рамок и основным посылом (*сделав вечным Днем Победы — символом Победы Добра над злом в любом настоящем и будущем, ср. с народно-поэтическим «долго ли, коротко ли»; Ведь зло просто не может победить, а Добро побеждает всегда!*). Анализ массива сообщений позволит детальнее обрисовать и понятийную сетку подобных перекрёстков в коллективном осмыслении Победы, и даст основания для реконструкции той части культурного тезауруса носителей языка, которая непосредственно связана с празднованием конкретного исторического момента.

Литература

1. Богин Г. И. Обретение способности понимать: работы разных лет. Т.1. Тверь: Твер. гос. Ун-т, 2009. — 156 с.
2. Волков А. А. Основы риторики: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, 2003. — 304 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 2010. — 264 с.

4. Штайн К. Э. Гармония поэтического текста. Склад. Ткань. Фактура. Ставрополь: Изд-во Ставропольского гос. ун-та, 2006. — 645 с.
5. Усанин А. Е. Альтернативный глобализационный сценарий. М.: Первая образцовая типография, 2020. — 160 с.

ДИСКУРС-АНАЛИЗ ТРАНСФОРМИРОВАННЫХ ФРАЗЕМ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ В. М. ШУКШИНА)

Яценко Т. А., Аудинова Э. Д.

t-yashchenko@yandex.ua, elmaz.aidinova@yandex.ru

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(Симферополь)

В современной коммуникативной лингвистике вопросы, связанные с изучением трансформационного потенциала фразем, обретают особую актуальность (Н. А. Божко, Е. Н. Ермакова, В. И. Зимин, А. М. Мелерович, В. М. Мокиенко, А. М. Эмирова и др.).

Для проводимого нами исследования преобразования фразем основополагающим является принцип когнитивно-дискурсивного подхода к анализу трансформационных процессов с учетом следующих параметров: индивидуальная концептосфера автора текста, особенности коммуникативных стратегий персонажей, их социально-психологические характеристики.

Опираясь на классификацию А. М. Мелерович и В. М. Мокиенко, в соответствии с которой выделяются два основных типа индивидуально-авторских преобразований (семантические и структурно-семантические, а также их подтипы) [4, с. 7], отмечаем, что в прозе В. М. Шукшина наблюдается заметное преобладание второго типа. Именно такие трансформации и являются объектом нашего исследования в данной работе. Особое внимание уделяется изменению компонентного состава фразеологических единиц, в результате чего формируются индивидуально-авторские фраземы, характерные для идиостиля писателя. В результате проведенного исследования установлено, что при изменении компонентного состава преобладают процессы расширения и замены компонентов.

Расширение компонентного состава, характерное прежде всего для реплик народных персонажей В. М. Шукшина, на наш взгляд, объясняется тем, что фразеологизированные обороты речи

являются для таких персонажей естественной формой выражения отношений, чувств, мыслей, и поэтому они свободно вносят в них свои «поправки». Расширение компонентного состава часто служит средством актуализации смысла высказывания, что выявляется непосредственно при дискурс-анализе текста. Например, в рассказе «Крепкий мужик» персонаж с «говорящей фамилией» Шурыгин (*шурыга* — «непутевый человек, негодяй, мошенник» [2, с. 354]) по собственной инициативе снес бульдозером церковь семнадцатого века, чтобы «добрый кирпич пустить на свинарник» [8, с. 160]. Односельчане воспринимают этот поступок не только как разбой и воровство, но и как проявление «бесовского начала» в Николае Шурыгине: *Колька, идол ты окаянный, грех-то какой взял на душу* (узуальная фразема: *взять грех на душу*). В представленной реплике актуализируется понятие греховности поступка посредством усилительной частицы *то* и лексемы *какой*, выступающей в функции усилителя признака, а также подкрепляется распространителями обращения *идол ты окаянный*. Акцентирование внимания на «бесовском начале» в действиях Шурыгина отмечается также в следующих репликах фразеологизированного характера: *Вишь, морду воротит, черт; Руки чесались у дьявола*.

Обратимся к особенностям функционирования известной фраземы *выйти в люди* и ее синонима *выбиться в люди* — «получить хорошее общественное положение» [5, с. 121]. Отметим, что ее смысл особо актуален и для самого В. М. Шукшина, и для многих героев его произведений — выходцев из деревни.

В рассказе «Как Зайка летал на воздушных шариках» встречаем фразему *выбиться в люди* [8, с. 200], измененную за счет расширения компонентного состава (*выбиться в большие люди*), что оказывается важным для диалога между двумя братьями Николаем и Федором: *Молодец, Федор, хоть один из родни в большие люди выбился. — Не такой уж я большой... Просто делаю свое дело, стараюсь хорошо делать* [8, с. 200].

Заслуживает внимания переосмысление фраземы *выйти в люди* в процессе коммуникации персонажей. В рассказе «Два письма» главный персонаж Николай Иванович, уже достигший солидного положения в обществе, непосредственно под влиянием увиденного сна обращается к воспоминаниям о деревенской жизни и тут же, ночью, пишет письмо своему другу детства, испытывая

обычное чувство стареющего человека (*как будто прощаюсь со всеми*). В контексте ностальгических воспоминаний он использует фразему *выйти в люди* с ироническими коннотациями, что передает ментальный процесс переосмысления персонажем жизненных ценностей. Занимаемая им должность главного инженера крупного завода включается в однородный ряд с фраземой *черт с рогами* (по тексту можем судить, что он строгий, достаточно жесткий начальник): *Ну главный инженер, ну черт с рогами, а что дальше? Ты понимаешь?* [8, с. 29]. Далее в тексте письма следует зарисовка «хорошего» отдыха, который на самом деле не приносит никакой радости: *Ну ресторан, музыка — как звезды в башку заколачивают, — а дальше что? Это называется вышли в люди?* [8, с. 29].

Замена компонентного состава наблюдается в характерных в целом для текстов В.М. Шукшина фраземах с ключевыми компонентами *душа* и *сердце* с общей семантикой «психо-физическое состояние человека» [10].

Так, в рассказе «Охота жить» старик-охотник Никитич, живущий в тайге, приютил на ночь молодого парня, сбежавшего из тюрьмы, а утром обнаружил, что тот исчез, прихватив с собой его ружье и кiset. Причина несколько неопределенного психо-физического ощущения, переданного фраземой *неприятно стало под сердцем* (сравним с узуальной фраземой *тяжело на сердце*) — возможно, это и предчувствие своей скорой смерти (через несколько часов «ночной гость» выстрелит ему в спину), и одновременно обида человека, который чувствует себя обманутым не только в материальном отношении, но прежде всего — в моральном: *зла большого у старика не было. Обидно было: пригрел человека, а он взял и унес ружье* [8, с. 52]. Трансформация узуальной фраземы заключается не только в замене именного компонента (*тяжело — неприятно*), но и в изменении предложно-падежной формы (*на сердце — под сердцем*).

Отметим, что аналогичная замена характерна и для других текстов писателя. Приведем пример из рассказа «Как помирал старик»: *Слаб он был давно уж, с месяца, но сегодня какая-то особенная слабость — такая тоска под сердцем, так нехорошо, хоть плачь (...) До полудня он терпел, ждал: может, отпустит, может, оживет маленько под сердцем (...). Потом понял: это*

смерть. Можно предположить, что форма *под сердцем* объясняется просторечным значением слова *сердце*, что отмечено в «Толковом словаре» В.И. Даля «Народ нередко сердцем зовет ложечку, подложечку, подгрудную впадину, повыше желудка, где брюшной мозг, большое сплетение нервов» [2, т.4, с.174].

Причиной замены в ряде случаев становится своеобразное табу на именованье таких понятий, как «смерть», «могила», характерное для народной речи. Например, в рассказе «Как помирал старик» отмечена реплика старухи: *Одной ногой уже там стоит, а ишо шебаршит кого-то* [8, с. 144] (сравним с узуальным выражением *одной ногой в могиле*) [1, с. 154].

Замена компонентного состава в ряде случаев сопровождается дистантным разрывом фраземы, вследствие чего изменяется стиль высказывания и его экспрессия. Сравним, например, использованную в повести «Там, вдали» экспрессивную реплику оскорбленного в своих чувствах Петра, адресованную любимой женщине (*Жалко, что время зря много ухлопала*), со стилистически нейтральной узуальной фраземой *потерять время* («упустить время, ценное для каких-либо дел, занятий») [5, с. 84].

Замена компонента фраземы может привести к усилению художественной выразительности и экспрессии выражения. Общеизвестная и весьма распространенная фразема *сердце кровью обливается* «невыносимо тяжело от душевной боли, чувства сострадания, жалости, щемящей тоски и т.п.» [3, с. 257] в повести «Там, вдали» звучит в реплике Ольги, обращенной к ее мужу Петру перед расставанием, с выразительной заменой глагольного компонента: *Петр... у меня сердце кровью плачет... Я проклиная себя... Мне жалко вас — и тебя, и отца* [9, с. 61].

Сила воздействия этой реплики и на Петра, и на читателя может быть осознана только при условии знания текста повести в целом. Это своеобразный ключ к пониманию трагической сущности образа Ольги. Характер этой женщины, красивой, сильной, своенравной, эгоистичной и в то же время внешне подчеркнута «спокойной» (это определение повторяется автором многократно: *такой женщины ему не доводилось видеть...: спокойная, рослая, гладкая* [9, с. 13–14] вдруг открывается с неожиданной стороны, причем в результате замены одного компонента в привычном выражении *сердце кровью обливается*. Происходит своеобразный

эмоциональный взрыв, и в определенной мере изменяется восприятие характера персонажа читателем. В предыдущем тексте, связанном непосредственно с Ольгой, *сердце* вообще не упоминалось. Мы видели только красивое, удивительно спокойное в любых ситуациях лицо и сильное, ловкое тело. Сама по себе природа окказионального выражения может быть объяснена посредством контаминации закрепленных в языке выражений «сердце кровью обливается», «красные слезы», «красный пот». Но при этом считаем важным подчеркнуть, что суть текстуальной трансформации фразем в художественном тексте выявляется прежде всего в процессе его дискурсивного анализа.

Выводы. Проведенное исследование показало, что фраземы, являясь органичной составляющей художественных текстов В. М. Шукшина, наделены особой коммуникативно-прагматической энергией, которая реализуется при декодировании скрытой в семантической структуре фраземы концептуально-значимой информации.

Трансформация узуальных фразем является результатом их адаптации к авторскому идиостилю, средством повышения эмоциональности и экспрессивности речевого облика персонажей В. М. Шукшина, а также служит для выражения дополнительных смыслов.

Литература

1. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред. В. Н. Телия. — 2-е изд. стер. — М. : Аст — Пресс Книга, 2006. — 784 с.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : избр. ст. / В. И. Даль; совмещ. ред. изд. В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенэ. — В 4 т. Т. 4. — М. : ОЛМА Медиа Групп, 2009. — 573 с.
3. Елистратов, В. С. Словарь языка В. Шукшина : около 1500 слов и 700 фразеологизмов / В. С. Елистратов. — М. : «Азбуковник», «Русские словари», 2001. — 432 с.
4. Мелерович, А. М., Мокиенко, В. М. Фразеологизмы в русской речи / А. М. Мелерович, В. М. Мокиенко. — М. : АСТ, 2005. — 860 с.
5. Михельсон, М. И. Большой толково-фразеологический словарь Михельсона / М. И. Михельсон. — М. : Рус. яз, 2004. — 562 с.
6. Мокиенко, В. М., Никитина, Т. Г. Большой словарь русских поговорок / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. — М. : ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2008. — 784 с.

7. Шукшин, В. М. Собрание сочинений : в 8 т. / под общ. ред. О. Г. Левашовой. — Т. 8 : Публицистика. Статьи. Интервью. Беседы. Выступления. Письма. Рабочие записи. Автографы. Документы. Стихотворения / под ред. Д. В. Марьина. — Барнаул, 2009. — 567 с.
8. Шукшин, В. М. Собрание сочинений : В 3-х т. Т. 2 : рассказы 1960 — 1971 годов / В. М. Шукшин. — М. : Мол. Гвардия. — 1985. — 591 с.
9. Шукшин, В. М. Повести для театра и кино / В. М. Шукшин. — М. : Известия. — 526 с.
10. Яценко, Т. А. Каузация в русском языковом сознании : монография / Т. А. Яценко. — Симферополь : «ДИАЙПИ», 2006. — 478 с.

ЛИНГВОДИДАКТИКА. АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОПИСАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

К 55-ЛЕТИЮ МЕЖДУНАРОДНОГО СЕМИНАРА РУССКОГО ЯЗЫКА В ТИММЕНДОРФЕР ШТРАНД (ГЕРМАНИЯ)

*В. В. Васильев, О. А. Васильева, Б. Н. Коваленко
vassilev.valerii@gmail.com*

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(Симферополь)

В 2021 году Международному семинару русского языка в городе Тиммендорфер Штранд (Германия) исполняется 55 лет. За свою многолетнюю историю этот уникальный старейший действующий семинар в Западной Европе стал широко известным и популярным далеко за пределами Федеративной Республики Германия.

Деятельность Тиммендорфского семинара русистов получила отражение в исследовательской литературе [1; 2; 5]. Вместе с тем отдельные вопросы истории создания и начального этапа его работы не были освещены в достаточной степени. Цель настоящей статьи — раскрыть малоизвестные аспекты истории создания семинара в Тиммендорфер Штранд, вспомнить тех, кто стоял у истоков семинара и внёс свой вклад в его становление и успешную деятельность.

Инициатором языкового семинара для западногерманских учителей и студентов в 1965 году выступил председатель Гамбургской земельной ассоциации преподавателей русского языка доктор филологии Йоханнес Мундхенк. Позже он вспоминал: «Я поделился своей идеей с госпожой доктором Бонашевски, руководителем Института усовершенствования учителей в Гамбурге. У неё я нашёл полное одобрение этого проекта. Затем я начал искать помещения в федеральных землях Нижняя Саксония и Шлезвиг-Гольштейн. Но успех меня ждал в Тиммендорфер Штранд, где господин Зондерман предоставил необходимые помещения в интернате Бугенхаген и местной гимназии. Следующим шагом стало объединение нового семинара с семинаром славистов в городе Киле, которым руководила фрау Вюрфель» [11, с. 6].

Первый двухнедельный семинар для западногерманских русистов с целью совершенствования русского языка состоялся осенью 1966 года в курортном городе Тиммендорфер Штранд на побережье Балтийского моря недалеко от Любека. Его участниками стали школьные учителя из Гамбурга и федеральной земли Шлезвиг-Гольштейн, а также студенты-русисты Гамбургского и Кильского университетов [1, с. 58].

На первом и втором семинарах число слушателей не превышало 40 человек. На третьем семинаре в 1968 году было уже 54 участника. Из них: 12 учителей и 14 студентов из Гамбурга, 7 преподавателей учебных заведений Шлезвиг-Гольштейна, 14 студентов Кильского университета, 7 участников были из других федеральных земель ФРГ [9].

В последующие годы число участников семинара русистов в Тиммендорфер Штранд постоянно возрастало и в конце 1970-х годов достигло 120 слушателей [4, с. 109]. Максимальным количеством участников было в годы «советской перестройки». Так, в 1988 году в Тиммендорфер Штранд приехали 240 слушателей [10].

В 1966–1967 годах обучение русскому языку на семинаре осуществлялось силами немецких преподавателей: Вольфганг Хаген, Генрих Мор, Йоханнес Баар (Гамбург), Марион Лирс (Гейдельбергский университет), Вальдемар Дзедзински (Мюнстерский университет), Нина Вюрфель (Кильский университет), а также русских эмигрантов: Вера фон Глиновски и В. А. Сорокин (Марбургский университет) [11, с. 7].

Учебная программа семинара была очень насыщенной, занятия проходили по интенсивной методике. Ежедневное расписание предусматривало в первой половине дня учебные занятия по грамматике и синтаксису русского языка в группах с 9.00 до 11.00 и занятия по разговорной практике с 11.00 до 13.00. Во второй половине дня с 17.00 до 17.45 предполагалось ещё одно занятие по грамматике и синтаксису. В 20.00 начинались лекции, а также тематические литературные, музыкальные и другие коммуникативные мероприятия.

В 1968–1971 годах на семинар в Тиммендорфер Штранд стали приезжать советские преподаватели из числа тех, которые работали в это время в университетах ФРГ. Так, в 1968 году в Тиммендорфер Штранд приехал первый советский преподаватель, доцент

Московского государственного университета В.П.Булыгин, который тогда работал в Институте переводчиков Гейдельбергского университета [9]; в 1969 году — доцент Ленинградского государственного университета В.А. Михайлов, в то время также работавший в Гейдельберге [12]. В эти же годы в работе семинара участвовала преподаватель-русист из Чехословакии, доцент Карлова университета в Праге Квета Кожевникова [9; 12].

В 1966–1967 годах семинаром в Тиммендорфер Штранд руководил доктор Йоханнес Мундхенк. В 1968 году по его просьбе семинар возглавил преподаватель русского языка в Гамбурге доктор филологии Йоханнес Баар, который почти 30 лет был его бесменным руководителем [8, с. 7]. В 1985 году за успехи в популяризации русского языка он был удостоен высшей награды Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) — медали имени А.С.Пушкина [6, с. 113].

Важной задачей доктор Йоханнес Баар считал приглашение на семинар высококвалифицированных преподавателей из ведущих университетов Советского Союза. В 1972 году первые девять советских преподавателей приехали в Тиммендорфер Штранд. С этого года они стали приезжать как по линии Министерства высшего и среднего специального образования СССР, так и по линии Союза советских обществ дружбы с народами зарубежных стран (ССОД). Организационная и учебно-методическая работа с советской стороны осуществлялась филологическим факультетом Ленинградского государственного университета под общим руководством профессора Людмилы Алексеевны Вербицкой. За период 1972–2017 годов в Тиммендорфер Штранд работали 470 преподавателей из Советского Союза, а после распада СССР в 1991 году — из постсоветских государств [5, с. 15].

Учебные занятия со слушателями проводили опытные преподаватели-русисты: специалисты по фонетике, лексикологии, грамматике, переводчики-германисты, литературоведы и страноведы из университетов Москвы, Ленинграда, Киева, Минска, Вильнюса, Харькова, Симферополя. Большой популярностью пользовались занятия Л. А. Вербицкой, Н. А. Жигарева, Н. А. Курковой, Л. Г. Маркиной, В. М. Мокиенко, П. А. Николаева, Л. С. Озерова, К. А. Роговой, А. А. Соловьёвой, С. И. Тиминной, А. В. Фролкиной, Д. И. Фурсенко, Т. А. Яценко.

Слушателям предлагались не только практические занятия в группах, но и спецсеминары, лекции и внеаудиторная работа. Прогулки, тематические вечера, беседы, совместные экскурсии преподавателей и студентов способствовали созданию дружеской непринужденной обстановки. Все формы деятельности, а главное — интенсивное общение с преподавателями на русском языке, являлись залогом успешной работы. Постоянное общение слушателей с советскими преподавателями способствовало созданию на семинаре русской языковой среды [2, с. 5].

Одной из причин популярности Тиммендорфского семинара был принцип его работы, который позволял максимально выявить и удовлетворить индивидуальные интересы слушателей. С этой целью большое внимание уделялось комплектованию учебных групп, проведению многочисленных консультаций во внеаудиторное время, тщательному отбору лексико-грамматических тем для рассмотрения на занятиях. Примечательной особенностью семинара являлось то, что участвуя в нём в течение нескольких лет подряд, слушатели имели возможность поэтапного совершенствования своих знаний в области русского языка по определённой, сформировавшейся в рамках семинара системе [4, с. 109].

Доктору Йоханнесу Баару и советским преподавателям удалось создать на семинаре русистов в Тиммендорфер Штранд уникальную атмосферу духовной близости, взаимопонимания, открытости, интеллектуальной свободы. «Две недели России» в сердце Германии значили очень много: это был настоящий, искренний диалог между Западом и Востоком [3, с. 93]. Как отмечал почётный директор Европейской Комиссии и ветеран семинара доктор Лотар Флосс: «Уровень преподавания очень высок, а атмосфера, царящая на семинарах, удивительно гармонична. Как и многие другие слушатели семинаров, я приобрел здесь чудесных русских друзей, к которым очень привязан» [7, с. 159].

Семинар русистов в Тиммендорфер Штранд прошёл важные этапы в своей истории. Первоначально он создавался как региональный «северогерманский» языковой семинар для русистов Гамбурга и федеральной земли Шлезвиг-Гольштейн. Уже через несколько лет он стал федеральным: его участники представляли все земли Федеративной Республики Германии. В 1970-е годы, когда преподаватели из Советского Союза стали постоянно

приезжать на семинар и в его работе начали участвовать любители русского языка из Бельгии, Франции, Швеции, Швейцарии, Австрии и других европейских стран, семинар русского языка в Тиммендорфер Штранд приобрёл международный статус. В настоящее время, достигнув своего «золотого юбилея», он имеет высокий авторитет, широкую известность, добрые традиции, прекрасных опытных руководителей, и, следовательно, хорошие перспективы на будущее.

Литература

1. Баар Й. Об истории русских семинаров Немецкой ассоциации русистов // Русский язык за рубежом. 2003. №1. — С. 58–60.
2. Васильев В. В., Васильева О. А. К 50-летию международного семинара русистов в Тиммендорфер Штранде (Германия) // Теория и технология иноязычного образования. Материалы II (VI) международной научно-практической конференции. Симферополь: ТНУ, 2014. — С.3–6.
3. Васильев В. В., Коваленко Б. Н. Доктор Йоханнес Баар — патриарх немецкой русистики // Русский язык за рубежом / Специальный выпуск: Русистика Германии. 2017. — С. 90–95.
4. Вербицкая Л. А., Тимина С. И., Фурсенко Д.И. XIV семинар русского языка в ФРГ (г. Тиммендорфер Штранд) // Русский язык за рубежом. 1980. №3. — С. 109.
5. Коваленко Б. Н., Мильш К. Русский язык в Германии — интенсивные краткосрочные курсы (Международный семинар русского языка в г. Тиммендорфер Штранд) // Русский язык за рубежом / Специальный выпуск: Русистика Германии. 2017. — С. 13–18.
6. Материалы МАПРЯЛ. Награждение медалью А.С. Пушкина // Русский язык за рубежом. 1986. №3. — С. 112–113.
7. Флосс Л. Пленник русского слова // Новый журнал. 1998. №1. — С. 155–160.
8. Baar J. Grusswort // 40 Jahre Russisches Sprachseminar in Timmendorfer Strand. 1966 — 2005. Timmendorfer Strand, 2005. — 54 s.
9. Drittes Sprachseminar für Russisch // Lübecker Nachrichten, 1968. — 11 October.
10. Düvell-Veen Christina. Bundeskanzler hat «Wünsche» im Koffer // Lübecker Nachrichten, 1988. — 28 September.
11. Mundhenk J. Aus der Seminargeschichte // Timmendorfer Strand. Sonderausgabe zum 20. Russischen Sprachseminar. Timmendorfer Strand, 1985. — 45 s.
12. Sprache verbindet die Völker // Ostholsteiner Anzeiger, 1969. — 3 October.

КРАТКОСРОЧНЫЕ КУРСЫ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ЗА РУБЕЖОМ

Н. И. Иванюк

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(Симферополь)

Обучение иностранному языку может осуществляться различными способами, выбор которых зависит от многих факторов: уровня владения иностранным языком, цели изучения и др. Для лиц, знающих язык на среднем и выше среднего уровнях, наиболее эффективным является обучение на языковых курсах. Говоря об обучении русскому языку как иностранному, необходимо отметить в первую очередь курсовое обучение, организуемое различными российскими вузами и языковыми центрами. Преимущество таких курсов в том, что обучаемые находятся в русской языковой среде. Для того чтобы организовать языковые курсы вне страны изучаемого языка и чтобы такое обучение стало продуктивным, необходима реализация определенных методов и принципов.

Целью настоящей статьи является рассмотрение принципов (этапов) организации краткосрочного обучения РКИ вне естественной языковой среды. Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена недостаточной разработанностью методических проблем краткосрочного обучения русскому языку.

Особенностями краткосрочных курсов за рубежом являются вариативность, гибкость, особенности целеполагания, напрямую зависящие от социального заказа общества и индивидуальных коммуникативных нужд обучаемых, наличие методической макротехнологии (полифункциональность и сетевой принцип организации курсов), взаимосвязанное обучение языку и культуре, открытость к межкультурному взаимодействию, отсутствие или ограниченное использование языковой среды, добровольный характер занятий [2].

Рассмотрим принципы организации краткосрочного обучения русскому языку на примере проведения ежегодных двухнедельных курсов русского языка в Тиммендорфер Штранд (ФРГ), существующих с 1966 года. Одним из основателей Семинара русского языка Тиммендорфер Штранд (официальное название) был доктор Йоханесс Баар. Именно ему удалось организовать курсы так, что они

по сей день пользуются популярностью. В настоящее время семинаром руководит, продолжая лучшие его традиции, а также расширяя аспекты и формы обучения русскому языку, Кристина Мильш [3].

Целевая аудитория — мотивированные люди, изучающие русский язык из интереса к России, русской культуре и литературе, а также занимающиеся русским языком профессионально (переводчики, журналисты, преподаватели, студенты-слависты и др.).

Цели изучения русского языка на курсах:

- 1) углубление существующих теоретических и практических знаний русского языка;
- 2) разговорная практика;
- 3) знакомство с русской литературой, ее новыми тенденциями и направлениями;
- 4) знакомство с общественной жизнью России, ее традициями, культурой, экономической и политической ситуацией.

В соответствии с целями основными аспектами являются разговорная практика, литература, перевод, страноведение, фонетика (для групп слабо-среднего уровня). В целом программа состоит из 40 часов учебных занятий в первой половине дня.

Помимо основных занятий, проходящих в группах, во второй половине дня три раза в неделю проводятся спецсеминары, разработанные для разных уровней владения русским языком (слабо-среднего уровня, среднего и высокого уровней). Вечером слушателям предлагаются лекции, после лекций — просмотр фильмов и вечера (литературный, музыкальный). В перерывах между учебными занятиями участники семинара могут изучать и петь русские песни. «Все это позволяет создать постоянную живую среду общения на русском языке, помогая многим слушателям преодолеть языковой барьер, активизировать речевые навыки, наконец, приобрести новых друзей. Этому немало способствует и традиционная коллективная прогулка по берегу Балтийского моря» [3, с. 14].

Необходимо отметить преподавательский коллектив семинара, который представлен опытными преподавателями-методистами из ведущих вузов России.

Проведение подобного рода языковых курсов требует серьезной подготовительной работы. Организаторы семинара в течение года собирают информацию о слушателях, делят их на группы в соответствии с уровнем знания русского языка. Также анализируются

пожелания обучаемых относительно тем спецсеминаров и лекций. Далее преподаватели, ориентируясь на запросы слушателей, заранее готовят спецсеминары с тем условием, чтобы обучаемые разных уровней могли выбрать подходящий для себя.

Также подготовительная работа к курсам включает разработку учебных материалов, которые будут использоваться на учебных занятиях. Помимо материалов к учебным занятиям, сборник заданий по речевой практике включает материалы для бесед по различным темам, по фильмам, предлагаемым для вечерних просмотров.

Эффективность работы Семинара русского языка Тиммендорфер Штранд обеспечивается тем, что за период работы интенсивных курсов происходит так называемое «погружение в среду изучаемого языка» [3].

Проанализировав работу краткосрочных курсов, проводимых в Тиммендорфер Штранд, можем выделить основные методические приемы и принципы организации подобного вида обучения.

1. Определение уровня знания русского языка «будущих» слушателей, формирование групп в соответствии с этими уровнями (входной контроль).

2. Сбор информации о предпочтениях обучаемых, включающих темы грамматики, разговорной практики, а также других аспектов, предлагаемых для выбора слушателями.

3. На основе собранной информации разработка учебных материалов для групп согласно их уровню владения русским языком. А также подготовка дополнительных материалов для бесед на темы, интересующие слушателей.

4. Составление программы курсов, включающей разные аспекты русского языка (аспектное обучение).

5. Подготовка разветвленной системы спецкурсов, охватывающей слушателей всех уровней владения языком.

6. Помимо учебных занятий, включение в программу внеаудиторной работы с целью создания культурной микросреды в условиях зарубежных курсов (культурная программа).

7. Приглашение на Семинар высококвалифицированных преподавателей — носителей языка.

Таким образом, организации языковых краткосрочных курсов РКИ вне страны изучаемого языка имеет целью, помимо чисто образовательной, установление гуманитарных контактов между

гражданами РФ и ФРГ, создание «языковой среды» русского языка в Германии на берегу Балтийского моря, расширение кругозора обучающихся и обучающихся. В этом, как нам представляется, кроется залог успеха курсов в Тиммендрофер Штранд, которые успешно работают уже более полувека!

Литература

1. Братина Н. В. Краткосрочное обучение повседневному общению на русском языке в условиях отсутствия языковой среды (в Соединенном королевстве). Автореферат дисс. на соискание уч. степ. канд. пед. наук. — М., 2011. — 21 с.
2. Варганова О. В. Курсовое обучение в системе овладения русским языком иностранных учащихся // Международная научно-практическая конференция «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. X Юбилейные Кирилло-Мефодиевские чтения». — М.: Ремдер, 2009. — С. 140–146.
3. Коваленко Б.Н., Мильш К. Русский язык в Германии — интенсивные краткосрочные курсы (Международный семинар русского языка в г. Тиммендорфер Штранде) // Русский язык за рубежом / Специальный выпуск: Русистика Германии. — 2017. — С. 13–18.

ОБРАЗ РОССИИ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОДИДАКТИКИ⁸

Е. В. Дзюба

elenacz@mail.ru

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
(Екатеринбург)

Введение. Образ России многократно изучался современными исследованиями в рамках разных научных дисциплин с привлечением многочисленных подходов и методологий. Данное исследование лежит в русле относительно нового научного направления — лингводидактической имагологии, которая развивается наряду с имагологией филологической, культурологической, исторической, психологической. Следует подчеркнуть, что это направление уже было заявлено в работе С. К. Милославской [7; 8] и было названо лингвопедагогической имагологией, но, как представляется, до настоящего времени не получило своего полного развития. Между

⁸ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».

тем, нельзя недооценить актуальность данного направления лингводидактики и его практического значения.

Проблемы и задачи научного направления. Лингводидактическая имагология (автор исследования предпочитает данный термин) призвана с опорой на достижения разных наук (когнитивной лингводидактики, теории и методики обучения иностранным языкам, лингвострановедения, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации и т.д.) изучить стратегии и тактики, методы, приемы и средства создания ОБРАЗА/ИМИДЖА той или иной страны при обучении иностранным языкам (в т.ч. русскому языку как иностранному).

Международный образовательный дискурс испытывает значительное воздействие со стороны внешней политики и глобальных СМИ, из этих сфер в образовательный контент проникает непроверенная и часто просто негативная информация о России. Примеры из зарубежных учебников, подтверждающие факты негативной стереотипизации и архаизации России, нивелирования мирового значения российской культуры, экономической дискредитации РФ и т.п., представлены уже в многочисленных исследованиях [1; 2; 3; 6; 9; 10].

Методы исследования. В исследовании применялись лингвокогнитивные и сугубо лингвистические методы (метод контент-анализа, метод фреймового анализа, метод реконструкции когнитивных стратегий и тактик, опирающийся на методы контекстного и концептуального анализа). Также применялись общенаучные методы и приемы эмпирического исследования (наблюдение, описание, измерение, сопоставление и др.).

Направления развития лингводидактической имагологии. Научный коллектив лингвистов Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург) имеет многолетний опыт изучения образа России в политическом, художественном, педагогическом и иных видах дискурса (см. работы Э. В. Будаева, А. П. Чудинова, О. А. Солоповой и др.), однако в последние годы образ нашей страны стал изучаться и в рамках лингводидактической имагологии. Обозначим некоторые приоритеты в развитии этого нового направления.

Одной из важнейших задач изучения образа России в международном образовательном дискурсе является выделение и аналитическое описание когнитивных стратегий презентации образа

нашей страны в учебной литературе [3]. Так, можно выделить целый ряд актуальных для того или иного подхода в изучении заявленного объекта исследования стратегий:

- редуccionистская и холистическая, моно-, би и мультикультурная когнитивные стратегии презентации образа страны изучаемого языка (элективный аспект);

- имплицитная и эксплицитная, конформистская и концентрическая стратегии представления исторического прошлого и настоящего России, наиболее актуальные в свете проблемы сохранения исторической памяти (2020 г. — 75-летняя годовщина Победы в ВОВ; репрезентативный аспект);

- стратегии паритетности — диспаратетности, т.е. социального (этнокультурного и гендерного) равенства/неравенства (социальный аспект);

- стратегии цифровизации образовательных технологий, востребованные при обучении языку и лингвострановедению в дистанционно-электронном формате (информационно-телекоммуникационный аспект);

- стратегии профессионально ориентированного образования, нацеленные на формирование привлекательного образа профессионально значимых сторон российской жизни (профессионально-квалификационный аспект);

- стратегия развития диалектически ориентированного образования при формировании образа страны изучаемого языка (аксиологический аспект).

Не менее значимым вопросом является описание ключевых концептов, формирующих образ страны изучаемого языка в учебной литературе. Так, например, методом фреймового и концептуального анализа в зарубежных учебниках русского языка были выделены и описаны концепты **РОССИЯ — ВЕЛИКАЯ ДЕРЖАВА** (на материале франкоязычных учебников), **РОССИЯ — ВОИНСТВУЮЩАЯ СТРАНА** (в британских учебниках). Данное направление связано с рассмотрением технологической стороны презентации информации о стране изучаемого языка: отмечается высокая степень креолизации при формировании позитивного или негативного образа России в учебниках зарубежных издательств.

Актуальной задачей в развитии лингводидактической имагологии является описание наиболее актуальных принципов отбора

и предъявления информации о стране изучаемого языка [4; 10]. Следует разграничивать принцип универсализма, историзма, лингвокультурной прогрессии. Принцип универсализма предполагает размещение материалов учебника по единой общей модели, которая базируется на античных традициях, учитывающих генетическое родство индоевропейской семьи языков и этносов, а также традицию организации, расположения и подачи учебного материала от фонетико-графического раздела к лексико-грамматическому. Принцип историзма обнаруживает соответствие следующему положению: материалы учебника должны содержать языковую и стилистическую систему, а также страноведческую информацию того временного среза, в который создается данный учебник с перспективой на будущую актуализацию. Следуя данному принципу, учебники попадают в ситуацию быстрого старения. Отражая действительность современной России и описывая ее политическую и культурную жизнь, авторы рискуют отразить информацию, которая через несколько лет перестает быть актуальной. Принцип лингвокультурной прогрессии регулирует включение лингвострановедческой информации спиралеобразно и поступательно: от нейтральных языковых единиц и универсальных в культурном отношении элементов — к постепенной специализации в сторону изучаемого языка на каждом следующем языковом уровне. Соблюдение принципов универсализма, историзма и лингвокультурной прогрессии позволяет выработать такие подходы к отбору и организации учебного лингвистического и лингвострановедческого материала, которые соответствуют принятой в той или иной культурной среде лингводидактической традиции, запросам современного общества и конкретной (целевой) аудитории [10, с. 44–49].

Еще одним актуальным вопросом изучения стратегий и способов презентации образа страны изучаемого языка является рассмотрение когнитивно-дидактического потенциала текстов некоторых жанров (например, русская загадка, русский анекдот, учебная экскурсия), способных передать категориальное знание об объектах действительности, актуальное для русской языковой картины мира (загадки), помочь более глубокому пониманию особенностей мышления русских, осмыслению их национальной идентичности (анекдот), сформировать

реалистичное представление об историческом прошлом и настоящем России (учебная экскурсия в разных форматах).

Не менее важно описать конкретные лингвистические средства презентации в учебных материалах по РКИ информации об истории, культуре, национальных традициях России и ценностной картине мира русских: этому способствует выделение и анализ конкретных антропонимов (особенно миметиконимов), политонимов, хрононимов, геортонимом и других языковых единиц, участвующих в создании образа страны изучаемого языка.

Важной задачей данного направления лингводидактики является разработка рекомендаций авторам-составителям учебных материалов по русскому и иным иностранным языкам. Среди таковых можно выделить рекомендации, нацеливающие специалистов по РКИ на использование конструктивных стратегий презентации образа страны изучаемого языка, в т. ч. образа России в учебниках русского как иностранного (стратегии холизма, мультикультурализма, концентрации на аксиологических доминантах русской картины мира, социальной (этнокультурной и гендерной) паритетности, цифровизации образовательных технологий, учета профессионально ориентированного образования, развития диалектически ориентированного образования); использование всего спектра образовательных технологий (традиционных и инновационных) для формирования позитивного образа страны изучаемого языка.

Заключение. Круг обозначенных вопросов, которые находятся в рамках лингводидактической имагологии можно продолжить, но несомненно одно: все эти вопросы должны быть связаны с разработкой методически и методологически грамотных подходов к формированию и использованию учебных материалов для лингвистического и лингвострановедческого образования, что позволит обеспечить адекватные условия для формирования столь актуальной сегодня межкультурной коммуникативной компетентности.

Литература

1. Ардатова Е. В. Образ России в современных учебниках по русскому языку как иностранному // *Apriori*. Серия: Гуманитарные науки: электронный научный журнал. 2015. № 3. URL: www.apriorijournal.ru (дата обращения: 16.04.2019).

2. Веснина Л. Е. Образ России в китайских учебниках по РКИ: аксиологический аспект // Филологический класс. 2019. № 1. — С. 83–88.
3. Дзюба Е. В. Когнитивные стратегии презентации образа России в зарубежных учебниках по русскому языку как иностранному для носителей славянских языков // Филологический класс. 2019. № 1. — С. 75–82.
4. Дзюба Е. В., Массалова А. Э. Психолого-педагогические, социокультурные и методические основы преподавания русского языка как неродного / иностранного // Филологический класс. 2017. № 3 (49). — С. 41–46.
5. Еремина С. А. Специфика презентации образа России в учебниках русского языка как иностранного для франкофонов // Филологический класс. 2019. № 3 (57). — С. 86–94.
6. Миков В. Ю. Принципы отбора лингвострановедческой и лингвокультурной информации о родной стране в англоязычных учебниках: социокультурный подход // Педагогическое образование в России, 2019. № 8. С. 12–19.
7. Милославская С. К. Учебник иностранного / русского языка как уникальное средство формирования «внешнего» образа страны и народа (к филологическому обоснованию лингвопедагогической имагологии) // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2015. — С. 142–151.
8. Милославская С. К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России. Москва: ФЛИНТА : Наука, 2012. — 327 с.
9. Образ России в международном образовательном дискурсе: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты / Дзюба Е. В., Еремина С. А., Миков В. Ю., Пирожкова И. С., Суетина А. И., Томберг О. В.: коллективная монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2019. — 208 с.
10. Пирожкова И.С. Когнитивные стратегии презентации образа России в британских учебниках английского языка как иностранного // Филологический класс. 2019. № 4 (58). — С. 31–39.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВА В УЧЕБНОМ СЛОВАРЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ⁹

Г. М. Васильева

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
(Санкт-Петербург)

Как известно, обучение культурно и коннотативно маркированной лексике иностранных студентов-филологов представляет собой

⁹ Исследование выполнено при поддержке фонда «Русский мир»

сложный процесс, требующий особых подходов к раскодированию нередко скрытых, имплицитных смыслов, заключенных в слове, а также использования соответствующих им средств обучения.

По общему мнению специалистов в области обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному, филологическая компетенция представляет собой комплексный, многокомпонентный феномен, который предполагает формирование способности иностранного студента не только прочесть, но и понять важнейшие тексты культуры, что требует от них проникновения в мир русского слова, аккумулирующего не только очевидные, но и скрытые, национально отмеченные культурные смыслы. Такие смыслы реализуются в образности, метафоричности, ассоциативности, идиоматичности слова, обнаруживающихся в тексте. Именно имплицитные, культурно маркированные смыслы, заключенные в содержании слова, свидетельствуют о его филологическом потенциале.

Актуализации описания филологического потенциала лексики, на наш взгляд, способствует опора на понятие вербального кода культуры, которое активно используется лингвистами (Н. И. Толстой, В. Н. Телия, В. В. Красных, В. А. Маслова, М. В. Пименова и др.). Одним из самых известных определений культурного кода принадлежит В. Н. Телия, которая рассматривала его как формирующую определенный фрагмент картины мира совокупность ментефактов, связанных с наделенными смыслами феноменами, относящимися к одному типу и /или одной сфере бытия. Имена последних несут в дополнение к основным значениям, отражающим свойства именуемых феноменов, функционально значимые для культуры смыслы» [5].

Принципиально важным для определения понятия вербального кода культуры, используемого в учебных целях, представляется определение, данное Д. Б. Гудковым, который подчеркивает, что языковые единицы, составляющие вербальный код культуры, следует рассматривать как элементы вторичной семиотической системы, образуемой этим кодом, знаки второго уровня, отрешаясь по возможности от их общеязыковых значений [3, с.27].

В работах лингвокультурологической направленности выделяются десятки различных кодов культуры (антропный, простран-

ственный, временной, пищевой, растительный, зооморфный и мн. другие), которые должны быть учтены в учебном процессе.

Помимо отобранного и классифицированного лексического материала (культурно маркированные лексико-семантические группы наименований реалий, относящихся к тому или иному коду культуры), текстов, раскрывающих концептуальное содержание слова, к средствам обучения лексике относится и учебный словарь, предполагающий последовательное раскодирование для иностранных студентов различных содержательных аспектов слова, которые не являются предметом лексикографирования в словарях общего типа.

Таким образом, при обучении иностранных студентов-филологов важной задачей является разработка модели учебного лексикографирования культурно маркированной лексики с опорой на понятие вербального кода культуры.

С целью создания лексикографического сопровождения процесса обучения иностранных студентов культурно маркированной лексике был разработан проект, предполагающий создание и публикацию серии учебных словарей под общим названием «Коды культуры в лексике языка», предназначенный в первую очередь для китайских студентов-филологов. Этот проект был поддержан и финансируется в настоящее время фондом «Русский мир».

Данная серия словарей (пять выпусков) посвящена «природным кодам» культуры, нашедшим выражение в лексических средствах языка. В данный момент вышли из печати следующие выпуски словарей: «Растительный код культуры в лексике языка (фитонимы)» [4], «Атмосферный код культуры в лексике языка (наименования погодных и атмосферных явлений)» [1]; «Астрономический код культуры в лексике языка (наименования светил и явлений суточного цикла)» [2].

Для данного типа учебного словаря нами была разработана следующая структура словарной статьи:

1. Заголовочное слово с постановкой ударения.
2. Грамматические и стилистические пометы.
3. Перевод.
4. Иллюстрация.
5. Расширенное толкование, включающее информацию энциклопедического характера.

6. Словообразовательные варианты (по данным словообразовательного словаря русского языка).

7. Ассоциативный потенциал (по данным словаря ассоциативных норм).

8. Обобщенная оценка (с использованием шкалы обобщенной оценки, разработанной в трудах Г. Н. Складневской: (+), (-), (+/-), (-/+), ()).

9. Эпитеты (по данным словарей эпитетов).

10. Устойчивые сравнения и метафоры (по данным словарей устойчивых сравнений и метафор).

11. Идиоматические единицы (по данным фразеологических словарей и словарей пословиц и поговорок).

12. Примеры употребления в текстах различного характера.

13. Авторские поэтические сравнения, образы, метафоры (по данным словарей русской поэзии).

14. Синонимы

15. Антонимы

Приведем пример словарной статьи из третьего выпуска серии словарей «Астрономический код культуры в зеркале языка».

УТРО, - а, ср.

1. Часть суток, начало дня, первые часы дня.

一天的一部分, 白天的开始, 白天的第一部分

2. перен., поэт. Начало, первый период чего-нибудь.

隱喻诗开始, 第一阶段的东西

Словообразование: утречко, утренний, предутренний, утром, утречком, наутро, поутру.

Ассоциации: раннее, туманное, вечер, хмурое, солнце, весеннее, ясное, свежее, рассвет, солнечное, холодное, доброе, заря, ночь, светлое, день, прекрасное, роса, рано, туман, в лесу, вечера мудренее, восход, вставать, морозное, надежды, настало, радость, свежесть, сон, спать, хорошее, весёлое, наступило, начало, небо, нового дня, похмелье, радостное, розовый, свет, серое, тёплое, тихое, холод, яркое, безоблачное, бодрость, в сосновом бору, в сосновом лесу, в степи, весна, вечером, восхищение, восход солнца, жизни, завтрак, завтрашнего дня, зима, зимнее, конец сна, красное, кровать, лень, лес, на террасе, надежда, настроение, началось, пасмурно, подъём, понедельник, природа, прохлада, рабочее, рано

вставать, светает, следующего дня, солнышко, сутки, тёмное, тишина, трудного дня, тучи, хмурое, холодное, холодно и спать хочется.

Оценка: (+)

Эпитеты:

О состоянии погоды; о цвете неба, прозрачности воздух и т.д.: алое, безветренное, белое, бледное, быстрое, ветренное, влажное, голубое, горячее, красное, мокрое, морозное, мрачное, светлое, винее, тёмное, тёплое, тихое, туманное, хмурое, ядреное, чистое, яркое, ясное

О впечатлении, психологическом восприятии: беззаботное, бодрое, великолепное, грустное, доброе, задумчивое, красивое, ласковое, нежное, печальное, сонное, томное, чудное, славное, нехорошее, мрачное, молодое

Устойчивые сравнения:

Утро вечера мудренее — утром легче думается (так говорят, когда откладывают решение серьезного вопроса на утро).

(Исчезнуть) как сон, как утренний туман — (поэт.) о неожиданном исчезновении кого-либо/чего-либо (цитата из стихотворения А. С. Пушкина «К Чаадаеву»).

Идиомы:

С добрым утром! / Доброе утро! — утреннее приветствие при встрече.

И был вечер, и было утро — (книжн., высокое) — о неизменной последовательности времени (цитата из Ветхого завета).

Однажды утром я проснулся и узнал, что я знаменит — о внезапном приходе славы, известности (цитата из «Дневниковых записей» Дж. Г. Байрона).

Утром — деньги, вечером — стулья — (шутл.) так говорят о какой-либо договоренности (об обмене, купле, продаже); об очередности каких-либо действий (цитата из романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев»).

Доброе утро приносит добрый день (поговорка).

Утром сильная роса и туман — к хорошей погоде (народная примета).

Примеры употребления:

1. *Утро* было прекрасное, солнце освещало вершины лип, пожелтевших уже под свежим дыханием осени (Пушкин). Сырое

ноябрьское *утро* лежало над Петербургом. Мокрый снег падал хлопьями, дома казались грязны и темны, лица прохожих были зелены; туман придавал отдалённым предметам какой-то серо-лиловый цвет (*Лермонтов*). Звёзды исчезали; ничего ещё не шевелилось, хотя всё уже просыпалось в очарованной тишине раннего полусвета. — *Утро! Вот утро!* (*Тургенев*). Было тихое летнее *утро*. Солнце уже довольно высоко стояло на чистом небе; но поля ещё блестели росой, из недавно проснувшихся долин веяло душистой свежестью, и в лесу, ещё сыром и не шумном, весело распевали ранние птички (*Тургенев*). *Утро* было холодное, и на всем лежал сырой молочный туман (*Достоевский*). Было холодное пасмурное *утро* начала октября (*Пастернак*). И *утро* было хорошее — с прохладцей, ясное (*Шукишин*).

Там грядёт с востока к нам / *Утро*, гость небес прекрасный, / И спокойным небесам / День пророчествует ясный! (*Жуковский*). *Утро*, как сон новобрачной, / Полно стыда и огня, — / Всё, что вечер было мрачно, / Ясно в сиянии дня (*Фет*). Это *утро*, радость эта, / Эта мощь и дня, и света, / Этот синий свод (*Фет*). *Утро* туманное, *утро* седое, / Нивы печальные, снегом покрытые, / Нехотя вспомнишь и время былое, / Вспомнишь и лица, давно позабытые (*Тургенев*). Мы ценим *утро* только в час заката. / Мы красочною тешимся волной, / Настурций увидав цветочный зной, / Когда осенней грустью сердце сжато (*Бальмонт*). Выходило солнце — наступало *утро*, / Выходили звёзды — наступала ночь, / И небо то светлело, то темнело (*А. Тарковский*). Холодным *утром* солнце в дымке / Стоит столбом огня в дыму (*Пастернак*). Рано *утром* на рассвете / Умываются мышата, / И котята, и утята, / И жучки, и пауки (*Чуковский*).

2. То было в *утро* наших лет (*А. К. Толстой*). Улыбкой ясною природа / Сквозь сон встречает *утро* года; / Синяя блещут небеса (*Пушкин*). Как прекрасно над тобою / *Утро* жизни рассвело (*Вяземский*). Только *утро* любви хорошо: хороши / Только первые, робкие речи (*Надсон*).

Авторские поэтические сравнения, образы, метафоры: время любимое детей Морфея (*Дельвиг*), дыханье юного дня (*Жуковский*), час утра золотой (*Лермонтов*), луч утра (*Некрасов, Пушкин*), мерцанье утра (*Анненский*), отблеск утра (*Лермонтов*), пир природы (*Вяземский*), радость творенья (*Вяземский*), голубь-утро (*Цветаева*), пробужденье жизни (*Карамзин*).

Антонимы: вечер

Учебный словарь, построенный таким образом, может использоваться в различных обучающих функциях: как источник нового (первичного) знания; как источник информации, уточняющей, систематизирующей и углубляющей уже имеющиеся базовые знания; как средство устранения трудностей; как средство самопроверки при выполнении различных заданий. Таким образом, учебный словарь, направленный на «раскодирование» имплицитного содержания культурно маркированной лексики, может использоваться как средство формирования филологической компетенции иностранных студентов.

Литература

1. Васильева Г. М., Виноградова М. В., Чжан Ц. Вербальные коды культуры в лексике языка. Учебный словарь — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. Вып.2. Атмосферный код культуры в лексике языка (наименования атмосферных и погодных явлений). 2020.
2. Васильева Г. М., Виноградова М. В., Ван Шуай Вербальные коды культуры в лексике языка. Учебный словарь — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. Вып. 3 Астрономический код культуры в лексике языка (наименования астрономических явлений суточного цикла). 2020.
3. Гудков Д. Б. Коды русской культуры: проблемы описания // Мир русского слова. 2005. № 1–2. — С. 25–30.
4. Ли Ю, Васильева Г. М. Вербальные коды культуры в лексике языка. Учебный словарь — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. Вып.1 Растительный код культуры в лексике языка (фитонимы). 2020.
5. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. — 288 с.

**ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СТИЛИСТИКИ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Т. А. Сироткина
sirotkina71@mail.ru

БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»
(Сургут)

Стилистика, по наблюдениям специалистов, является одним из самых трудных для иностранных обучающихся разделов русского

языка. Однако «пользоваться языком без учета его стилистического расслоения невозможно. Выбор языковых средств, необходимых для успешной коммуникации, производится с учетом многих факторов: сферы общественной деятельности, в которой осуществляется коммуникация, формы общения (устной или письменной), коммуникативных целей, отношений между адресантом и адресатом, стилистической окраски слов и законов их сочетаемости и т.д.» [5, с. 36]. Поэтому актуальным является выбор способов работы по изучению русской стилистики в иноязычной аудитории, создание методических пособий для обеспечения учебного процесса. Исследователи обращались к разным аспектам изучения данной проблемы: вопросам обучения научному стилю речи [3], определения места функциональной стилистики в преподавании РКИ [6]. В настоящей статье рассматриваются некоторые проблемы методики обучения стилистике в аспекте обучения активной коммуникации. Цель статьи — на материалах нового учебного пособия по стилистике для иностранных студентов [2] показать возможности овладения студентами разными функциональными стилями. Задачами автора являются следующие: рассмотреть методику работы по стилистике при обучении РКИ, описать основные типы заданий, которые могут использоваться в аспекте обучения активной коммуникации.

Материалами для написания статьи послужило новое учебное пособие по стилистике для иностранных обучающихся, изданное в рамках совместного проекта Университета Матеа Бела (Банска Быстрица, Словакия) и Сургутского государственного педагогического университета (Сургут). Основными методами работы являются описательный, сопоставительный, семантико-стилистический.

Особенно актуальным является овладение иностранными обучающимися нормами научного стиля современного русского языка, поскольку практика показывает, что при написании, например, научных статей на русском языке они «сталкиваются с трудностями, связанными с необходимостью оформить научный текст в соответствии с нормами русского литературного языка и особенностями научного стиля русской речи» [3, с. 135].

В предлагаемом нами для использования при обучении РКИ учебном пособии научному стилю также уделяется значительное место. Задания, выполняемые обучающимися, связаны, например,

с выявлением специфики отдельных научных жанров: «Прочитайте характеристику терминов абстракт, аннотация и советы для написания текстов указанного жанра. Устно расскажите, что такое абстракт и аннотация, используя термины и выражения из текстов» [2, с. 24]; Прочитайте абстракты квалификационных работ. Какие языковые и стилистические особенности вы заметили? Охарактеризуйте композицию абстрактов» [2, с. 25].

Достижению практических целей овладения навыками создания текстов научного стиля способствует выполнение заданий, связанных с изучением образцов текстов отдельных жанров и написанием на их основе собственных: «Изучите шаблон для написания аннотации к диссертации. На его основе напишите аннотацию к своей квалификационной работе (бакалаврской)» [2, с. 36].

Овладение навыками создания официально-деловых текстов связано с изучением особенностей текстов разных подстилей данного стиля: канцелярского, юридического, дипломатического: «Прочитайте Ноту Министерства Иностранных Дел Российской Федерации. К какому подстилю принадлежит текст этого документа? Ответ мотивируйте стилистическими параметрами и содержанием анализируемого текста» [2, с. 80].

Чтобы не допускать ошибок в составлении документов, обучающиеся должны сначала научиться исправлять ошибки в текстах, приведенных авторами пособия: «Найдите в резюме ошибки и неточности. Объясните, в чем они заключаются, и исправьте» [2, с. 68].

Определение языковых особенностей стиля, способов выражения семантики в официально-деловой речи — еще одна задача, решаемая в ходе изучения стилистики: «Прочитайте текст официального приглашения на конференцию. Какие особенности стиля вы заметили? Охарактеризуйте стиль документа. Каким способом указана информация, что университет является бюджетным учреждением высшего образования?» [2, с. 69].

Актуальным является выявление межстилевого взаимодействия в текстах разных стилей. Непростым, но важным в этом плане для обучающихся является такое, например, задание: «Прочитайте отчет о стажировке. Почему этот документ принадлежит к официальному стилю? В каких его фрагментах наблюдаются вкрапления научного стиля? С чем это связано?» [2, с. 81].

Не менее актуально овладение иностранными обучающимися широко распространенным в практике русской речи публицистическим стилем русского языка. Методисты пишут о том, что «за долгие годы методической практики и теоретических исследований собран большой опыт обучения иностранных учащихся языку газеты» [1, с. 10], а в последние годы «работа с текстами газетно-публицистического стиля приобретает все большее значение и используется как базисный учебный материал в учебниках и учебных пособиях по разным аспектам преподавания русского языка как иностранного» [1, с. 50].

Начинать написание текстов публицистического стиля можно с жанра заметки, в которой обучающиеся излагают ту или иную информацию: «Прочитайте характеристику публицистического жанра заметка. Напишите по указанным параметрам краткую заметку и охарактеризуйте ее стилистические особенности» [2, с. 86].

Удачным методическим шагом является, как мы уже писали об этом [4], обращение к текстам, созданным такими же студентами, какими являются и сами обучающиеся. На анализ подобных текстов направлены следующие задания нашего пособия: «Прочитайте творческие работы, победившие в международном конкурсе. Определите их жанры и аргументируйте свой ответ. Какие стилистические особенности в них прослеживаются? Чем эти работы, на ваш взгляд, смогли привлечь жюри?» [2, с. 105].

Заканчивается изучение темы более сложными заданиями, связанными с формированием навыков научного обоснования принадлежности текста к публицистическому стилю, выявления ошибок в определении стиля: «Прочитайте и ответьте на вопрос, почему публицистический текст, помещенный ниже, на некоторый веб-сайтах характеризуется как научно-художественный? На какие существенные особенности текста не обратили внимание специалисты, которые ошиблись в определении стиля?» [2, с. 95].

Спорным вопросом в современной лингвистике является выделение в системе функциональных стилей русского языка профессионального стиля. Однако преподаватели РКИ склоняются к тому, что учитывать специфику данного стиля в преподавании необходимо, поскольку «история и культура России тесно связаны

с православной церковью, а у православной церкви своя речевая сфера» [6, с. 67].

В анализируемом пособии тема «Конфессиональный стиль» представлена отдельно и включает задания, направленные, в частности, на выявление лексики, характерной для данного стиля: «Прочитайте фрагмент Православного календаря — 2020. Укажите специфическую лексику, с которой вы не встречались в других стилях [2, с. 111], «Подберите текст проповеди и сделайте его детальный стилистический анализ, обращаясь для толкования непонятных слов к словарям и справочной литературе» [2, с. 119].

Работа с текстами художественного стиля, как и с текстами других стилей, также включает в себя задания на анализ межстилевого взаимодействия, выявление ошибок в стилистической идентификации текста: «Прочитайте рассказ М. Зощенко. Охарактеризуйте его стилистические особенности, учитывая то, что стиль рассказа — художественный. В нем стилизуется (имитируется) разговорный стиль, который не является разговорным в функциональном плане» [2, с. 123]; «Проведите экспертизу текстов, представленных на учебных порталах в Интернете как художественные. На основе совокупности стилистических параметров докажите или опровергните эту принадлежность (в таком случае определите его стиль). Составьте научную информацию о вашей экспертизе» [2, с. 126].

Дискуссионный в сфере изучения и преподавания РКИ вопрос о том, нужно ли иностранцу знать разговорный стиль русского языка, студенты обсуждают при изучении соответствующей темы курса стилистики. Помимо устной работы, они выполняют письменное задание: «Прочитайте примеры разговорных слов и выражений в текстах заданий. Найдите те из них, которые вы знаете или слышали. Напишите заметку «О моих знаниях русского разговорного стиля» [2, с. 134].

Завершают учебно-методическое пособие темы, связанные с функционально-стилистическим анализом текста [2, с. 135], выявлением и исправлением стилистических ошибок [2, с. 139].

Таким образом, в аспекте активной коммуникации актуальными для методики РКИ являются задания, направленные на продуцирование собственных высказываний и текстов (устных и письменных), формирование умения обосновать свою позицию

(например, при определении принадлежности текста к тому или иному функциональному стилю). Работа должна строиться на актуальном для обучающихся текстовом материале, языковой потенциал которого позволит им овладеть всеми возможностями стилистической системы русского литературного языка.

Литература

1. Го Л. Обучение газетно-публицистическому стилю китайских студентов-русистов в системе работы по развитию письменной речи: на примере жанра репортажа. Санкт-Петербург, 2001. — 153 с.
2. Ляшук В., Сироткина Т. Русская стилистика — активная коммуникация. Практический курс. — Банска Быстрица: Belianum, 2020. — 156 с.
3. Недосугова А. Б. Лингводидактический аспект обучения научному стилю речи в методике преподавания РКИ // Вестник РУДН. Серия: «Вопросы образования: языки и специальность». 2014. № 3. — С. 134–138.
4. Сироткина Т. А. Русский язык для словацких студентов (из опыта создания учебно-методических пособий) // Мир без границ: русский язык как иностранный в международном образовательном пространстве: Материалы Международной научно-практической конференции. Псков, 2020. — С. 171 — 176.
5. Щербаков А. В. Изучение выразительных средств языка в иностранной аудитории // Русский язык за рубежом. 2018. № 2. — С. 36 — 40.
6. Эрдеи И. Место функциональной стилистики в преподавании РКИ // Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. Материалы XXIII Международной научно-практической конференции. Будапешт, 2018. С. 65 — 69.

ТЕХНОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ СТУДЕНТАМ АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Г. А. Задонская

gzadonskaia@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-
строительный университет»
(Санкт-Петербург)

Современная образовательная среда вышла за рамки университетских аудиторий: электронно-коммуникативные технологии, активно используемые преподавателями вузов, дают широкие возможности не только для передачи знаний, но и для обучения

студентов самостоятельному поиску и актуализации этих знаний, расширяют рамки их профессиональных компетенций и одновременно позволяют совершенствовать коммуникативно-языковые умения во всех видах речевой деятельности.

Архитектурно-строительная область образования, как и другие направления подготовки специалистов, имеет свою специфику, отражающую существенные характеристики предмета изучения. По С. И. Ожегову, архитектура — строительное искусство; любое архитектурное сооружение — «художественно организованная пространственная среда для осуществления жизненно важных общественных процессов» [3, с. 308].

Архитектура — это творчество, которое имеет свои законы развития, главный из них — закон формообразования. Он отражает взаимосвязь основных понятий зодчества — объём и пространство: созданная в их рамках форма позволяет идентифицировать здание, сооружение по его функциональному назначению, судить о его эстетических достоинствах, определяемых нами, пользователями, в категориях красиво, строго, ритмично, пропорционально, симметрично/асимметрично, эмоционально, живописно.

Универсальность законов формообразования позволяет изучать их постепенно, последовательно: от клаузуры (творческого поиска интересного решения проектной задачи с ее обязательным первичным графическим представлением) к форм-эскизу (эскизу-идее с нахождением собственного варианта образно-композиционного решения задачи) и эскизу (уточнению проектного замысла с полным композиционным согласованием подсистем проектируемого объекта) и, наконец, сам проект как творческая доработка эскизного архитектурного замысла, как эффективное композиционно-пространственное решение поставленной задачи.

При этом каждый этап работы, начиная с первого года обучения, — от простого сооружения через последовательное поступательное нахождение оптимального композиционного и конструктивного решения, к сложному архитектурному (ландшафтному, дизайнерскому, градостроительному) комплексу — представляется студентами преподавателю для оценивания, обсуждения, уточнения стратегий дальнейшей работы над реализацией замысла в проекте.

Сформировался инструментарий поэтапного представления работы над проектом. Исторически совершенствуясь, он включал

наброски, перспективные изображения, чертежи, объемные модели и обязательно содержал профессионально-вербальный компонент.

Инновационные медиатехнологии и технические средства, особенно стремительно вошедшие в жизнь общества с конца XX века, с одной стороны, расширили возможности представления проекта, с другой стороны, заявили о такой необходимости в связи с повышением требований работодателей и формированием глобального рынка архитектурных услуг. Как отмечает А. О. Акальева, «в проектной практике архитектор все чаще сталкивается с профессиональной необходимостью презентовать себя и свои работы на этапах разработки и согласования проекта, а также при расширении сети профессиональных контактов» [1, с. 1]. В связи с активной динамикой развития архитектурной профессии традиционный инструментарий специалиста трансформировался и обогатился за счет 3-D-проектирования, системы рендеринга, графических редакторов и других цифровых технологий.

Таким образом, сформировались предпосылки для совершенствования подготовки специалиста-архитектора, конкурентоспособного, владеющего развитыми навыками создания и проведения архитектурной презентации, умеющего участвовать в представлении, обсуждении проекта, в деловой дискуссии, выстраивающего логически последовательное высказывание, соответствующее ситуации общения.

Современные исследователи рассматривают архитектурную презентацию и «как средство выражения архитектурного замысла, и как часть процесса коммуникации участников архитектурного проектирования» [1, с. 2]. Создание визуальных образов в архитектуре — необходимая форма представления знаний, отвечающая ее семиотической природе.

Однако задача обучения иностранных студентов русскому языку в профессиональной сфере общения заключается в овладении ими вербальной стратегией общения, без которой процесс коммуникации, а значит, и успех в профессиональной деятельности невозможен. Так, Йен Джексон, современный американский архитектор, утверждает, что «получить соответствующее образование — еще не значит стать архитектором, ... нужно создать себе имя, научиться наилучшим образом показывать свои работы и предлагать свои идеи, эффективно взаимодействовать с клиентами

и всеми теми людьми, которые будут участвовать в ваших проектах. ... когда вы начнете общаться с заказчиками и представлять свои проекты, вы поймете, насколько важно уметь понятно и эффективно выражать свои идеи» [2, с.2].

Иностранные студенты, уже владеющие к 3-му курсу навыками работы не только с учебно-научным, научным (написание планов, конспектов) текстом, но и с профессионально-ориентированными текстами разной стилистической направленности (аннотирование, реферирование), умеющие видеть — выделять — трансформировать основную информацию в соответствии с поставленной целью и с соблюдением требований к его структурно-композиционной основе, последовательности излагаемого материала, проявляют высокую степень готовности к выполнению творческих заданий на русском языке. Этому способствует и высокий уровень уже сложившейся у каждого современного студента информационной компетенции: компьютерная грамотность, опыт индивидуальной и кейсовой работы с использованием информационных технологий, обучение в системе онлайн.

Как показывает анализ научно-методической литературы, презентация является наиболее популярным примером по использованию информационных технологий на занятиях по РКИ. И не только потому, что она становится «источником учебной информации, тренажёром, средством диагностики и контроля» [6, с. 168], что позволяет полноценно использовать её уже на первых курсах обучения; справедливо согласиться, что она «расширяет мотивационную базу учебной деятельности, развивает у учащихся способность к творческому мышлению» [7, с. 80]. На наш взгляд, дидактический потенциал презентации гораздо шире.

Презентация в наибольшей степени отвечает «ожиданиям» студентов, привыкших к мультимодальной коммуникации в интернете и в определенный момент теряющих интерес к работе с учебниками.

Она становится той инновационной формой обучения русскому языку, которая близка студентам архитектурно-строительного профиля по культуре восприятия визуальных образов, умению их анализировать, интерпретировать, оценивать. Но этой же особенностью продиктована и необходимость совершенствования способности грамотно представлять архитектурно-

строительный, градостроительный, дизайнерский замысел, выстраивая логически последовательное, риторически выверенное информационное (объясняющее, убеждающее) высказывание.

Она развивает способности учащихся к коллективному творчеству, умению работать в команде, слушать, слышать, анализировать, принимать взвешенное, аргументированное решение по обсуждаемой проблеме.

Она также отвечает задачам формирования профессионально-коммуникативных компетенций обучаемых во всех видах речевой деятельности. Подготовка презентации требует осмысления прочитанного, умения не только выделять ключевую информацию текста, но и трансформировать ее в как в письменном виде, синхронно визуализации объекта, так и в устном: логически связанное представление-объяснение, ответы на вопросы, участие в обсуждении с соблюдением этических норм русской речи.

Так, программа дисциплины «профессиональный иностранный (русский) язык» предусматривает работу с медиатекстами, актуализирующими знания обучаемых о достижениях, задачах, проблемах современного строительства и архитектуры. Поскольку часто их проекты связаны с конкретными объектами Санкт-Петербурга, чтение материалов о конкурсах, о возведении современных сооружений, о реконструкции промзон в этом городе вызывает неизменный интерес. Информация о Лахта Центре, затем о премии Лахта центру как самому высокому сооружению в Европе побудила студентов к презентации и сравнению тех проектов, которые заняли 2 и 3 места в конкурсе. Поскольку один из проектов выполнила Заха Хадид, знаменитая женщина-архитектор, следующая инициатива студентов заключалась в рассказе о других известных женщинах-архитекторах, которые оказались лауреатами Притцкеровской премии (главной в области архитектуры). А другие лауреаты — кто они? Есть ли среди них представители стран, откуда приехали наши студенты? Каким образом соучаствуют горожане в принятии решений? Почему был отвергнут конкурсный проект Охта центр? Какой из проектов общественного пространства будет реализован на этом месте? Множество вопросов для последующих обсуждений предлагается самими студентами, творчески относящимися к представляемому объекту презентации.

Дидактический потенциал интернет-ресурсов чрезвычайно велик: он расширяет также представление учащихся о функционировании русского языка, которое «делает русистику более реалистичной, отвечающей изменениям общественно-языковой практики» [8, с. 5], способствует углублению практических навыков говорения и письма, расширяет и активизирует профессиональный тезаурус.

Презентация способствует личностному саморазвитию обучаемых, по классификации Ю. А. Егоровой: интеллектуальному, социокультурному, профессиональному [5, с. 4]. Она развивает умения управлять своей интеллектуальной деятельностью, сочетать учебную работу с элементами научно-исследовательского труда, учитывающего гипертекст (обращение к нему способствует совершенствованию аналитического мышления). Процессе ее представления, обсуждения, иногда дискуссии — это развитие себя как субъекта коммуникации, субъекта межличностного общения. Интеграция внешней профессиональной подготовки и внутреннего развития способствует формированию целостной творческой личности специалиста-архитектора, градостроителя.

Таким образом, технологии электронной образовательной среды, как и гуманитарные технологии [4, с. 302–304], отвечая новым потребностям и формам приобретения знаний, расширяют методические возможности преподавания РКИ: создают обстановку активного взаимодействия, вовлечения студентов в процесс обучения; повышают мотивацию к изучению русского языка; обогащают содержание учебного процесса, формируя творческую профессиональную личность специалиста, способную к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию.

Литература

1. Акатьева А. О. Архитектурная презентация как средство коммуникации в архитектурной деятельности. Автореферат диссертации ... канд. архитектуры. Нижний Новгород, 2012. — 29 с.
2. Джексон Й. Самое главное для архитекторов. СПб.: Питер, 2017. — 179 с.
3. Жукова Т. С., Филькова И. С. Из опыта преподавания дисциплины «Введение в архитектурное проектирование» // Педагогические параллели: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. 14-20 мая 2018 года. СПб.: СПбГАСУ, 2018. — С. 308–311.
4. Задонская Г.А. Гуманитарные технологии в контексте обучения языку специальности иностранных студентов архитектурного профиля // Сб.

материалов VII Международной науч.-практич. конференции «Гуманитарные технологии в современном мире» ФГБОУ ВО «РАНХиГС при Президенте РФ» (Западный филиал). г. Калининград. 30 мая — 1 июня 2019. — С. 302–304.

5. Егорова Ю.А. Студент вуза как субъект саморазвития // Педагогика высшей школы. 2015. № 1. — С. 3–7.
6. Калашникова А. Ф. Из опыта применения информационно-коммуникационных технологий на занятиях по РКИ // Новые технологии в обучении русскому как иностранному: сб. науч. ст. — Минск: Изд. центр БГУ. 2017. Вып. 4. — С. 167–172.
7. Окуневи́ч Ю.А. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроке РКИ (на примере презентации) // Новые технологии в обучении русскому как иностранному: сб. науч. ст. Минск: Изд. центр БГУ. 2017. Вып.4. — С. 79–81.
8. Шмелёва Т.В. Исследование русского языка: нерешённые задачи и новые перспективы // Профессорский журнал. Серия: русский язык и литература: изучение и преподавание. 2020. № 1(1). — С. 3–6.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФИЛЬМОВ-ТЕКСТОВ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

О. В. Зеленова, М. С. Фильцова

iallo2210@mail.ru, marinafiltsova@yandex.ru

Медицинский институт ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»

Медицинская академия имени С. И. Георгиевского

(структурное подразделение)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

(Москва — Симферополь)

Использование кинотекста в условиях дистанционного обучения русскому языку как иностранному, вне зоны функционирования изучаемого языка, представляется обязательным обучающим компонентом, дающим возможность воспринимать (не)адаптированную спонтанную речь, протекающую в естественных условиях и подкреплённую зрительным рядом.

Оставляя в стороне мультипликационные и короткометражные фильмы, учебные фильмы для элементарного и базового уровней, сосредоточим своё внимание на полнометражных художественных фильмах для уровней В1+ / В2. Проблема выбора таких фильмов стоит сегодня достаточно остро, о чём свидетельствуют дискуссии,

периодически возникающие даже в профессиональных группах преподавателей русского языка как иностранного (ср.: https://www.facebook.com/groups/363287790678977/?multi_permalink=1406590576348688&comment_id=1406922522982160¬if_id=1609087438873047¬if_t=feedback_reaction_generic&ref=notif).

Прежде всего, оспаривается выбор для просмотра популярных советских фильмов. В качестве резонансов выдвигаются следующие: фильмы морально устарели, не представляют собой ценности для современной культуры; фильмы затянуты, новое поколение обучающихся привыкло к стилю action movies («Нам нравится, как вы используете видео с нами: вы заставляете нас слушать, писать и говорить. Проблема в том, что вы заставляете нас слишком много думать»: высказывание одного из студентов); фильмы демонстрируют устаревшие модели гендерного поведения, особенно (цитата) «для учеников из стран, где феминизм и права женщин что-то значат», и др. Вероятно, именно этими причинами объясняются попытки сокращения оригинальных фильмов даже на уровне владения B₂, создания неких аналогов трейлеров / фан-роликов. Предлагаются сокращённые версии для освоения отдельных грамматических тем, затверживания лексики, повторения фраз, диалогов (ср.: https://vimeo.com/495326854?fbclid=IwAR1LkEAeyaSzlawBliGiNP haYc8H_gDpPtKcMNjrQgTNCcpzoJHWeuYklgo), в результате чего фильмы перестают восприниматься как целостные тексты, превращаясь в инструмент для отработки языковых явлений по усмотрению преподавателя. Подобный подход, по-видимому, является следствием так называемых «коммуникативных» (в кавычках) методик с установкой на entertaining / развлечение, а также отсутствием в условиях дистанционного обучения «утилитарно-потребительских мотивов, которые подразумевают использование иностранного языка в целях обеспечения жизнедеятельности, а также предметно-функциональных мотивов, формируемых внутренним желанием, побуждением постоянно пользоваться изучаемым иностранным языком» [цит. по: 6, с. 2].

Между тем представляется, что материалом для обучения пониманию художественного фильма является сам аутентичный фильм как целостное произведение, в совокупности своих лексических особенностей, синтаксических моделей разговорной речи и

различных фоновых знаний, экстралингвистических ситуаций. В таком аспекте нами рассматривается прежде всего советский фильм. Призывы использовать современные фильмы не находят в нас отклика, т.к. многие из этих фильмов либо представляют собой клоны голливудских боевиков, либо ничтожны по содержанию, либо слишком тяжелы для восприятия в силу педалирования негативных сторон российской и советской действительности. Что касается фильмов, вошедших в золотую коллекцию российского кинематографа, в большинстве своём [4] они представляют собой прецедентные тексты / прецедентные феномены (в терминологии Ю. Н. Караулова, В. Г. Костомарова): «Назовём прецедентными тексты, (1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер и хорошо известные широкому окружению данной личности, и, наконец, такие, (3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [2, с. 105]. Намёки, отсылки к оригинальному тексту (фильму-тексту в том числе), включающие текст либо его фрагмент в ситуацию общения, имеют языковую природу и выполняют функцию своего рода языковой номинации. Иными словами, при восприятии названия фильма, имени персонажа, цитаты из него актуализируется весь прецедентный фильм-текст «для использования в дискурсе <...> либо со стороны поставленных в нём проблем, либо со стороны своих эстетических (содержательных или формальных) характеристик, либо как источник определённых эмоциональных переживаний, либо как источник сходных ситуаций, либо как образец (антиобразец) для подражания» [2, с. 108]. «Комсомолка, спортсменка, наконец, просто красавица», «заграница нам поможет», «это не рыба, это стрихнин какой-то», «наши люди в булочную на такси не ездят», «русо туристо — облик морале», «Будем жить!» — огромный пласт крылатых фраз такого рода активно функционирует в речи носителей русского языка, и пренебрегать этим фактом преподаватель не может (вопрос его личных предпочтений в данном случае не имеет значения).

Являясь сторонниками идей Н. В. Кулибиной о реальности целостного текста, о смысловых текстовых единицах [3] и применяя этот подход к прецедентному художественному фильму-тексту, мы формулируем цель работы с таким фильмом как

обучение его самостоятельному смысловому восприятию, переживанию. Фильм при этом, на наш взгляд, должен быть представлен как полнотекстовое произведение, воздействующее одновременно вербальными и невербальными / паралингвистическими средствами (музыкальный язык, соматический язык, эмоциональное звуковое сопровождение, семиотика костюма и др.). Следует подчеркнуть особую роль невербальных выразительных средств фильма, имеющих высокую степень информативности и дающих возможность преодолеть возникающие языковые трудности. Наблюдения показывают, что обучающиеся, даже слабо владеющие русским языком, способны понять большинство довольно сложных по содержанию кинодиалогов без обширной предпросмотровой лексической работы, в то время как чтение неадаптированных литературных текстов такого же содержания и объёма было бы невозможно на том же этапе обучения. Объяснение этого феномена — соматический язык (язык тела), паралингвистические средства актёрской пластики, передающие большую часть информации о чувствах, настроениях, намерениях персонажей фильма. Приведём простой пример: фрагменты фильма «Баллада о солдате». Первый — встреча инвалида с женой: *Жена: — Вася! Васенька! Вернулся... живой... Ну вот... Теперь мы вместе. Я так торопилась... Автобусы не ходят... Это так, стружка. Я ведь теперь на заводе, очень тяжёлая сталь пошла...* Главная смысловая нагрузка приходится на мимику и жесты, диалог же, включающий лексику, превышающую возможности обучающихся уровня А₂, является при этом малоинформативным. То же можно сказать о втором кинодиалоге — встрече Алексея с матерью. Глаза матери, её руки, касающиеся лица сына, голос передают всю силу её любви и страдания, сам же диалог весьма прост (ср.: *Алексей: — Крышу хотел починить... — Мать: — Вырос-то как... похудел. — Алексей: — Это с дороги... А вы, мама, не болеете? — Мать: — Да некогда нынче болеть-то... Бреешься уж? Куришь? — Алексей: — Мне пора... Простите, мама!*). Иными словами, чем выше степень экспрессии на экране, тем легче этот фрагмент воспринимается зрителем с низким уровнем владения языком. Отметим, что в лучших советских фильмах экспрессивно-модальный компонент кинодиалогов очень силён, что объясняется высоким профессионализмом и харизмой актёров.

Прокомментируем схему работы с фильмом в условиях онлайн-обучения. Практика показывает, что наиболее трудное в этой ситуации — заинтересовать обучающегося, «сыграть» на его любопытстве, чтобы убедить досмотреть фильм до конца. Для просмотра в аудитории с уровнем владения языком В₁ (смешанная группа: Сирия, Йемен, Египет, Нигерия, Индия, возраст 19–21 год) были предложены фильмы «Баллада о солдате», «Судьба человека», «Телеграмма», «Алые паруса». На этапе предтекстовой работы мы не знакомили зрителей с сюжетом, лексико-грамматические задания также были минимальны, поскольку, как уже отмечалось, невербальные средства и прежде всего соматический язык в художественном фильме способны восполнять словесный текст кинодиалога информацией экспрессивно-модального характера. В качестве предтекстовой работы обучающимся предлагались 1) для домашнего чтения микротексты, содержащие интересную информацию о фильме / лингвокультурологический комментарий (напр., рассказ об А. Грине и его доме-музее в Крыму; рассказ о Марлен Дитрих, вставшей на колени перед К. Паустовским, и др.); 2) для перевода ключевые лексические единицы, важные для последующего восприятия фильма и воспроизведения его содержания; 3) ряд ключевых фотокадров с предложением подготовить высказывание о предполагаемом содержании фильма («зрительский прогноз»). Сам фильм во избежание пассивного просмотра предъявлялся на занятии по фрагментам (нарезка видео на фрагменты — программа <https://www.clipconverter.cc/2/>), каждый фрагмент предварялся ключевым вопросом. Вначале предлагались простые вопросы — основные характеристики общей ситуации: *кто* (субъект), *что делает* (событие), *где* (место), *когда* (время). При этом можно было наблюдать, что как только зрители начинали ориентироваться в характеристике персонажа, месте и времени происходящих событий, их эмоциональная и интеллектуальная активность возрастала, более сложные вопросы и задания не вызывали отторжения. Просмотр каждого фрагмента завершался формулировкой его ключевой идеи. При необходимости одновременно вводились и семантизировались нужные для выражения мысли лексические единицы (метод импринтинга); в этом случае благодаря онлайн-ресурсам мо-

ментально происходил поиск значения нужного слова, которое сразу же выводилось на экран и использовалось. Отметим, что один из фильмов в качестве эксперимента предлагался для просмотра в течение нескольких занятий («многосерийный» просмотр), с домашним заданием спрогнозировать содержание следующей «серии». Было интересно наблюдать, как изменялось отношение зрителей к героям фильма, которые за короткое время становились очень близкими.

После окончания работы над фрагментами предлагалось ещё раз просмотреть дома полную версию фильма с субтитрами и повторить переведённые ранее слова, нужные для воспроизведения содержания фильма. На следующем занятии выполнялись задания типа: 1) тесты single choice, 2) заполнение пропусков во фразах (fill in blank), 3) составление облака слов, необходимых для пересказа (<https://wordart.com/create> ; <https://te-st.ru/2015/05/13/make-word-cloud-online/>), 4) распределение фотокадров в соответствии с содержанием фильма, 5) восстановление фраз в соответствии с содержанием определённого фрагмента, 6) комментирование фотокадров. В качестве обобщающего задания предлагалось обсуждение по вопросам (*Как называется фильм? Кто главный герой / главные герои? О чём фильм? Чего хотят герои? Что они делают для этого? Что (не) понравилось в фильме, почему? Понравился ли конец фильма? Если нет, какой вариант предпочли бы? Ваше мнение о фильме? Сталкивались ли вы, ваши друзья, ваша семья с такой ситуацией?* и т.п., в зависимости от языкового уровня группы). Живо проходило задание на озвучивание фрагментов фильма («дубляж»), как в форме моновысказывания, так и в виде диалогов (выборочно). Интересным оказался опыт составления совместно с обучающимися интерактивной доски по теме «Фильм «Алые паруса» и Крым»: <https://padlet.com/marinafiltsova/6ijfzgxslhs8ilz4>.

В заключение следует сказать, что использование полнотекстовых художественных фильмов в условиях дистанционного обучения не только вполне реально, но и в некоторых аспектах гораздо проще, поскольку онлайн-среда предоставляет преподавателю ряд дополнительных возможностей. Эта тема является предметом наших дальнейших изысканий.

Литература

1. Журомская Л. И., Майборода С. В. Видеокурс: Описание личности и события. 2-е изд. Симферополь: Универсум, 2005. — 95 с.
2. Караулов Ю. Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковых личностей // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Доклады советской делегации на VI Конгрессе МАПРЯЛ. М.: Русский язык, 1986. — С. 105–126.
3. Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. М., 2001. 328 л. [Электронный ресурс] // URL: <https://dlib.rsl.ru/01000337092> (дата обращения: 02.01.2021).
4. Курлова И. В. Работа с учебными, мультипликационными и художественными фильмами на уроке РКИ [Электронный ресурс] // URL: <https://docplayer.ru/27336427-Rabota-s-uchebnymi-multiplikacionnymi-i-hudozhestvennymi-filmami-na-uroke-rki.html> (дата обращения: 02.01.2021).
5. Николенко Е. Ю., Иванова О. В. Система работы с художественным фильмом на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2013. № 4. С. 43–52.
6. Новикова В. В. Использование видеоматериалов для обучения русскому языку как иностранному как средство формирования социокультурной компетенции вне языковой среды // URL: http://e-toile.russchool.eu/assets/files/results_e-toile/cyprus/hungary_video_in_teaching.pdf (дата обращения: 02.01. 2021).
7. Фильцова М. С., Зеленова О. В. Особенности обучения русскому языку в искусственно созданной англоязычной среде общения // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 58. Ч.1. — С. 251–255.

ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ АНАТОМО-ГИСТОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Ю. Н. Ильина, Г. А. Костова

juli_ill@mail.ru, gkostova@yandex.ru

ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»

(Сыктывкар)

Формирование терминологической компетенции иностранных студентов является одной из важных задач, которые решаются на

занятиях РКИ. Для её реализации необходима в том числе система заданий, упражнений, игр, цель которых — познакомить обучающихся с закономерностями словообразования, особенностями сочетаемости и взаимозависимости терминов, выработать навыки практического владения ими.

Медицинская терминология складывается из нескольких подсистем: анатомо-гистологической, клинической и фармацевтической. Первая группа терминов, с которой знакомятся студенты-медики, — это названия частей тела, органов и тканей. Важным для преподавателя является сразу, на этом материале, помочь студентам в результативном запоминании и закреплении языкового материала, что позволит поддержать и развить их познавательный интерес как к профильным предметам, так и к русскому языку. Этому может способствовать в том числе применение на занятиях РКИ игровых технологий.

Типологию игр, актуальных при профессионально ориентированном обучении РКИ, предложили Е. В. Дзюба и А. Э. Массалова [2]. По их мнению, в основу классификации игр может быть положена специфика формируемых в образовательном процессе компетенций: лингвистической, коммуникативной, лингвострановедческой и профессиональной. В соответствии с ними различаются игры лингвистические, ролевые, игры с лингвокультурным / лингвострановедческим компонентом и игры, направленные на развитие профессиональной креативности. Предложим в соответствии с этой классификацией несколько игр, используемых при профессионально ориентированном обучении РКИ студентов специальности «Лечебное дело».

Лингвистическая игра.

Основными частями речи, востребованными при образовании анатомо-гистологических терминов, являются существительное и прилагательное. В данной лексической системе четко прослеживается зависимость значения термина от его словообразовательной структуры. Знание основных способов образования слова, определение по структуре слова его значения и грамматической функции необходимо обучающемуся. Это определяет круг навыков, которые нужно формировать у студента-медика на занятиях РКИ. Поэтому одна из игр данного типа направлена на закрепление и отработку навыков образования прилагательных

от существительных по известным словообразовательным моделям и конструирование сочетаний существительных и прилагательных по модели согласования.

Обучающимся предоставляются карточки двух цветов (белого и нескольких других, которые можно объединить по системам органов человека: например, на карточках синего цвета — номинации, связанные с дыхательной система, на карточках красного цвета — названия органов кровеносной системы и т. д.). На карточках написаны существительные, называющие части тела, органы и ткани. Задача обучающихся состоит в том, чтобы образовать по известным моделям (с помощью суффиксов -н-, -ов- и др.) от существительного с карточки белого цвета прилагательное и по смыслу и грамматически верно соединить его с существительным с карточки другого цвета. В результате получится анатомо-гистологическое терминологическое словосочетание: например, из двух слов с разных карточек *спина* и *мозг* студент должен составить словосочетание *спинной мозг*, из слов *ствол* и *клетка* — *стволовая клетка*, из слов *голос* и *связка* — *голосовая связка* и т.д. При необходимости с получившимися словосочетаниями можно продолжить работу по отработке грамматических навыков. Например, обучающимся можно предложить такое задание: поставьте словосочетания во множественное число. В ходе его выполнения станет очевидным, что не все из них имеют полную числовую парадигму, и этот языковой факт нуждается в специальном внимании и запоминании.

Ролевая игра.

Игры данного типа предполагают, что обучающиеся принимают участие в заданных преподавателем коммуникативных ситуациях. Например, преподаватель предлагает представить ситуацию медицинского осмотра, во время которого врач для диагностики должен дать пациенту ряд команд, в которых используются названия частей тела, а пациенту необходимо их безошибочно выполнить: *Закройте глаза! Откройте левый глаз! Поднимите правую руку и левую ногу! Опустите голову! Закройте левой рукой правое ухо! Закройте правой рукой левый глаз!* и т.д. Сначала студенты выполняют задания индивидуально или все вместе по команде преподавателя, а потом работают

самостоятельно в парах или в небольших группах. Игра проверяет навык аудирования, понимания на слух конструкций, в которых употребляются названия частей тела, в том числе с указанием их пространственной ориентации (левая / правая сторона).

Игра с лингвокультурной составляющей.

Воспитательная функция обучения РКИ предполагает формирование у студентов-иностранцев интереса и положительного отношения к русской культуре и истории. Одними из самых очевидных языковых единиц, которые воплощают основы русской культуры, являются пословицы и поговорки. Поэтому для отработки анатомо-гистологической терминологии можно использовать группы устойчивых высказываний, например, с компонентом *кость, кровь* и др.: *Кожа да кости, Язык без костей, Кость в горле, Белая / черная кость, До мозга костей, Мыть (перемывать) кости* и т.д. и *Братья по крови, Голубая кровь, Кровь говорит, Кровь с молоком, Кровью и потом, Кровь играет / стынет в жилах* и др. Можно предложить студентам фрагменты данных пословиц и поговорок вперемешку, попросить обучающихся соединить их в правильные, по их мнению, комбинации и сформулировать предположения о том, что эти фразы могут означать. Как показывает практика, студенты с большим интересом включаются в такого рода работу и обязательно приводят аналогичные по смыслу или по форме (тоже со словом из группы анатомо-гистологических терминов) устойчивые выражения родного языка.

«Креативная» игра.

Данные игры призваны развивать нестандартное мышление и одновременно предметно-профессиональную и коммуникативную компетенции обучающихся. Эти задачи можно реализовать, предложив студентам следующее задание: используя любые информационные ресурсы, заполните таблицу — соотнесите название российского медицинского учреждения с ученым / врачом, имя которого оно носит (в таблице они приведены не по порядку), и самостоятельно приведите анатомические и гистологические объекты, которые изучают / лечат в них.

Название медицинского учреждения	Имя врача	Анатомические и гистологические объекты
Национальный медицинский исследовательский центр нейрохирургии	Святослав Николаевич Фёдоров	...
Национальный медико-хирургический Центр	Николай Николаевич Блохин	...
Межотраслевой научно-технический комплекс «Микрохирургия глаза»	Николай Нилович Бурденко	...
Российский онкологический центр	Николай Иванович Пирогов	...
Научно-исследовательский институт акушерства и гинекологии	Александр Васильевич Вишневский	
Научно-исследовательский медицинский центр хирургии	Дмитрий Оскарович Отт	
Пример правильного ответа		
Межотраслевой научно-технический комплекс «Микрохирургия глаза»	Святослав Николаевич Фёдоров	роговица, веко, ресницы, зрачок, радужка, глазница

Заполнение этой таблицы потребует от иностранных студентов не только знания анатомо-гистологической терминологии, но и умения ориентироваться в русскоязычном сегменте интернета, поможет в отработке навыка поискового чтения, расширит кругозор в области истории и современности российской медицины.

Таким образом, процесс обучения терминологической лексике студентов-медиков на занятиях РКИ необходимо строить на основе продуманной системы упражнений, в которую включаются игровые задания. Игры в обучении анатомо-гистологической терминологии способствуют стимулированию учебно-познавательной деятельности обучающихся, помогают снять трудности, связанные с запоминанием и освоением сложного языкового материала.

Литература

1. Алимушкина О. А. Преимущества использования игровых заданий на занятиях русского языка как иностранного // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. 2014. № 3. — С.9–22.
2. Дзюба Е. В., Массалова А. Э. Игровые интерактивные технологии на уроках РКИ в системе профессионально ориентированного обучения // Педагогическое образование в России. 2019. № 12. — С. 46–55.
3. Дымова Е. А. Методические приемы формирования терминологической компетенции у иностранных студентов медицинских вузов // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2004. №3 (7). — С. 92–93.
4. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1988. — 176 с.
5. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Икар, 2008. — 114 с.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

С. С. Лопатина

sveta-05.04@mail.ru

ФГБОУ ВО Сибирский институт управления — филиал РАНХиГС
при Президенте РФ
(Новосибирск)

Проблема выбора текстов художественной литературы состоит не только в том, чтобы при знакомстве с текстами художественной литературы понимать русских людей, их традиции, культуру и быт, но и обучение чтению как виду речевой деятельности в процессе преподавания РКИ. На наш взгляд, эту проблему выбора художественных текстов должны решать преподаватели.

В государственном образовательном стандарте РКИ сказано, что иностранные граждане должны научиться понимать текст, выделять основные темы текста, выявлять позицию рассказчика.

Семинарское занятие или внеаудиторное мероприятие, проводимое с использованием художественного текста, позволяет сформировать образ мыслей, характерный для российского народа, а также изучение языковых элементов языка, формирование элементов сознания.

При выборе книги для самостоятельного чтения иностранные студенты руководствуются, как правило,

Совет преподавателей по предметам специальности — 5%

Совет преподавателей — филологов — 15%

Совет одногруппников — 32%

Книги о русской природе — 11%

Книги о русской истории — 23%

Книги о любви — 11%

Другое — 3%

В опросе приняли участие 150 иностранных студентов, обучающихся в вузах г. Новосибирска.

Восприятие и понимание текста иностранными студентами, по мнению ученых-лингвистов начинается с понимания слов к пониманию смысла, а через него к пониманию глубинного смысла произведения [1; 801].

Образы, полученные в процессе восприятия художественных текстов, формируются в лингвокультурологические концепты, которые преподаватель должен помочь понять иностранным студентам [2; 8].

При выборе художественных текстов важно учитывать следующие особенности:

- Степень подготовленности студентов к восприятию художественной литературы;
- Интересы студентов;
- Социально-психологические особенности учащихся;
- Познавательную ценность художественных текстов

Методические трудности в процессе выбора заключаются в разработке методики анализа художественного текста. Основные этапы работы представляют собой такие виды деятельности как подготовка к восприятию, понимание текста и беседа по прочитанному, а также интерпретация прочитанного, эти этапы могут быть реализованы при помощи предтекстовых, притекстовых, послетекстовых заданий.

Художественный текст служит для преподавателя учебным материалом по формированию социальных, коммуникативных, языковых компетенций иностранных студентов и носит практический, прикладной характер.

Художественный текст представляет собой, с точки зрения дидактики, воспитательную ценность, формирует мотивацию к

изучению русского языка, развивает речевую культуру — умение пользоваться словом.

На начальном этапе самостоятельного чтения рекомендуем выбирать художественные произведения — стихотворения, посвященные красоте русской природе, при этом обращаем внимание на средства художественной выразительности, красоту русского языка. Это стихи о природе С. А. Есенина, А. А. Фета, А. С. Пушкина, Ф. И. Тютчева и др. Таким образом иностранные студенты обогащают свой словарный запас.

Следующий этап — прочтение сказок русских народных и литературных.

Именно русская народная сказка — источник сведений о русском национальном характере. В сказках представлены не только отдельные черты характера русского человека, но и его внутренний духовный мир, менталитет, мечты, идеалы, нравственные ценности из которых складывается духовная культура человека. Также благодаря сказкам иностранные студенты узнают о жизни и быте русского человека, о том, как жили люди в давние времена, как складывалась культура России.

Иностранные студенты знакомятся с волшебными сказками, бытовыми, сказками о животных, вместе с преподавателем определяют особенности сказок, размышляют, чему учит сказка, какие человеческие пороки порицает?

При чтении литературных сказок иностранными студентами важно обратить внимание на то, что она психологична: автор исследует внутренний мир персонажа, его эмоциям и переживаниям. Иностранные студенты говорят об авторской позиции, авторской оценке персонажей и событий.

Из литературных сказок студенты предпочитают сказки А. С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о золотом петушке», «Сказка о царе Салтане», «Жених»; А. Н. Толстого «Золотой ключик, или приключение Буратино», «Жар-птица», «Зимовье зверей» и др.

После чтения и анализа сказок иностранным студентам предлагаются для прочтения тексты о общечеловеческих ценностях.

Семья — одна из главных ценностей, которая отражена в русской литературе.

Одно из первых произведений, предложенных иностранным студентам — «Повесть о Петре и Февронии Муромских». Через все тяжелые испытания проходят супруги и проносят свою любовь.

Семья дает духовные силы человеку, эта идея отражена в «Капитанской дочке» А. С. Пушкина.

Понимание текста требует и определенного жизненного опыта, уровня интеллектуального развития, интереса к теме, словарного запаса.

Лексический запас должен составлять не менее 6000 единиц. Какие бы не возникали сложности с пониманием текста, не нужно отказываться от использования художественных текстов на семинарских занятиях и внеучебных занятиях РКИ, потому что методический потенциал художественных текстов очень высок.

Иностранным студентам, обучающимся по направлениям подготовки «Финансы и кредит», «Налоги и налогообложение», «Инвестиционный анализ», «Государственные и муниципальные финансы» полезным будет прочтение художественных текстов, посвященных бизнесу и финансам. Очень полезна именно художественная литература, в которой, кроме информации о деньгах, представлены темы «человек-деньги», «деньги-любовь». В романах «12 стульев», «Золотой теленок» И. Ильфа, Е. Петрова захватывающая анекдотичная история о великом мошеннике, к которому иностранные студенты испытывают глубокую симпатию. Оптимизм главного героя, его афоризмы вызывают улыбку студентов.

Иностранные студенты с удовольствием читают сказку А. Толстого «Золотой ключик, или приключения Буратино». К сожалению, примеры такого мошенничества можно встретить и в современной жизни.

Для иностранных студентов, будущих экономистов, прочтение этих художественных текстов представляет интерес не только с точки зрения будущей профессии. Темы любви, предательства, беспринципности, обмана, добра, зла, поднимаемые авторами произведений, позволяют студентам задуматься об общечеловеческих ценностях, человеческом достоинстве, роли денег в жизни человека.

Иностранным студентам, обучающимся по направлению подготовки «Юриспруденция», очень понравилось произведение Николая Семеновича Лескова «Леди Макбет Мценского уезда», в котором не только описаны уголовные преступления,

но повествование не содержит авторских оценок. Поэтому, студенты задумываются о нравственности, сами оценивают поступки героев, которые приводят их к нравственной гибели.

Кроме того, иностранные студенты, обучающиеся в магистратуре, уже достаточно хорошо знают русский язык, русскую литературу, привычные к русскому менталитету, уже могут читать произведение Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание».

Они способны понять, почему Родион Раскольников на самом деле убил старуху – процентщицу. «Я хотел Наполеоном сделаться, оттого и убил».

Иностранным студентам, обучающимся по направлению подготовки «Международные отношения» интересно будет изучить биографию писателей и поэтов-дипломатов, познакомиться с их произведениями. Достаточно много литературы о дипломатах, их деятельности, в то же время многие великие писатели и поэты служили на дипломатическом поприще.

Дипломат Александр Сергеевич Грибоедов интересен иностранным студентам его чувством патриотизма, желанием служить интересам России, чувством справедливости и свободы, блестящим образованием. Для чтения о дипломатической деятельности писателя, предлагаем иностранным студентам познакомиться с произведениями: Шостакович С. В. «Дипломатическая деятельность А. С. Грибоедова», Попова О. И. «Грибоедов — дипломат» и др. Кроме того, читаем произведения А. С. Грибоедова «Горе от ума», из которого студенты узнают, что человек, который не гонится за деньгами и чинами, с точки зрения фамусовского общества — безумец, путевые заметки Грибоедова.

Дипломат Ф. И. Тютчев интересен иностранным студентам своими великолепными афоризмами: "Всеякие попытки к политическим выступлениям в России равносильны стараниям высекаль огонь из куска мыла [5; 67].

Студентам, обучающимся по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», важно познакомиться с литературой, где главные герои в разное время находятся на государственной службе; важно, какими качествами обладали чиновники, кодекс поведения государственного служащего, этикет.

Прежде всего, знакомимся с творчеством А. П. Чехова. Подобная тема встречается в рассказах «Двое в одном», «Хамелеон», «Маска», «Торжество победителя».

Интересен образ чиновника в повести «Медный всадник» А. С. Пушкина: он наделен душой и сердцем, простыми человеческими мечтами, в этой поэме представлен конфликт личности и государства.

В творчестве Н. В. Гоголя также представлена тема чиновника в произведениях «Шинель», «Ревизор», в которых автор показывает, что духовный мир чиновника очень беден. Городничий берет взятки и не считает это чем-то постыдным или неправильным, наоборот, так повелось, что ж тут плохого. В творчестве М. Е. Салтыкова-Щедрина иностранные студенты наблюдают острую сатиру в описании чиновников. Автор показывает их ничемность и беспомощность, тунеядство, противопоставляя им представителей трудового народа, крестьян.

Читая и анализируя «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил», студенты отмечают полную беспомощность генералов, ограниченность их мышления (они способны произнести только одну фразу).

Таким образом, выбирая художественную литературу для чтения иностранным студентам, необходимо учитывать не только степень подготовленности студентов к восприятию художественной литературы, их личные интересы, социально-психологические особенности студентов, но и будущую профессиональную деятельность.

Литература

1. Букатникова С. Д. Понимание текста как проблема современной лингвистики и гуманитарного познания // Молодой ученый. — 2015. — № 6. — С. 799–803. — URL <https://moluch.ru/archive/86/16084/> (дата обращения: 24.07.2019).
2. Боровиков П. Ю. Концепция формирования лингвокультурологической компетенции школьников на основе аудиотекстов при обучении английскому языку // Молодой ученый. — 2015. — №9.1. — С. 7–9. — URL <https://moluch.ru/archive/89/18551/> (дата обращения: 24.07.2019).
3. Старостенко В. В. Духовно-нравственные ценности в формировании современного человека [Электронный ресурс]: монография/ О. А. Павловская [и др.]. Электрон. текстовые данные. Минск: Белорусская наука,

2011. — 451 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/10089.html>. — ЭБС «IPRbooks»
4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю.
 5. Шведова. — 4-е изд., доп. — Москва : Азбуковник, 2000. — 940 с. С.34.
 6. Пророчества Ф. И. Тютчева [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://vavilon-plen.ru/publ/3_vavilonskij_plen/prorochestva_pisatelej/cprorochestva_fjodora_ivanovicha_tjutcheva/19-1-0-138
 7. Тютчев Ф. И. Полное собрание сочинений и писем в шести томах. — М.: Издательский центр «Классика», 2003. — Т. 2. Стихотворения, 1850—1873. — С. 179—18
 8. Громов М. П. Книга о Чехове / М. П. Громов. — М. : Современник, 1989. — 384 с. — (Б-ка «Любителям российской словесности»).
 9. Тема коррупции в художественной литературе: рек. список / Библиографическая служба; сост. Т. В. Губарева. Изобильный: МКУК «ЦБС ИГО СК» г. Изобильный, 2019. — 12 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКИМ НАВЫКАМ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

*Т. А. Наймушина
naimtat@mail.ru*

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет»
(Астрахань)

Обучение грамматическим навыкам взрослых учащихся при изучении любого языка является, с нашей точки зрения, совершенно необходимым. Именно овладение грамматическим строем языка позволяет иностранцу правильно оформлять свои речевые интенции, быть правильно понятым, а значит, способствует практическому овладению языком. Здесь следует подчеркнуть, что речь идет именно о взрослых учащихся, которые осознанно воспринимают факты чужого языка. «Вопроса о том, следует или не следует обучать грамматике, не существует, во всяком случае, не должно существовать. При обучении русскому языку, особенно взрослых учащихся, осознание грамматических явлений — обязательное условие скорейшего овладения языком» [3, с. 261]. Огромную роль в обучении языку отводил грамматике Л.В. Щерба, который, пародируя знаменитое изречение Суворова, писал, что «Лексика — дура, грамматика — молодец!» [5, с. 331].

Однако усвоение грамматики должно происходить (конечно, если это не филологи, не будущие преподаватели русского языка) в большей степени незаметно для самих учащихся, через подбор и систематизацию упражнений. «Все искусство преподавателя состоит в том, чтобы организовать обучение на базе строгой грамматической системы, как бы скрытой от учащихся, чтобы за счет продуманных заданий и упражнений подвести учащихся к грамматически правильно построенной русской речи» [3, с. 263].

Итак, для практического освоения неродного языка учащийся должен овладеть, во-первых, языковыми средствами, т.е. определенным набором грамматических знаний, а во-вторых, уметь правильно употреблять эти языковые средства в практической речи. Для этих целей и предназначена активная грамматика, «описывающая функционирование языковых средств в речи, в которой эти языковые средства сгруппированы по «смыслам», [4, с. 68] т.е. по типовым значениям, универсальным содержательным категориям, которые заложены в сознании каждого говорящего, на каком бы языке он не говорил. Учащийся должен знать и уметь употреблять определенные грамматические формы, которые используются для выражения места, выражения наличия/отсутствия кого-либо, чего-либо, обозначения действия, выражения возможности/невозможности действия и т.д.

Мы не будем здесь останавливаться на способах введения языкового материала, для нас важным является этап тренировки употребления данного грамматического материала в речи, результатом которой должен стать прочный навык, обладающий гибкостью и способностью к переносу. Только такой навык, как известно, считается сформированным. Чтобы достичь автоматизма в употреблении определенной грамматической формы в речи, как известно из методической литературы, упражнения должны быть коммуникативными и иметь строго определенную последовательность.

Смысл коммуникативного подхода к изучению грамматики «заключается в том, чтобы создать для учащихся условия, в которых они участвовали бы в деятельности общения на иностранном языке, а сама эта деятельность производилась бы в рамках конкретных жизненных ситуаций, с которыми учащиеся могут встретиться ..., ибо в основе коммуникативного подхода лежит не реальность самой ситуации, а реальность деятельности в данной

ситуации» [2, с. 6]. Так, например, при введении конструкций «Что это?», «Кто это?» преподаватель показывает на реальные предметы и студентов группы и спрашивает учащихся «Что это?» или «Кто это?». Но в данной ситуации такая речевая деятельность не очень реальна, скажем мягко. Гораздо реальнее, когда преподаватель показывает фотографию семьи, а учащиеся задают вопрос «Кто это?» или учащиеся рассматривают картинки абстрактного характера и отвечают на вопрос «Что это?».

В методике упражнения с грамматической направленностью делятся на подготовительные и речевые (по-другому, предречевые и речевые или тренировочные и речевые и т.д.). Термины «подготовительные и речевые» наиболее часто употребляются, и мы будем использовать именно их. По способу выполнения подготовительные делятся на имитативные, подстановочные, трансформативные и репродуктивные. Мы следуем за классификацией упражнений, представленной в сборнике «Методика» Института русского языка имени А. С. Пушкина под редакцией А. А. Леонтьева [4].

Рассмотрим упражнения, представленные в учебнике «Дорога в Россию. Элементарный уровень» [1], с точки зрения соответствия названной системе упражнений. Мы возьмем грамматический материал по теме «Предложный падеж» в значении места. Вводится грамматика порционно, двумя порциями. Сначала даются предлоги *в* и *на* и основное окончание — *е*, предъявляются речевые образцы: *Собака в доме, Кошка на крыше*. Для закрепления выполняются 3 упражнения, а потом вторая порция грамматики: дается таблица окончаний в предложном падеже с тремя вариантами окончаний: *-е, -и, -ии*. Окончание *-ой* (в столовой) дается на запоминание, также как и употребление предлога *на*. Исключения с окончанием *-у* не даются вовсе, хотя уже в первом упражнении на картинке мы видим шкаф, в шкафу — пальто, а на шкафу — часы. В качестве первого упражнения предлагается, глядя на картинку, спросить, какие вещи где находятся. Дается образец: — *Где лампа?* — *Лампа на столе*. Во втором упражнении задание: «Уточните, где находятся вещи», понятно, что диалоги также должны составлять сами студенты, в образце представлены два ответа, положительный и отрицательный: — *Где книга? На столе?* — *Да, на столе. (Нет, в столе)*. В этом же упражнении дается модель на выбор альтернативного ответа: — *Где книга? На столе*

или в столе? В упражнении 3 задание: «Уточните, кто где находится?» И представлены картинки: человек в машине, девушка в доме, кошка на кресле.

Таким образом, сразу после введения грамматического материала учащийся должен конструировать диалог, задать вопрос и ответить на него, обращаясь к только что введенному материалу. Мало того, что учащийся должен правильно употребить предлог *в* или *на*, но также он должен изменить форму слова, поставив слово в предложном падеже. Это уровень репродуктивных упражнений. Таким образом, опускаются упражнения имитативные, подстановочные и трансформативные.

Понятно, что отсутствие имитативных, подстановочных и трансформативных упражнений связано с ограниченным объемом учебника. В этой ситуации задачей преподавателя является подбор и дополнение имеющихся материалов учебника своими собственными материалами, потому что, как считают методисты, стадия имитации очень важна в приобретении навыка, ибо «правильно организованные имитативные упражнения очень эффективны: они не вызывают трудностей у учащихся, создают иллюзию общения, «свободного» владения новой формой, создают атмосферу психологического комфорта для всех учащихся» [4, с. 75].

Можно предложить следующие упражнения имитативного характера. 1. Кратко ответьте на вопрос. — *Твой телефон в сумке?* — *Да, в сумке.* — *Его учебник в рюкзаке?* — *Да, в рюкзаке.* Краткая форма ответа чаще всего используется в подобной ситуации в реальном общении. 2. Краткий ответ на альтернативный вопрос. — *Твой телефон в сумке или на столе?* — *На столе.* — *Цветы на столе или на окне?* — *На окне.* Можно дать и отрицательный вариант ответа. — *Ни на окне, ни на столе.* В случае, если цветы в аудитории стоят на шкафу. 3. Переспросите, как будто вы не расслышали, что сказал преподаватель. — *Брахим сейчас в общежитии.* — *В общежитии?* — *Да, в общежитии.* В этом упражнении нужно обратить внимание студентов на то, что они должны использовать интонацию вопроса (ИК-3). 4. Скажите, что ваш родственник работает, учится, отдыхает там же. — *Мой брат работает на заводе.* — *Мой брат тоже работает на заводе.* — *Моя сестра учится в школе № 17.* — *Моя сестра тоже учится в школе № 17.* Можно предложить начать ответ со

словами, выражающими удивление (ИК-4). — *Надо же! Моя сестра тоже учится в школе № 17.*

Имитативные упражнения выполняются в быстром темпе, рекомендуется 8-10 микродиалогов в минуту. Даже если выделить всего 10 минут на имитативные упражнения, то учащиеся услышат и правильно проговорят новую грамматическую форму много раз. Быстрота выполнения и безошибочность, с одной стороны, многократность повторения, с другой, и имитация реального общения способствуют лучшему запоминанию грамматики.

Подстановочные упражнения, когда учащийся меняет лексическое наполнение, не меняя грамматической формы. 1. Скажите, что вы были вчера в другом месте. — *Вчера вечером я была на балете.* — *А я был на собрании.* — *Очень хорошо, что ты был на собрании.* Такое трёхшаговое построение диалога позволяет учащимся услышать правильный вариант ответа 3 раза. В случае неправильного ответа студента заключительная реплика преподавателя скорректирует его ответ, позволяя не заострять внимание на ошибке. 2. Скажите, что вы были в другом месте и объясните, почему вы там были. — *Вчера я обедала в столовой.* — *А я обедал дома, я не люблю обедать в столовой.*

Трансформативные упражнения. Учащийся должен трансформировать лексему в исходной реплике, употребив ее в нужной форме — в предложном падеже. Скажите, вы были уже там или еще нет. 1. — *Мне нравится балет.* — *А я не был еще на балете.* Или — *Я уже был на балете.* Часть подготовительных упражнений можно сделать в форме диалога между студентами, если заранее подготовить карточки с начальными репликами и раздать их студентам. Студенты с большим удовольствием работают в парах.

К трансформативным упражнениям относятся и дриллы на предложный падеж. Учащимся раздаются листочки, разрезанные пополам, на первой половине печатается вопрос и правильный ответ на него. На второй половине, которую получает второй студент, печатается только слово в именительном падеже, которое учащийся должен употребить в правильной форме. Его собеседник слышит ответ и сверяет с ответом на своем листочке. Если второй учащийся делает ошибку, первый его исправляет. Потом роли меняются. Следующий вопрос задает второй учащийся, а у первого есть только лексема в исходной форме. Например: У

первого учащегося на его половинке листа есть вопрос и ответ: *1. — Где гуляли дети в воскресенье? — В саду.* На второй половине, которую получает второй учащийся, напечатано слово в именительном падеже *1. Сад.*

Репродуктивные упражнения представлены в учебнике. В основном, это свободные ответы на вопросы. Можно еще добавить упражнения-игры, например, «Угадайте, где они живут, если Иван говорит по-русски, Мишель — по-французски, Хуан — по-испански. Начните свой ответ словами: «Я думаю, наверное». Здесь также могут быть упражнения с использованием картинок: врач в кабинете, продавец в магазине, учитель в классе и т.д. Учащимся раздаются картинки, в соответствии с которыми они должны составить диалоги: — *Как ты думаешь, где работает Иван? — Он работает в поликлинике.* Вообще, использование наглядности при выполнении упражнений с грамматической направленностью очень оживляет урок, что повышает эффективность усвоения материала.

Можно использовать открытки с изображением городов. Преподаватель раздает открытки и просит студентов найти на большой настенной карте этот город и отметить его флажком, флажки должны быть разного цвета. Дается установка: «Во время зимних каникул вы хотите путешествовать. Скажите, в каких городах вы хотите побывать и почему?» Вместе с открыткой учащийся получает еще картинку, например, вместе с открыткой с изображением Тулы студент получает картинку с изображением разных самоваров, в том числе расписанных, и картинку с тульским пряником. Учащийся составляет высказывание: «Я хочу побывать в Туле, потому что там делают красивые самовары и вкусные пряники».

В этом упражнении учащиеся не только тренируют грамматическую форму, но и получают страноведческую информацию о России, они узнают, где находится тот или иной город и чем он славится.

Литература

1. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В. Толстых А. А. Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень). 2-е изд., испр. М.: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова. СПб.: «Златоуст», 2003. — 344 с.
2. Бердичевский А. Л. Урок иностранного языка без проблем. Методический портфель учителя иностранного языка. Riga: “Retorika A”, 2006. — 80 с.

3. Занин В. Ф. Просто грамматика: Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд. М.: Русский язык. Курсы. 2009. — 336 с.
4. Найфельд М. Н. Грамматический материал в обучении русскому языку иностранцев и виды упражнений: Методика. Под ред. А. А. Леонтьева (Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов). М.: Русский язык. 1988. — 180 с.
5. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Языковая система и речевая деятельность. Ленинград: Наука. 1974. — 428 с.

ГРАФО-ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ НАВЫК В СТРУКТУРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

А. А. Позднякова
apozdnyakova@live.ru

ФГБОУ ВО «Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)
(Москва)

Письмо и письменная речь представляют собой достаточно сложную, закрытую, многоуровневую систему. В формировании механизма письма и становлении письменной речи участвуют все основные речевые анализаторы. Структура этого процесса специфична и детерминируется целым рядом факторов (индивидуальными характеристиками пишущего, способом введения материала, целями и задачами письма и т.п.). Важнейшим показателем обученности письму является сформированность сложного графо-орфографического (правописного) навыка.

Навык определяется как «действие, сформированное путём повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствия поэлементной сознательной регуляции и контроля» [5, с. 227]. Применительно к письменной речи это «действие» является комплексным, состоящим из графических и орфографических операций. Под графической операцией мы понимаем минимальную единицу процесса графического фиксирования, которую невозможно или бессмысленно детализировать на более мелкие. На важность выделения данного элемента в структуре деятельности обращает внимание Д. Б. Эльконин, который пишет: «Важный элемент структуры учебной деятельности —

учебные операции, входящие в состав способа действий, выражающие его операторное содержание. Операции очень разнообразны и многочисленны» [7, с. 248]. Ряд графических операций формируют графическое действие — «сложное речерукодвигательное действие, заключающееся в выделении звуков-фонем из анализируемого слова и перекодировании их в графические символы при условии знания и применения алгоритмов начертания и соединения букв» [1, с. 17]. При естественной фиксации устной речи графические действия осуществляются параллельно с орфографическими и речевыми, формализуясь в виде сложного, «комплексного» навыка письма.

Если подходить к формированию навыка с позиции теории научения, то актуальным становится выделение его компонентов, а также критериев овладения операцией, фиксирующих достижение «высокого уровня готовности действия к воспроизведению» [5, с. 228]. В этом смысле графо-орфографический (правописный) навык можно определить как трехуровневый. Первый уровень — аналитический, его основным компонентом является овладение отдельными операциями графического и орфографического действия. Второй уровень условно можно назвать синтетическим, здесь отдельные операции складываются в действия. Третий уровень — это автоматизация, высокая степень освоения действия, когда многократные повторения приводят к его устойчивой фиксации и исчезает необходимость в сознательной регуляции каждой операции. Характерной чертой автоматизации графо-орфографических действий являются быстрота и лёгкость написания.

Способом формирования навыка является тренировка, заключающаяся в выполнении упражнений. При этом качество сформированного навыка напрямую зависит от того, насколько грамотно подобраны упражнения и по каким параметрам организована система упражнений.

Для иностранных учащихся наиболее значимыми оказываются упражнения, выполняемые на первом и втором этапах формирования навыка. Эти упражнения важны для всех категорий обучаемых — переходящих на кириллицу с иероглифического письма, арабо-персидской вязи или латиницы. Причём для последней категории эти упражнения представляются даже бо-

лее актуальными, поскольку графические нарушения в этой группе являются более устойчивыми.

В практике обучения РКИ работа по дифференциации графических упражнений практически отсутствует, и в силу специфики курсов ей не уделяется внимания при обучении русскому языку взрослых. Игнорирование упражнений первых двух этапов не только не способствует формированию навыка, но и замедляет его. В этом смысле мы согласны с методистами, которые, анализируя причины неуспешности детей из билингвальных семей в освоении письменной основы русского языка и говоря о важности предупреждения возможных ошибок письменной речи, рекомендуют формировать упражнения, способные: 1) давать системное представление о языке, его законах и тенденциях развития; 2) обучать анализу слова с разных позиций — для «разведения» семантики слова и его «оболочки» (звуко-буквенного комплекса).

К таким упражнениям на аналитическом этапе могут быть отнесены: 1) обводка образцов и написание по образцу рукописных букв (элементов букв), буквосочетаний, слогов, слов (*ь, ы, лы, ты, мы, вы*); 2) обводка и написание по образцу групп слов с одинаковой ритмической структурой и ударением, дифференцированных по степени усложнения структуры и соединения букв (*лак, мак, как, так*); 3) обводка и написание по образцу сочетаний знаменательных и служебных слов (*о том, о той; у вас, у нас*); 4) обводка и написание по образцу словосочетаний, предложений, мини-текстов. Для этих целей целесообразна работа в «Прописях», которые должны быть составлены с учётом рекомендаций по формированию графического навыка и ориентированы исключительно на иностранных обучаемых. Важным здесь представляется само расположение графического материала. Мы разделяем точку зрения Э. Ю. Сосенко, которая считает, что «если исходить только из характера русской графики и общедидактического требования "от простого к сложному", надо вводить буквы с учётом степени возрастания трудности их написания» [4, с. 87]. Однако само понимание «сложности» применительно к группам иностранных обучаемых с различным этническим составом не является однозначным. Например, существуют буквы «нулевого ранга сложности» — в них исходный элемент равен одному элементу (*г, о, с, в*); далее следуют буквы «первого

ранга сложности», объединяющие два элемента (*а, э, у, з, д, х* и др.), далее — «второго ранга сложности» (*т, ф, н, ж, м* и др.) и т.д. [см. подр.: 3, с. 17]. Такая последовательность введения букв хорошо зарекомендовала себя в группах учащихся, осуществляющих переход с иероглифического письма (китайцев, японцев). Для групп, переходящих с латиницы и расширенной латиницы, возможно использование комбинированного метода, при котором буквы группируются в серии «по общности графических элементов» (*о, а, ю, д, б, ф, я*, или *и, й, щ, ц, ш, у*, или *л, м, и, й, ш, я*). Подобное введение букв, по мнению А. Н. Щукина, особенно продуктивно в группах, где проводился предварительный устный курс, то есть состоялось знакомство со звуками и с буквами, поскольку позволяет «организовать обучение с максимальным учетом графической сложности буквы или её звукового образа» [6, с. 253].

Систему письменных букв в «Прописях» можно также выстроить «на основе зрительных элементов и динамики их двигательного воспроизведения при написании букв» [2, с. 105]. В этом случае сначала вводятся те буквы, в которых полностью совпадают зрительные и двигательные элементы, затем — буквы с частично совпадающими двигательными и зрительными элементами, а уже потом — буквы, в написании которых «объединение двух зрительных элементов в единый двигательный комплекс происходит при условии плавного перехода от одного элемента к другому» [см. подр.: 2, с. 105–106]. По нашим наблюдениям, такая последовательность презентации русской графики очень хорошо реализуется при работе с учащимися, переходящими на кириллицу с арабо-персидской вязи.

Анализ практики обучения РКИ показывает, что в большинстве случаев последовательность изучения букв имеет весьма опосредованное отношение к особенностям русской графики и мотивируется целью и задачами вводно-фонетического курса, хотя важность внимания к «начертанию букв» подчёркивается многими исследователями: «...всякая буква есть при этом некий инвариант, нарушение специфики которого ведёт к непониманию текста» [3, с. 12].

Отбор лексико-графического материала для работы на первом и втором этапах целесообразно осуществлять на основании

двух принципов: 1) учёта слоговой структуры и ритмического рисунка слова с постепенным их усложнением; 2) соответствия лексическому минимуму начального уровня владения РКИ. На базе лексического минимума формируется «графический минимум», включающий незначительное количество слов и словосочетаний, обеспечивающих постановку звуков и автоматизацию слухо-произносительных и графических навыков.

На этапе синтеза вместе с графическими действиями начинают активно использоваться орфографические, и речь идёт уже о формировании элементарного орфографического навыка, компонентами которого являются: 1) «узнавание» слов различных частей речи по особенностям их морфологической структуры; 2) решение несложных орфографических задач, построенных на знакомом речевом материале: (вставка букв, выбор верного варианта написания); 3) «узнавание» несложных орфографических и смежных с ними пунктуационных правил (употребление прописной буквы в именах собственных и в начале предложения; употребление знаков завершения предложения).

Важно подчеркнуть, что вопреки устоявшемуся мнению о том, что формирование орфографического навыка у взрослых иностранных обучаемых возможно только при сознательном применении правил, эта категория хорошо реагирует и на иные формы и методы работы. Это могут быть, например, различные виды списывания слов с образцов письменного текста, применяемые для закрепления визуальных образов, или использование приёмов «орфографического (слогового) чтения» и «образного запоминания», когда на орфографический облик слова накладываются иные сенсорные модальности (слуховые, тактильные, двигательные, вкусовые, обонятельные). Такое запоминание у неносителей языка является более устойчивым.

Коррекция графических и графо-орфографических нарушений у взрослых иностранных обучаемых является наиболее успешной при раннем её стимулировании. При этом параллельно может осуществляться коррекционная работа в других областях (таких, как фонетика, лексика, морфемика), а также индивидуализация подходов к обучению чтению и письму. Ломка навыка на этапе автоматизма редко бывает успешной и требует значительных усилий и времени. Во многом это связано с

интерферирующим влиянием родного языка или ранее изученных других иностранных языков на основе латиницы (английского, французского, испанского). По мнению Э. Ю. Сосенко, «интерферирующее влияние этих навыков развивается в двух направлениях: в самом начертании букв и в звуко-буквенных соответствиях» [4, с. 86]. Следствием первого становится появление «прыгающего» почерка — букв, неравномерно выступающих за пределы верхней и нижней строк, тенденция к неразличению прописных и строчных букв и, наконец, уменьшение числа структурных элементов буквы, что также не представляется нормальным: «При очень большом уменьшении числа элементов нарушается возможность различения букв, почерк становится "непонятным"» [3, с. 31]. Смещение же букв, имеющих сходное начертание в русской и латинской графике, но разное значение, вызывает к жизни как графические ошибки (написание *m, p, n, z* вместо *m, n, h, r*; использование латинской *g* вместо русских *ч, z* или *p* и под.), так и ошибки чтения.

В этой связи встает вопрос о критериях допустимости отклонений от норм каллиграфии. Этот вопрос достаточно спорный, однако большинство исследователей считает возможным сохранение тех из них, что наблюдаются у грамотных носителей русского языка (увеличение размера строчных букв, отсутствие наклона, появление новых элементов внутри букв — добавление дополнительных элементов и соединительных линий «для красоты» и т.п.). Данная тенденция не является деструктивной, поскольку в большинстве случаев не влияют на качество и скорость письма: «Эти аллографы могут сосуществовать в письме одного лица, как употребляясь в свободном варьировании, так и находясь в состоянии дополнительной дистрибуции» [3, с. 31]. Важным остается обучение иностранцев *слитному* письму. Это нужно подчеркнуть особо, поскольку многие иностранные студенты (американские, британские, японские, корейские) приезжают на обучение в Россию с ориентацией на разрывное письмо печатными буквами. Во многом это связано с технократическими тенденциями: компьютерные системы распознавания работают с печатными текстами как более универсальными, поэтому учебный процесс формируется с учетом этой «черты времени». Наши же методисты традиционно считают, что слитное письмо

развивает мелкую моторику и, как следствие, интеллект, поэтому каллиграфии, технике письма пока уделяется значительное место на уроках русского языка. Применительно к обучению взрослых слитное письмо, при котором буквы соединены между собой максимально рационально, обеспечивает скорость письма, что крайне необходимо учащемуся, студенту вуза.

На этапе синтеза особое место занимают упражнения на создание и упорядочение графико-фонемных связей с учётом особенностей звуко-буквенных соответствий, а именно: один и тот же звук может иметь различное буквенное (графическое) изображение, а один и тот же графический знак (буква, буквосочетание) могут быть по-разному озвучены. К упражнениям на упорядочение фонемно-графических (звуко-буквенных) связей могут быть отнесены: а) фонетические упражнения с последующим написанием букв и буквосочетаний (слуховые диктанты); б) перевод фонетического письма (букв, буквосочетаний, предложений) в орфографическое написание.

Обобщая сказанное, особо подчеркнем: только сформированный сложный графо-орфографический навык способен обеспечить полноценную письменную речь, являющуюся одной из основных характеристик общего развития личности иностранного обучающегося.

Литература

1. Агаркова Н. Г. Формирование графического навыка письма у младших школьников. М.: Просвещение, 1987. — 129 с.
2. Агаркова Н. Г. Поэлементный принцип изучения букв в методике обучения письму // Вестник ТГУ, 1999. № 3. — С. 93–106.
3. Волоцкая З. М., Молошная Т. Н., Николаева Т. М. Опыт описания русского языка в его письменной форме. М.: Наука, 1964. — 188 с.
4. Методика / Под ред. А. А. Леонтьева, Т. А. Королёвой. М.: Русский язык, 1977. — 112 с. (Зарубежному преподавателю русского языка)
5. Психология. Словарь / Сост. Л. А. Карпенко, Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
6. Щукин А. Н. Обучение студентов-иностранцев русской графике (к постановке проблемы): Русский язык для студентов-иностранцев: Сборник методических статей. № 13. М.: Высшая школа, 1973. — С. 253.
7. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

ПЕСЕННЫЙ ТЕКСТ В ПЕРЕВОДЕ КАК ФОРМА ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ИНОЯЗЫЧНЫМИ СТУДЕНТАМИ

С. С. Полежаева

svetlanapolejeva1506@mail.ru

Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко
(Тирасполь)

В Приднестровье проживают люди более тридцати национальностей [1]: русские, молдаване, украинцы, болгары, армяне, гагаузы, греки, немцы, евреи и др. Наиболее многочисленны русские, молдаване и украинцы, поэтому русский, молдавский и украинский языки получили статус официальных языков. Именно эти три языка изучаются в организациях образования в качестве основных (один из них — как родной, другие — как официальные по выбору обучающихся).

В рамках преподавания дисциплины **«Официальный язык (русский язык)»** студентам-нефилологам, окончившим организации образования с молдавским языком обучения, мы сталкиваемся с рядом «слабых» мест в знаниях студентов. В основном это касается лексики (лексическое значение слов), грамматики (неправильное построение синтаксических конструкций, ошибки в согласовании и управлении), а также знания тропеических средств создания текста (художественно-образительных средств языка). Кроме того, у обучающихся отмечается недостаточный запас слов русского языка, который позволил бы им оптимально выразить свою мысль, ведь для них родным языком является молдавский язык. Понимание этих фактов привело к необходимости находить такие формы работы, которые помогли бы этим студентам избежать дискомфорта в общении на русском языке.

Мы обратились к изучению текстов, написанных на русском языке и переведенных на молдавский язык, или, наоборот, написанных на молдавском языке и переведенных на русский язык. Нам представляется наиболее продуктивным изучать тексты, которые интересны самим студентам, потому выбор пал на известные современные песенные тексты. Такой языковой материал вызвал у обучающихся интерес и к певцам, которые их исполняют, и к авторам и композиторам, которые эти песни пишут. Таким

образом, в орбите исследовательского изучения оказались и лингвистические, и культуроведческие вопросы, так как студенты стали искать и находить информацию, связанную не только с языковыми, но и с культурными особенностями народов, разговаривающих на русском и на молдавском языках.

Особый интерес в такой работе был проявлен к аспекту перевода текстов с одного языка на другой. Студенты старались увидеть и эквивалентность перевода, и элементы, показывающие разницу в оригинальном и переводном текстах. Наибольший интерес был проявлен в отношении описания этой разницы: смысловой, стилистической, культурной. Кроме того, студентам было предложено такое задание: попытаться дать свой перевод текста с учетом сохранения ритма песни, рифмы строк и в целом — всего песенного рисунка. Это оказалось делом самым сложным, и его осмысление привело к пониманию того, почему в переводном тексте песен не всегда абсолютно точно представлен перевод с текста оригинала, почему используются языковые единицы, лишь отдаленно, ассоциативно «напоминающие» смысл слов оригинального текста. Кроме того, студенты обращали внимание на стилистическую окраску слов и нередко ее изменение в двух текстах — оригинальном и переводном. Все эти факты позволили им расширить представление о языковых и лингвокультурологических особенностях песенных текстов при переводе с одного языка на другой.

В данной статье приведен анализ и описание проведенной работы с текстом песни, широко известной в 70–80-е годы XX в. не только в бывшей советской республике Молдавия, но и во всем Советском Союзе, а также за его пределами. Это песня «Мой белый город» (другое название — «Песня о моем городе»), написанная композитором Евгением Догой и поэтом Георге Водэ на молдавском языке (русский перевод — Владимира Лазарева) в конце 1971 года. Эта песня прозвучала в исполнении Софии Ротару в документальном фильме «Кишинев, Кишинев», который вышел на киностудии «Молдова-филм» в 1972 году. Эта песня дважды становилась лауреатом фестиваля "Песня года" — в 1972 и 1973 годах [3].

Звучала эта песня и в ноябре 2014 года в Приднестровье, в авторском концерте Евгения Доги, приуроченном к 386-й годовщине образования города Рыбница; все присутствовавшие на

концерте узнали, что сам знаменитый композитор, народный артист СССР родился в селе Мокра Рыбницкого района [4].

Обратимся к лингвистическому анализу текстов стихотворения, положенного на музыку, — оригинальному (на молдавском языке) и переводному (на русском языке).

Оригинальный текст стихотворения содержит шесть строф (в песне вторая и последняя строфы повторяются), переводной — четыре строфы.

Представим основные характеристики текста, написанного на **молдавском языке**.

Текст пронизан **«личностным началом»** (с обозначением и без обозначения личным местоимением): *ымь плаче сэ мэ плимб, сэ ынтылнеськ, сэ-й ынсоцеськ, сэ-й кондук*.

С точки зрения частеречной принадлежности, в тексте много имен **прилагательных** (*глориос ши збучумат, тынэр ши фрумос*); **глаголов** (*ынэлцэм, збоарэ*); есть имена **числительные** (*ань чинч суте*) и слова других частей речи.

Присутствуют в тексте **средства художественной выразительности**. Среди них **метафоры** (*умерь албь де пятрэ*), **эпитеты** (*трекутул глориос ши збучумат, драгосте фербинте*).

Представим основные характеристики текста, написанного на **русском языке**.

Преобладают в тексте имена **существительные** с абстрактной семантикой (*переливы, сказанье, дыханье, судьба, труд, молодость, смех, дыханье*); с вещественной семантикой (*зелень, огонь, (из) камня*). Много имен **прилагательных** (*белый, добрым, солнечным, теплый, нежный, негасимый, вечный*); несколько **страдательных причастий** (*омытый, оваян, открыт*). Из **местоимений** — преимущественно личные и притяжательные, явным рефреном слышатся *мой, моей, ты, твоей*.

Характерно чертой является использование **глаголов**, преимущественно соотносимых со сферой субъекта, т.е. «я» говорящего (поющего), ср.: *люблю, встретиться* (с любимым), *услышать* (песню), чувствую; и лишь единичные глаголы соотносятся со словом «город» — (ты) *живёшь* (как песня в сердце), *встают* (рассветы).

В основе переводного варианта текста — **описание**, для чего использовано множество **эпитетов** (город — *белый, теплый,*

нежный, родной, вечный; свет — *негасимый*; дождь — *добрый, солнечный*); **сравнений** (как *цветок, как ветрами, как песня, как сказанье*); **метафор** (*цветок из камня; овечьи веками; живешь в сердце; встают рассветы*); **олицетворений** (*твое дыханье (= дыханье города)*)).

Для текста, написанного на русском языке, характерно, что в первой части каждого четверостишия — речь о городе, а во второй части — о человеке, который этот город воспеваает; в третьем четверостишии — только третья строка о человеке, воспевающем город. Ср. яркий пример: **Ты** *весь в моей, а я — в твоей судьбе*.

Основными «действующими лицами» в русском и молдавском текстах песен являются «человек» и «город». При этом в русском тексте появляется еще одно действующее лицо, названное именем «любимый», а в молдавском тексте — действующее лицо, названное именем «приятель», причем характерно, что этому действующему лицу посвящено несколько строк в четвертой и пятой строфах, в отличие от русского варианта, где имеется только упоминание о действующем лице «любимый» безотносительно к его деятельности. Подчеркнем важную составляющую: оба стихотворения построены таким образом, что на первый план выходит характеристика самого города, что и обуславливает название стихотворения / песни. Для этого в большом количестве использованы местоимения *ты, твоей, твоей* и др.

Развивая идеи Елены Дмитриевны Авериной по применению лексических карт [2], мы попытались представить **лексическую карту** основных действующих лиц в молдавском и русском вариантах текста, для чего исследовали лексическую сочетаемость слов «орашул» / «город» и «говорящий» (= еу) / «я». Показательно, что в русском варианте личное местоимение 1 лица единственного числа в начальной форме я употреблено три раза, а в молдавском варианте (еу) — ни разу, хотя падежные формы этих местоимений использованы неоднократно в обоих вариантах текста.

В молдавском варианте текста действующее лицо, названное именем существительным «орашул» (т.е. город), описывается с помощью следующих лексических единиц: *умерь албь де пятрэ, скэлдат ын плой де соаре, чинч суге ань, трекутул глориос ши збучумат, тынэр ши фрумос, фрунтя луминатэ, картиере 'налте, оприрь, ал тэу, ту* (один раз).

В русском варианте текста действующее лицо, названное именем существительным «город», описывается с помощью следующих лексических единиц: *белый, вечный, цветок из камня, омытый солнечным дождем, овеян веками как ветрами, дыханье, открыт, песня, родной, весь, тёплый, в переливах света, в звездах, зелени, огнях, рассветы, улицы, площади, нежный, негасимый свет, ты* (четыре раза), *о тебе, в тебе* (по одному разу), *твоей, твое, твоих* (по одному разу).

Как видим, при описании города в русском варианте текста использовано большее количество эпитетов и метафор, чем в молдавском варианте текста. В ряде случаев наблюдается дословный перевод (*скэлдат ын плой де соаре* — *омытый солнечным дождем; оприрь* — *остановки*). Вместе с тем переводчик отошел в некоторых местах от текста оригинала (так, не использовано имя числительное *чинч sute ань*, выражение *фрунтя луминатэ* и др.)

В молдавском варианте текста действующее лицо, названное именем существительным «говорящий» (=еу, ной), описывается с помощью следующих лексических единиц: (*ал*) *меу* (два раза), (*сэ*) *кондук, зымбет, ынтылнеск, ынэлцэм, ынсоцеск, брацул, гындул, (де-асупра) ноастрэ, ымь (плаче), сэ мэ плимб, (аний) мей*.

В русском варианте текста действующее лицо, названное именем существительным «я», описывается с помощью следующих лексических единиц: *мой* (семь раз), *моей, моём* (по одному разу), *наш* (два раза), *сердце, люблю, радостно, услышать, труд, молодость, смех, чувствую*.

Из представленных контекстов видно, что в молдавском варианте текста использовано большее количество лексических единиц, называющих *активные действия субъекта*, а в русском варианте более частотными являются *формы притяжательного местоимения мой* и *имена существительные с абстрактной семантикой*.

Объединяющим элементом обоих вариантов текста является идея «содружества», совместного восприятия, единства двух действующих лиц — города и человека, его воспевающего. Эта мысль «переплетения судеб» передана в следующих строках: *Ты весь в моей, а я — в твоей судьбе; Ты мой, ты наш, и ты открыт для всех — Орашул меу, ал тэу, ал тутурор*.

В заключение отметим, что именно эта главная идея обоих вариантов текстов сохранена, и передана она с помощью как **дословного**, так и **ассоциативного** перевода языковых единиц.

Подобного рода форма работы, на наш взгляд, способствует обогащению знаний студентов, владеющих двумя языками — русским и молдавским, более глубокому проникновению в их языковую систему, в культурологический пласт двух народов, углубляет знания о ментальных особенностях этих народов, общающихся на языках, принадлежащих разным языковым группам (славянской и романской), а также творческому использованию полученных результатов исследования.

Литература

1. История Приднестровской Молдавской Республики. В 3 т. — Т. 1. Тирасполь: РИО ПГУ, 2000.
2. Лексические карты. — Режим доступа: <http://www.eaverina.com/technique/lexical-cards>. (Дата обращения: 10.02.2021)
3. http://cyclowiki.org/wiki/Мой_белый_город. (Дата обращения: 15.01.2021)
4. <https://novostipmr.com/ru/news/14-11-22/koncert-kompozitora-evgeniya-dogi-v-rybnice-proshel-s-polnym>. (Дата обращения: 15.01.2021).

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ ФОНЕТИКИ В УЗБЕКСКОЙ АУДИТОРИИ

О. Ю. Прадид, Ш. С. Сейдибрагимова

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(Симферополь)

Фонетический аспект в преподавании русского языка как иностранного был и остается важнейшей составляющей лингводидактической науки. Правильное (согласно нормам русского литературного языка) произношение является не только показателем успешного усвоения обучающимися иностранного языка, но и укрепляет психологическое стремление к коммуникации с носителями данного языка, улучшает социальную адаптацию, позволяет расширить культурные познания и т. д.

При обучении русскому языку как иностранному в тюркоязычной аудитории (с родным языком, например: узбекским, крымскотатарским, киргизским, казахским, башкирским, татар-

ским, караимским, туркменским, турецким, хакасским и др.) следует учитывать сходства и различия в фонетических системах родного и изучаемого языков. Особое внимание в исследовании уделено сопоставительному анализу фонетических систем русского и узбекского языков [1; 2; 3].

Как известно, русский язык входит в славянскую семью языков, является флективным, т. е. многие грамматические категории формально выражаются флексиями, а узбекский язык входит в тюркскую языковую семью, является агглютинативным, т. е. основным способом выражения грамматических значений в нем является присоединение к изначальным единицам различных формантов, каждый из которых несет только одно значение, в отличие от русского языка.

Флективная и агглютинативная организация языкового строя противопоставлена также в сфере фонетики, в частности, в ударении. В агглютинативных языках форманты не изменяются под влиянием других формантов, ударение падает на последний слог, но по мере присоединения различных аффиксов передвигается на присоединяемый аффикс, т. е. является связанным, при этом его фиксация исключает потребность подкрепления дополнительными языковыми средствами.

Из этого следует, что при разработке практических заданий и планов занятий для обучающихся-носителей узбекского языка (или других тюркских языков), для разработки методических рекомендаций для преподавателей РКИ в группах с родным языком узбекским необходимо уделять особое внимание системно-типологическим особенностям русских фонетических единиц [1; 2; 3].

В последние годы наработки ученых в сопоставлении русского и узбекского языков на различных языковых уровнях, в том числе в области фонетики и фонологии, существенно пополнились работами А. М. Бегматовой, М. Б. Файзуллаева, К. О. Сапаровой, З. Р. Джураева и др.

Актуальность темы исследования для методики обучения РКИ, в частности фонетике и акцентологии, аудитории с родным языком узбекским и другими тюркскими языками обусловлена артикуляционными, фонологическими, категориальными отличиями русского и тюркских языков, что влечет трудности освоения, преодолеть и корректировать которые необходимо в процессе обучения. Данные осо-

бенности и отличия также должны учитываться при разработке учебных пособий и специальных фонетических упражнений.

Количество гласных звуков в русском и узбекском языках совпадает, однако их характеристики отличаются. В узбекском языке нет звука [ы], однако имеется лабиализованный [ў], которого нет в системе русского вокализма. Поэтому для отработки навыка дифференциации русских гласных [и] — [ы], а также для дифференциации русского звука [у] и звука родного языка [ў] узбекским обучающимися требуются специальные упражнения.

В системе консонантизма двух языков также имеются различия. Основная часть согласных фонем русского и узбекского языков сопоставимы друг с другом, однако в узбекском языке нет мягких согласных, тем более парных по твердости — мягкости. Таким образом, работа над постановкой и коррекцией мягких согласных во всех фонетических позициях, особенно перед гласными заднего ряда и нижнего подъема ([а; о; у]), а также противопоставление типа *ta-ty-tya* (*сема-семя-семья*) является обязательной.

Еще две согласные фонемы русской фонетической системы не имеют аналогов в фонетической системе узбекского языка: долгий мягкий [ш:] и твердый [ц]. При этом в узбекской фонологической системе имеется четыре фонемы, не имеющие аналогов в русском языке: [к], [х], [ғ], [нґ]. Эти фонемы, артикуляция которых отличается от русских твердых заднеязычных [к] [х] [г], вызывают интерференцию в ходе работы над русскими звуками, т.к. при их артикуляции происходит «соскальзывание» на артикуляцию звуков родного языка.

Следовательно, эти звуки требуют специальной отработки произношения, упражнений на дифференциацию, фонетических диктантов и тщательной работы по преодолению интерференции [4].

Также следует уделить внимание отработке фонетических навыков, связанных с разницей в языковом составе русского и узбекского языков, опираясь на артикуляционные возможности родного языка обучающихся (использовать положительный перенос).

Русскому языку в Узбекистане уделяется большое внимание, т.к. он выполняет две основные функции: служит средством

межличностного, межнационального общения и средством получения образования. Русский язык является как самостоятельной дисциплиной в школах и вузах, так и языком обучения (помимо узбекского, казахского, киргизского, таджикского и туркменского языков).

Структурные и категориальные отличия русского и узбекского языков, лингводидактический подход к обучению с учетом родного языка, социальная потребность и коммуникативная ориентированность — все это благоприятствует разработке комплекса фонетических упражнений, ориентированных на аудиторию обучающихся русскому языку как иностранному с родным языком узбекским.

Литература

1. Абдуллаева С. Н. Сопоставительный анализ фонологических систем русского и узбекского языков в методических целях // Преподаватель XXI век. Языкознание и литературоведение. 2017. — С. 317–335.
2. Анисимова И. Н., Игнатъева Е. А. Трудности освоения русского языка узбекскими студентами (из опыта работы на подготовительном отделении Чувашского государственного университета) // Вестник Марийского государственного университета. 2017. — Т. 11. — № 4 (28). — С. 13–19.
3. Анисимова И. Н. О проблемах преподавания русского языка в узбекской аудитории // И. А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика. Труды и материалы Международ. конф. В 2 томах. Под общей ред. К. Р. Галиуллина, Е. А. Горобец, Д. А. Мартъянова, Г. А. Николаева. 2017. — С. 10–12.
4. Караванова Н. Б. Корректировочный курс фонетики русского языка / Н. Б. Караванова. — М.: Русский язык. Курсы, 2015. — 72 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ

М. И. Войтенко, Н. М. Кизилова

Медицинская академия им. С. И. Георгиевского
(структурное подразделение)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
(Симферополь)

В процессе изучения вводно-фонетического курса студенты должны овладеть большим количеством навыков и умений: научиться читать и писать по-русски, произносить краткие выска-

звания, накопить определенный словарный запас. Авторы статьи останавливаются на анализе требований, предъявляемых к изучению вводно-фонетического курса русского языка при практическом изучении фонетической структуры русского языка в иноязычной аудитории студентов-нефилологов.

Понятие о национально-ориентированной грамматике обычно не вызывает каких-либо дискуссий. Это положение в методике преподавания иностранных языков не оспаривается, однако нередко приходится встречаться с мнением о том, что навык фонетически правильной речи не столь важен, так как преодолеть влияние родного языка в фонетическом плане практически невозможно: студенты все равно будут говорить по-русски с акцентом. Это ошибочно, т.к. от степени овладения фонетически правильным произношением зачастую зависит то, как воспринимает собеседник смысл сказанного, т.е. как реализуется основная функция изучения иностранного языка — коммуникативная.

Вводно-фонетический курс для студентов первого года обучения обычно рассчитан на 60–70 учебных часов, т.е. 10–12 рабочих дней. За минимальный отрезок времени студенты знакомятся с совершенно новой в артикуляционном плане произносительной системой чужого языка, кардинально отличной от родной. При изучении вводно-фонетического курса объём задач довольно большой. Студенты должны усвоить понятия о звуке и букве, слоге, ударении; об особенностях фонетической структуры русского языка; о редукации гласных звуков в безударных слогах; оглушении и озвончении согласных; противопоставлении согласных по мягкости-твёрдости; основных интонационных конструкциях; звуко-буквенных соответствиях; усвоить особенности русской графики; научиться читать слоги, слова, предложения; писать фонетические диктанты от буквенных до фразовых, и, наконец, вести элементарные диалоги, составлять краткие подготовленные моновысказывания по отработанным темам. Таким образом, объём материала огромен, трудность усугубляется ещё и тем, что освоить его надо в предельно короткие сроки.

Авторов давно интересует проблема национально-ориентированного изучения языка при использовании беспереводной методики преподавания, в том числе национально-ориентированного изучения фонетики [2, 3, 4]. Мы разделяем

мнение И.О. Прохоровой: «Нельзя обучать общению ни в одном виде речевой деятельности, не сформировав у студентов умения правильно произносить. Именно звуковой строй, образуя низший уровень языковой системы, обеспечивает материализацию единиц её высших уровней. Минимизация артикуляторного, перцептивного и ритмико-интонационного акцента учащихся является важной задачей обучения речи» [5, с. 4].

Безусловно, формирование правильных произносительных, интонационных навыков немислимо без сопоставления особенностей артикуляции звуков, интонации родного и изучаемого языков. Интерференция, то есть слухопроизносительные и интонационные навыки, сформированные в процессе усвоения родного языка, неосознанно переносятся на изучаемый язык. Мы, преподаватели-практики, должны уметь прогнозировать ошибки, которые неизбежно будут возникать в ходе изучения вводно-фонетического курса у студентов носителей разных языков, предупреждать возникновение подобных ошибок, тщательно продумывая систему фонетических упражнений.

Прежде чем начинать работу по изучению русского языка в иноязычной аудитории первого года обучения, преподаватель должен произвести сопоставительный анализ двух языков, охватывающий все уровни изучаемого языка, начиная с фонетики.

С первых дней занятий по обучению фонетике необходимо подчёркивать слоговой принцип русской графики, а также формировать навыки звуко-буквенных соответствий, уделять достаточно внимания графике русских букв, постоянно подчеркивать, что наличие прописных и маленьких букв носит информативный характер, учить соблюдать дистанцию между словами и предложениями и тому, что между словами и предложениями в русском языке ставятся знаки препинания, наконец уже во вводно-фонетическом курсе закладываются навыки орфографии.

Необходимо очень продуманно выстраивать каждый урок, обучая студентов артикуляционно-произносительным движениям при воспроизведении русских гласных и согласных, постоянно обращая внимание на звуко-буквенные соответствия как в слогах, так и в словах и предложениях. В процессе изучения вводно-фонетического курса преподаватели в основном используют имитационные методы обучения, полагаясь в основном на естественный

фонематический слух обучаемых, не останавливаясь на подробном анализе артикуляционно-произносительных действий. Такой подход не соответствует требованию соблюдения принципа сознательности в обучении. Наряду с имитацией нельзя забывать и о других стадиях в отработке произношения звуков, слогов, слов и предложений.

«Методисты выделяют следующие стадии в работе по фонетике: презентация, имитация, запечатление, отсроченное воспроизведение, комбинирование слухопроизносительных навыков» [6, с. 264].

Работа над постановкой звука начинается с прослушивания произношения изучаемого звука (его презентации), который произносится преподавателем изолированно и в слогах. Затем показывается схематическое изображение положения органов речи при произношении того или иного звука (таблица «Органы речи»). Если преподаватель владеет иностранным языком обучаемых, он объясняет особенности произношения звука на родном языке или предоставляет перевод описания ощутимых моментов артикуляции изучаемого звука. Далее отрабатывается произношение звука, как правило, в наиболее благоприятной произносительной позиции. Естественно, сам преподаватель должен предварительно ознакомиться с артикуляционными особенностями языка обучаемых студентов и повторить артикуляцию звуков русского языка.

Конечно, при презентации любого русского звука на современном этапе возможно использование компьютерных постановочных упражнений. К сожалению, подобные программы наличествуют не на всех подготовительных факультетах. Поэтому мы и предлагаем при презентации звука использовать схему органов речевого аппарата. На наш взгляд, это будет способствовать правильному пониманию основных артикуляционных движений и осуществлению сознательно-практического метода преподавания. Затем идёт этап имитации и запечатления, в ходе которых мы рекомендуем многократное повторение изучаемого звука не только в изолированном виде, но и в слогах, словах, вопросительно-ответных упражнениях. Очень важно в ходе этой работы создать чёткую и правильную ассоциацию между слуховым восприятием звука и артикуляционным движением речевого аппарата. Также преподаватель должен понимать, что без многократного воспроизведения изучаемого звука невозможно добиться фонетически

правильной речи. Это довольно трудно осознать психологически, поскольку никто из нас не задумывается о произносительных движениях речевого аппарата, разговаривая на родном языке.

При выполнении фонетических упражнений необходимо довести навык произношения звука до автоматизма. Очень часто студент хорошо произносит изолированный звук, правильно произносит его в слогах, читает в тексте, а в потоке речи делает ошибки. Значит, органы речи тренированы недостаточно, произносительные навыки до автоматизма не доведены, преподаватель не донёс до сознания учащегося важность постоянного контроля за своим произношением. Интересно, что в ходе своей практической деятельности мы отмечаем, что если звук у студента «плавает», как правило, нет и адекватного отображения звука на письме. Это очень кропотливая и «неинтересная» работа. Однако без неё мы не сформируем произносительные навыки студентов, не добьёмся чёткости в воспроизведении русских звуков. Как показывает опыт, если не добиться этого на первом году обучения, то исправить пробелы или нечёткость произношения в дальнейшем значительно труднее и уповать лишь на русскоязычную среду общения не стоит.

Зачастую преподаватели (и студенты), закончив вводно-фонетический курс, перестают уделять должное внимание фонетике, орфоэпически правильной речи. Это недопустимо. Неправильная русская речь отвлекает внимание от темы, смысла высказывания, даже раздражает слушающего, поэтому работу по совершенствованию фонетических навыков необходимо продолжить как в дальнейших разделах программы первого года обучения (так называемая фонетическая зарядка), так и на продвинутом этапе обучения.

В качестве заключения приведём цитату из обзорной статьи М. Н. Шутовой и И. А. Ореховой, которая наилучшим образом подтверждает высказанные выше соображения: «Некорректная русская речь вызывает негативную реакцию собеседника. Чтобы предотвратить дискомфортное состояние собеседников, слушателей и говорящих, необходимо продолжать работу по исправлению произношения, минимизации акцента, созданию благоприятной атмосферы общения и далее, на продвинутом этапе обучения» [7, с. 264].

Литература

1. Битехтина Н. Б., Климова В. Н. Обучение фонетическому аспекту русского языка как иностранному в условиях "электронного подфака" // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. сборник статей. — 2017. — С. 55–59.
2. Войтенко М. И., Кизилова Н. М., Павленко М. И. К вопросу об изучении грамматики неродного (иностранного) языка // Современные тенденции в образовании и науке. Часть 4. Тамбов, 2014. — С. 24–28.
3. Войтенко М. И., Кизилова Н. М., Переяслова Е. Л. Вводно-фонетический курс русского языка для арабоязычных студентов первого года обучения. Лингводидактические требования // III Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2019. — С. 107–111.
4. Войтенко М. И., Кизилова Н. М. Учет родного языка в процессе преподавания русского языка как иностранного в арабоязычной аудитории // Русский язык в поликультурном мире. 2016. Т.2. Симферополь — С. 70–73.
5. Прохорова И. О. Обучение произношению: экспериментальные данные и методические практики // Вестник РУДН. 2014. № 2 — С. 107–113.
6. Сашина А. С. Актуальные проблемы обучения студентов-иностранцев. — Режим доступа: www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2016/C1-5.
7. Шутова М. Н, Орехова И. А. Фонетический аспект в методике преподавания РКИ. Русистика. 2018. Т:16. № 3. — С. 261–278.

СОВРЕМЕННАЯ ПРОЗА НА УРОКЕ РКИ

Н. Д. Стрельникова

tashastrel@mail.ru

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет
«ЛЭТИ» имени В. И. Ульянова
(Санкт-Петербург)

Появление новой цифровой реальности, пересмотр ценностных ориентиров, демократизация общества и языка и другие глобальные изменения, затронувшие все сферы жизни на рубеже веков, ставят новые вопросы и заставляют искать варианты их решения. Не осталась в стороне и область знания, касающаяся преподавания русского языка и литературы, русского языка как иностранного и методики преподавания РКИ.

Наиболее востребованным сегодня является так называемый синтетический подход, при котором проблемы преподавания языка неизбежно оказываются связанными с литературой, искусством, культурой, вовлекаясь, таким образом, в широкий исторический и культурологический контекст. Но какие бы изменения ни происходили, без текста пока на уроке не обойтись. Под текстом понимается визуальный, литературный, аудио- и видеотекст. Важно, чтобы подбираемые материалы были современными и актуальными, тогда они интересны и являются отражением действительности XXI века.

Разница между нормированным литературным языком, который изучают иностранные студенты, и русской разговорной речью вне университетской аудитории становится всё заметнее. В этой связи очевидно, что при обучении русскому языку иностранных студентов лучше подбирать небольшие, но аутентичные тексты, не затруднённые лексически и достаточно прозрачные грамматически, но при чтении которых у учащихся появлялась бы возможность проявить свои коммуникативные навыки и умения, т. е. возникала бы потребность речевой коммуникации в жанре диалога или дискуссии.

В зависимости от темы и задач урока в разные годы нами выбирались разные тексты, но всегда было стремление ориентироваться на современную русскую литературу, чтобы у иностранцев постепенно формировалось представление о ней. Несколько апробированных вариантов из практики преподавания РКИ хотелось бы предложить в этой статье. Удобно, когда под рукой обнаруживаются нетривиальные новые тексты, позволяющие выйти на уровень лингвострановедения и лингвокультурологии.

Например, предлагая для чтения и анализа рассказ Ксении Драгунской «Милые люди» [3], преподаватель знакомит иностранных студентов с образцом современной русской прозы, насыщенной синтаксическими конструкциями и лексикой, характерными для разговорной речи: значительная часть рассказа представляет собой диалог. Однако уже следующим уровнем обсуждения может стать беседа на тему вечного конфликта отцов и детей, потому что именно она в центре внимания Драгунской. Так как проблема отцов и детей актуальна во всех уголках земли и близка людям разных национальностей, эта тема может стимулировать

студентов к дальнейшему обсуждению и выходу на дискуссию. Кроме того, неожиданно сквозь простой сюжет короткого современного рассказа просвечивает коллизия повести А. С. Пушкина «Барышня-крестьянка» [10, с. 262], а отдельные предложения в эксплицитной и в имплицитной форме заставляют вспомнить А. П. Чехова и непосредственно отсылают к роману Н. А. Островского [10, с. 263].

Ситуацией, максимально приближенной к реальной, является очередь, в которой незнакомые люди вступают в коммуникацию. Первая повесть одного из самых креативных русских писателей В. Г. Сорокина так и называлась «Очередь» (1985). Весь роман, как определил жанр своей первой опубликованной книги автор, написан в форме прямой речи, это реплики людей, стоящих в очереди. Весь текст Сорокина является прекрасным образцом спонтанной живой речи со всеми присущими ей особенностями, в том числе и интонационными. Несмотря на то, что роман написан 35 лет назад, а за это время, как мы знаем, произошли значительные, если не сказать кардинальные, изменения в политической, экономической, социальной жизни России, многого, о чём пишет автор, уже не существует. Мы и не будем останавливаться на этих фрагментах, а обратимся к тем, которые по-прежнему звучат современно, благо насыщенный и яркий текст Сорокина это позволяет. Общественные изменения отразились в языке, но книга Сорокина не потеряла ни актуальности, ни языковой свежести. Преподаватель вправе выбрать из богатейшего языкового материала «Очереди» любой отрывок по своему усмотрению. Важно, что эти «текстике» могут быть адресованы как иностранцам, начинающим изучать русский язык, так и совершенствующимся во владении русской речью. Например, начало романа: «— *Товарищи, кто последний?* / — *Наверное, я, но за мной ещё женщина в синем пальто.* / — *Значит, я за ней?* / — *Да. Она **щас** придёт. Становитесь за мной пока.* / — *Вы будете стоять?* / — *Да.* / — *Я на минуту отойти хотел, буквально на минуту ...* / — *Лучше, наверное, её дождаться. А то подойдут...*» и т. д. [6, с. 419].

Диалог не надо адаптировать. Реплики точно воспроизводят конструкции разговорной речи, позволяют повторить глаголы движения и т. д. Особого разговора заслуживает графическое изображение наречия *сейчас* как **щас**, узнаваемое иностранными

учащимися при аудировании или непонятное, в зависимости от уровня владения языком, но непривычное и потому не воспринимаемое при написании.

Повторим, что языковой материал этого произведения разнообразен, в зависимости от цели и задач урока в тексте романа можно найти короткие тексты–иллюстрации на темы «Маршрут» [6, с. 427–428], «Дом. Жильё. Квартира» [6, с. 455], вспомнить или повторить темы «Покупки», «Объявления», «Профессия. Работа» и «Учёба. Университет, факультет» [6, с. 601]. Тема «В магазине» [6, с. 569] уже выглядит устаревшей, хотя подобные магазинчики или отделы ещё остались, но в целом инфраструктура изменилась: почти везде супермаркеты и магазины с расфасованными товарами, на упаковке которых указана цена. Преподаватель может выбрать отрывок на свой вкус, повторить, например, имена числительные [6, с. 474–479], типы русских фамилий [6, с. 532–567], потренироваться в их произношении. После прочтения текста любопытно спросить студентов, о чём сегодня будут говорить люди в очереди? Давайте представим себе такую ситуацию и разыграем сценку по группам на уроке. Или, быть может, сейчас, в 2021 году, очередь будет молчаливой, молчащей, потому что лучшим собеседником для каждого стоящего в ней станет собственный телефон?

Далее напрашивается вариант продолжения беседы: преподаватель рассказывает, что через 23 года писатель возвращается к той же теме. В 2008 г. выходит книга из 15 новелл «Сахарный Кремль» [7], центральная — восьмая — называется «Очередь». Сравнение двух *очереди* заставляет по-другому взглянуть на текст. Кроме естественного расширения и углубления лексического запаса (синонимы, просторечие, вводные слова, фразеологизмы, синекдоха и т. д.), нельзя не заметить разницу ведения диалога, начиная с обращения *православные* (2008) и *товарищи* (1985). Наконец, задаться вопросом о жанре произведения: почему повесть с одной сюжетной линией объёмом в 250 страниц автор назвал романом? Задать естественный вопрос: за чем так долго стоят эти люди? Затем порассуждать на тему, что значит *очередь*. Метафора жизни или пути человека? Символ? Ясной ли представляется цель? Здесь уместно поразмышлять, насколько случайны реплики персонажей, разобраться, о чём они разговаривают, какие

коллизии возникают, какие проблемы обсуждаются, зачем вообще Сорокин через четверть века снова поднимает эту тему. Означает ли данное авторское возвращение то, что метафора остаётся значимой и, быть может, ещё более актуальной?

До сих пор прекрасные рассказы для уроков РКИ обнаруживаются при просмотре периодических журналов. Именно так произошло с рассказом Ксении Драгунской, в котором помимо сказанного выше, быстро разворачивающийся с неожиданными поворотами сюжет и молодёжный сленг, на котором разговаривают юные герои, позволяют длительно поддерживать интерес учащихся [10, с. 261; с. 263].

Ещё одним источником вдохновения в непростых поисках текста служат сборники рассказов. Человек и место, где он живёт или родился, где прошло его детство — темы смешных и трогательных, грустных и странных историй и воспоминаний, щедро и пёстро представленных в сборниках «В Питере жить: от Дворцовой до Садовой, от Гангутской до Шпалерной. Личные истории» [2] и «Москва: место встречи: городская проза» [4]. В книге о Москве «у каждого своя история и своя Москва, но на пересечении узких переулков и шумных проспектов так легко найти место встречи!» [4, с. 4] В том числе, добавим, и место встречи читателя с книгой. Составители второго сборника считают, что Петербург есть «другая ментальность, петербургский текст» [2, с. 4]. Сколько разных маршрутов по Ленинграду–Петербургу–Питеру проложено здесь! Например, первая глава «Маршрутное такси» рассказа Андрея Аствацатурова «Едет маленький автобус ...» прекрасно дополнит тему «Город, транспорт» на уроке РКИ, одновременно углубляя представление о глаголах движения. «В автобус, троллейбус, трамвай, — поясняет автор этого рассказа, — петербуржцы самым пристойным манером “заходят”. Заходят, не задерживаясь, не препятствуя закрытию дверей. (“Следующая остановка, — объявляют вам по громкой связи, — «Гостинный Двор»”). В метро — “спускаются”. (“Граждане, соблюдайте чистоту и порядок на станциях и в вагонах метрополитена...”» [1, с. 64]. Фразеологизмы, пословицы, афоризмы, просторечие, архаизмы, жаргонизмы — все эти лексические единицы есть в рассказе и заслуживают внимания [8, с. 198], так же как обороты, обычно используемые для создания особой атмосферы непринуждённой

беседы с читателем: *как говорится, так вот, скажем, слышите, посудите сами* [8, с. 199]. «Автор стилизует свою речь под речь человека XIX века, обращаясь, например, к словам из лексикона этого времени — *благовоспитанность, приватность, градо-строительство*» [8, с. 199]. Наконец, и потому рассказ приводится в статье, в нём очень заметно сказывается влияние Н.В. Гоголя. «У нас есть всё, что пожелается пассажиру <...>: тут и широченные автобусы, щедро размалёванные рекламой, и рогатые, как антилопы джейран, троллейбусы, и дребезжащие трамваи, и поезда метрополитена, ритмично постукивающие колёсами, и нарядные такси...» [1, с. 63]. «Благодаря этим меховым шапкам, благодаря ботинкам и сапогам с каблуками, похожими на копытца, благодаря курткам, плотным пальто, пуховикам и шубам <...>. В самом деле, зимой мы кажемся как-то значительнее, существеннее, сущностнее <...>. Летом пройдёшь, бывает, по городу и куда ни кинешь взгляд — повсюду не люди, а чёрт знает что такое ...» [1, с. 66].

И в заключение, ещё одно соображение. Подбираемые фрагменты всё-таки должны способствовать формированию позитивного представления о России. Эта задача для преподавателя РКИ была актуальна всегда, но сегодня дважды необходимо пробуждать «чувства добрые», что продиктовано агрессивной реальностью XXI века. Где же найти заряженные положительными эмоциями истории? К сожалению, позитивных новостей и событий немного. Всё чаще задаётся вопрос, кто является героем современной России? Одним из вариантов разговора на эту животрепещущую тему мог бы стать рассказ о Сергее Сотникове. О том, что случилось 7 сентября 2010 года, неоднократно писали в газетах. Обыкновенный герой, изо дня в день ухаживающий за заброшенной взлётной полосой, просто выполнял свой долг, как он его понимал, и оказалось, не напрасно: однажды его старания пригодились. Сегодня, из нашего 2021 года, «кажется, что Сотников держал полосу в рабочем состоянии, будто ждал тот единственный самолет...» [9, с. 279]. Особенно ценно то, что историю подвига Сотникова можно представить в трёх вариантах и стилях. Во-первых, как документальную версию событий. Произошедшее настолько фантастично, что информацию о чудесном спасении самолёта с пассажирами и сейчас можно найти в Интернете на

сайтах и в блогах, она многократно была изложена в СМИ. Во-вторых, существуют два художественных воплощения — литературное и кинематографическое. Это повесть Р. Сенчина «Полоса» [5] и фрагмент фильма «Ёлки 2». Сопоставим текст и видеотекст — кинематографическую новеллу «Самолёт» (режиссёр А. Котт). [9, с. 281]. В основе сюжета — история вынужденной посадки терпящего бедствие самолёта на заброшенный аэродром. Покажем визуально, как выглядит самолёт ТУ-154 и забытая взлётная полоса. И снова, рассуждая о конкретном, «тихом» подвиге, ментально очень русском сюжете, выходим на уровень обобщения. О таких людях и о таких событиях необходимо рассказывать иностранцам, потому что именно обычные, казалось бы, люди, часто безымянные герои составляют силу нации. Далее через вопрос о том, каковы представления студентов о *герое нашего времени*, о герое своей страны, есть вероятность перейти к дискуссии. У преподавателя же появляется шанс сопоставить Сотникова «с капитаном Тушиным из романа Л. Н. Толстого «Война и мир», о батаре которого забыли, но благодаря которому было выиграно сражение. У Толстого Тушин — скромный человек, но он исполнял свой долг в силу невозможности иного решения. Фамилия Сотников не может не вызвать прямой ассоциации с романом Василия Быкова «Сотников», в котором автор подчёркивает негероическую внешность и характер главного героя» [9, с. 281]. Казалось бы, подвиг Сергея Сотникова и не подвиг, а каждодневный труд, но этот «незаметный» труд спас десятки жизней и превратился в подвиг.

Исходя из опыта и многолетней практики преподавания РКИ, резюмируем, что идеальный текст для аудирования, чтения, письма, беседы подобрать непросто. В данной статье мы предложили различные варианты рассказов, реальных случаев и сюжетов, найденных для уроков РКИ, в которых отражены условно-речевые и естественные речевые ситуации, стимулирующих иностранных учащихся к собственной речевой деятельности, т.е. созданию своего речевого высказывания–текста в типичных коммуникативных обстоятельствах. Синтетический подход в попытке совместить грамматический материал, новую лексику по теме с элементами лингвострановедения и культурологии является продуктивным. Двигаясь от простого к сложному, от частного к

обобщающему, в качестве иллюстрации всё-таки полезно и перспективно, как мы попытались показать, обратиться к интересной, экспериментаторской, актуальной прозе наших современников — писателей, представляющих отечественную литературу.

Литература

1. Аствацатуров А. «Едет маленький автобус...» // В Питере жить: от Дворцовой до Садовой, от Гангутской до Шпалерной. Личные истории / Сост. Наталия Соколовская, Елена Шубина. М.: Издательство АСТ, 2017. С. 63–88.
2. В Питере жить: от Дворцовой до Садовой, от Гангутской до Шпалерной. Личные истории / Сост. Наталия Соколовская, Елена Шубина. М., 2017. — 524 с.
3. Драгунская К. Милые люди // Новый мир. 2016. № 4. — С. 165–168.
4. Москва: место встречи: городская проза / Сост. Елена Шубина, Алла Шлыкова. М., 2017. — 509 с.
5. Сенчин Р. Полоса // Сенчин Р.В. Чего вы хотите?: повести. М.: Эксмо, 2013. — С. 293–379.
6. Сорокин В. Г. Тридцатая любовь Марины. Очередь. М.: Б.С.Г.– ПРЕСС, 2000. — 640 с.
7. Сорокин В. Г. Сахарный Кремль. М.: Издательство АСТ, 2019. — 256 с.
8. Стрельникова Н. Д. К вопросу о текстах современной русской прозы в иностранной аудитории // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сборник научных трудов / Санкт-Петербургский горный университет. СПб, 2019 (VII Международная научно-методическая конференция. 31 октября–1 ноября 2019 года). — С. 196–199.
9. Стрельникова Н.Д. Проблема выбора текста на уроках РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: сборник материалов VI Международной научно-методической конференции (24–25 января 2020 г.) / ред. кол.: Е.А. Пляскова (отв. ред.) [и др.]. — Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2020. — С. 277–283.
10. Стрельникова Н. Д. Рассказ К. Драгунской «Милые люди» в иностранной аудитории // «Русистика и современность»: сборник статей XXII международной научной конференции 4–6 октября 2019 г./ Под ред. З. Р. Аглеевой, Л. Ю. Касьяновой, М. Л. Лаптевой. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2019. — С. 260–263.

ЭТИКЕТНЫЙ РЕЧЕВОЙ ЖАНР ВОЗРАЖЕНИЯ: СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМАЛЬНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ (В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ)

Н. А. Фетина

wite.lilia2@gmail.com

ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет
имени Питирима Сорокина»
(Сыктывкар)

Для вербального выражения мысли в дискурсе используются речевые жанры как модели для оформления типичных ситуаций социального взаимодействия. Модель жанра представляет собой подробное описание стадий превращения мысли в дискурс, начиная с формирования у говорящего установки на общение и заканчивая произнесением текста [8, с. 7].

Одной из важных задач для преподавателя русского языка как иностранного является обучение иностранца речи как деятельности на иностранном языке. Для этого необходимо развить в учащемся способность соотносить речевые модели и ситуации, отбирать языковые конструкции с целью построения высказываний.

Рассмотрим речевой жанр возражения, который наряду с приветствием, прощанием, поздравлением является этикетным.

Семантическое содержание возражения может быть представлено следующим образом: «я понимаю: твоя позиция по обсуждаемому вопросу не совпадает с моей/ ты хочешь, чтобы произошло действие А», «я знаю: я могу выразить свою точку зрения» «я хочу: поделиться с тобой своей позицией/ предотвратить действие А», «я говорю: я против действия А по следующим причинам ...».

В книгах нескольких авторов мы избрали для анализа более тридцати примеров возражений и распределили их по группам в зависимости от формы выражения.

1. Экспрессивно-окрашенное возражение, функционирующее в сфере бытового общения.

Схема данной формы следующая: частица «да»/ «нет» + V_{Pread} (просьба совершить ментальное или физическое действие).

Частица «да» часто открывает возражение. Она сочетается с глаголами ментального действия: «Да не знаю»/ «да просто понял»/ «да подожди»/ «да брось/прекрати/хватит» [6, с.19-20, 96], [1, с. 40]. Отрицательная частица «нет» сочетается с вопросами

причины «зачем же»/ «почему же», а в грубой форме — с возвратными глаголами «не дождешься»/ «размечтался» [6, с. 76], [7, с. 5, 130], [2, с. 7, 35], [1, с. 40, 157, 215].

Возражения этого типа часто сопровождают рядом смысловых фрагментов: а) просьба совершить ментальное усилие или действие: «представь себе»/ «подумай только, что...»/ «вообрази, что»/ «не торопись...» [6, с. 123, 136-137, 129]; б) апелляция к своим знаниям или к знаниям говорящего: «насколько я знаю», «вы же сами знаете» [2, с. 7], [6, с. 76]; в) последовательно описание событий от третьего лица, при этом собеседник получает собирательный характер благодаря местоимению «всякие» [6, с. 53].

2. Отрицание собеседником какого-либо явления, предмета.

Указательное местоимение «это» и обозначение действий собеседника с частицами «не», «же»: «Это не ваши расчеты!», [6, с. 51]. Определенный интерес представляют случаи, когда говорящий указывает на то, что собеседник воспринимает ситуацию субъективно. Тогда он встраивает в имеющуюся модель вводную конструкцию, например: «Это, знаете ли, вам несущественно» [6, с. 53]. Высказывание приобретает иной интонационный рисунок, акцент смещается на местоимение.

В подобных вопросах нередко встречаются частицы (неужели/даже/разве), слова и словосочетания типа *в самом деле/ действительно/ правда*. Они выражают удивление, негодование говорящего и сочетаются с глаголами ментального действия или с наречиями: «Неужели даже ты не понимаешь?»/ «Да неужели тебе вообще не интересно ничего, кроме...» / «Неужели ты правда считаешь, что...» [6, с. 76, 130, 136–137].

Отрицательная частица «нет» также может предшествовать вопросам причины «зачем же»/ «почему же»: «А я-то здесь причем?»/ «Почему это я должен рассказывать?...» [6, с. 63–64, 93].

Данный тип возражения, как правило, сопровождается просьбой совершить ментальное усилие или действие; апелляцией к своим знаниям или к знаниям говорящего; последовательным описанием событий от третьего лица.

3. Бытийный риторический вопрос.

Коммуникант заставляет собеседника усомниться в своей правоте тем, что включает предмет обсуждения в зону неизвестного, чужого: «А кто знает..., что...» [2, с. 49].

Возражения такого рода могут сопровождать аппозиции чувственного и рационального: *«Почувствовал то, что ты еще, может, ... и не поймешь никогда»/ «...мир не ограничивается тем, что ты видишь ...слышишь»*[6, с. 136–137], [1, с.215].

Также опровергнуть мысль оппонента говорящему помогают противопоставления во временных рамках: близость/ отдаленность, частота событий: *«И не так уж давно это было»* (наречия времени) [6, с. 15]. В первом примере говорящий указывает на временную близость событий, о которых рассуждают коммуниканты, тем самым пытается подтолкнуть его к тому, чтобы он действовал, как «раньше».

4. Оценочное суждение о предмете разговора, личности собеседника или его деятельности, мнении или характера взаимоотношений между собеседниками.

Возражение может сопровождать частичное согласие с собеседником. Как правило, в речи оно оформляется в виде сложноподчиненных предложений вроде: *«Пусть/я согласен с ..., но все равно/однако...»*: *«Да, конечно, — легко согласился он. — Конечно. Ведь человеку очень неприятно осознавать, что он совсем не такой, каким всегда раньше себе казался. Он все хочет остаться таким, как был всю жизнь, а это невозможно, если капитулируешь. Вот ему и приходится... **И все равно разница есть.** В нашем веке стреляются потому, что стыдятся перед другими — перед обществом, перед друзьями. А в прошлом веке стрелялись потому, что стыдились перед собой. Понимаете, в наше время почему-то считается, что сам с собой человек всегда договорится. Наверное, это так и есть. Не знаю, в чем здесь дело. Не знаю, что произошло... Может быть, потому что мир стал сложнее? Может быть, потому что теперь, кроме таких понятий, как гордость, честь, существует еще множество других вещей, которые могут служить для»* [7, с. 112].

Данный пример мы обнаруживаем в произведении «За миллиард лет до конца света» братьев Стругацких. Конструкция предвосхищает рассуждение о нравах людей прошлого и нынешнего поколений. Здесь помимо временной оппозиции «раньше/сегодня», мы встречаем также социальную оппозицию «общество/личность». В рассуждение вплетаются морально-нравственные категории совесть и честь. Они предстают устаревшими и конкурируют с новыми, неизвестными говорящему другими категориями.

Говорящий сопоставляет явления и оценивает их сравнительными прилагательными *сложнее/проще*, так как предмет рассуждения не представляется ему до конца ясным и понятным.

Говоря об оппозициях, которые используются в жанре возражения, отметим следующее. Наряду с временной оппозицией используется противопоставление власти и народа. Например, в произведении Д. Глуховского говорящий представляет механизм их взаимодействия в виде алогичного суждения вроде: событие А — вывод В, событие А1 — вывод В: *«Как же, как же. Референдум. Народ скажет да — значит, да. Скажет нет — значит, народ плохо подумал. Пусть народ подумает еще раз»* [2, с. 105].

В возражении мы обнаруживаем также сравнения с образами животных: *«мы — динозавры»* (т.е. подобно этому виду, находимся на грани вымирания); *«запалили механизм как скаковую лошадь»* (т.е. заставили работать на пределе возможностей); *«скотина, которую ведут на убой»* (т.е. проявить безволие) и др. [2, с. 125]

Кроме того, в жанре возражения встречаются сравнения несопоставимых вещей. Это создает впечатление абсурдности, обезоруживает собеседника в споре: *«сверхцивилизация — слепой котенок»*. [2, с. 126]

Рассматриваемый жанр нередко функционирует в форме риторического вопроса: *«Какое может быть «поздно» между друзьями?»* [6, с.32]. В данном случае говорящий обозначает роль собеседника в отношениях между партнерами по коммуникации на основании аппозиций временных значений «рано/поздно» и ролей «друг/враг».

В следующем примере интенция несогласия выражена посредством категориальных оценок: правильно/ неправильно, хорошо/плохо, свой/чужой, полезно / бесполезно: *«Напрасно вы так думаете!», «Ну, на наших — это вы зря! Наши — все нормальные! Я сам почти всех знаю!»* [6, с. 55], [7, с. 129].

Также используется опосредованная оценка собеседника посредством указания на неверную интерпретацию своих слов: *«Господи, да я совсем не то хотел сказать!»* [6, с. 34–35].

Здесь обнаружены следующие средства: указательные местоимения с частицей *не* (*не то/ не это*), глаголы желания и намерения (*хотел, намеревался, собирался*). В разговорной речи вместо

глаголов намерения и инфинитива часто используют конструкцию *иметь ввиду*.

5. Особый интерес представляют возражения, которые формально выражены иными речевыми жанрами.

Маской возражения, как это ни парадоксально, может выступать согласие. Например, фразы типа «*как же, как же*», «*конечно, конечно*», «*ну да, конечно*», «*да нет, как будто*» с соответствующей интонацией.

В этой же роли мы находим также жанр наставления. Наставление может строиться на противопоставлении должного и текущего поведения собеседника: «*Есть у тебя инструкция — и действуй по инструкции, а не рассуждай*».

Предположения нередко сопровождают наставление. В дискурсе их легко опознать благодаря вводно-модальным словам *может, возможно*: «*Может, это лазутчик был. Может, нас тут прихлопнут за милую душу... а все потому, что ты вовремя не срезал ...*» [2, с. 36–37].

Таким образом, мы выявили основные средства и приемы речевого жанра возражения. Это риторические вопросы с опорой на те слова из речи собеседника, которые вызывают сомнения у говорящего; восклицательные обращения; оценочные суждения; сравнения и метафоры.

Чаще возражение было коммуникативно эффективным, то есть вызвало согласие, встречное предложение, оправдания, извинения или смену темы со стороны собеседника. Статусы собеседников не всегда были равны, что подтверждает мысль об отсутствии социальной привязки возражения.

Речевой жанр часто скрывался под маской вопроса, просьбы совершить ментальное усилие, реже — согласия. Возражение не всегда было реакцией на просьбу, в большинстве случаев — на предположение или оценочное суждение собеседника.

Все эти модели, как кажется, доступны для усвоения иностранным студентом. Они могут быть изучены студентом и использоваться в речи уже на базовом и первом сертификационном уровнях. Преподавателю РКИ необходимо обращать внимание на то, какой лексикой, а также какими синтаксическими конструкциями представлен жанр. Это будет исходной точкой для отбора материала в соответствии с уровнем овладения языком.

Литература

1. Водолазкин Е. А., Авиатор. М.: АСТ, 2019. — 140 с.
2. Глуховский Д. А., Метро 2033. М.: АСТ, 2019. — 384 с.
3. Горбачева Е. Н., Фактогенная перформативность в речевом жанре «спор» // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 6 № 6. Кубань. 2014 г. — С.64-67.
4. Культура речевого общения: теория и практика общения: учеб. пособие / под ред. О. М. Казарцевой. 4 изд. М.: Флинта; Наука, 2001 г. — 496 с.
5. Павлюковская Н. С., Коммуникативная ситуация несогласия: общие понятия // Вестник ИрГТУ. Вып. 5 (148), том 23. Иркутск. 2014. — С. 293–297.
6. Смирнова Н. Ю., Становление речевых жанров мышления при овладении вторым языком в условиях учебного двуязычия: автореф. Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Саратов, 2010 г. — 7.
7. Стругацкий А. Н., Стругацкий А. Б. За миллиард лет до конца света. М.: АСТ, 2017. — 256 с.
8. Стругацкий А. Н., Стругацкий А. Б. Пикник на обочине. М.: АСТ, 2019. — 189 с.

ПРОБЛЕМЫ СМЕШАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Е. М. Шахова, М. А. Паутов, К. А. Паутова

Shahova72@mail.ru

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

Российский государственный университет правосудия

Частная Московская Международная Школа

(Симферополь — Силифке, Турция)

Нами был проанализирован образовательный процесс смешанной модели обучения нового типа с интеграцией бесплатных (условно-бесплатных) онлайн-сервисов для преподавателей РФ и иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный и находящихся в своих странах.

Рассматриваемая модель обучения русскому языку как иностранному, по сравнению с уже существующими методами обучения РКИ, является нововведением [4].

Актуальность исследования. Модель системы онлайн сервисов для организации самостоятельной работы студентов по развитию письменно-речевых умений в курсе РКИ в неязыковом вузе заключается в необходимости разработки новой смешанной модели

обучения РКИ для организации самостоятельной работы студентов-иностранцев; определении дидактических свойств и функций, независимых онлайн-сервисов, которые можно использовать для преподавания, посредством ИКТ.

Объектом исследования выступает процесс реализации смешанной модели обучения нового типа с интеграцией бесплатных (условно-бесплатных) онлайн-сервисов (как объект дидактического анализа) в личный сайт преподавателя или веб-ресурс образовательного учреждения для организации независимой и гибкой электронной образовательной среды для обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному и формированию у них письменно-речевых умений в условиях самостоятельной работы.

Предметом исследования является методика организации онлайн-занятий и самостоятельной деятельности студентов для формирования и развития письменно-речевых навыков на базе ИКТ в процессе обучения РКИ.

Цель исследования состоит в разработке смешанной модели обучения и электронной образовательной среды с использованием различных онлайн-сервисов и технологий при обучении РКИ студентов-иностранцев и организации их самостоятельной работы в медицинском вузе.

Теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении базовых принципов обучения РКИ и особенностей организации самостоятельной работы студентов, посредством использования смешанной модели дистанционного онлайн-курса и основных онлайн-сервисов для её организации.

Исходя из цели, объекта и предмета исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Проанализировать дидактические свойства и функции онлайн-сервисов;
2. Изучить основные типы и разработать форматы заданий для обучения РКИ, которые можно создать на базе ИКТ;

Для решения поставленных задач исследования были использованы следующие методы: проведение опытно-экспериментального обучения для проверки выдвинутой гипотезы, проведение тестирований иностранных студентов на базе созданного онлайн-проекта.

Теоретической базой послужили положения, разработанные в трудах как отечественных, так и зарубежных исследователей в области: методики использования технологий на основе онлайн-сервисов (Авраменко А. П., Патаракин Е. Д., Сысоев П. В., Титова С. В.); теории и методики преподавания иностранных языков (Бубнова Г. И., Загвязинский В. И., Зимняя И. А., Китайгородская Г. А., Леонтьев А. А., Миролубов А. А., Молчанова Г. Г., Рогова В. Г., Сафонова В. В., Соловова Е. Н., Тер-Минасова С. Г., Щерба Л. В.); информатизации образования (Авраменко А. П., Бовтенко М. А., Дургацыренова В. А., Красильникова В. А., Назаренко А. Л., Скакунова В. А., Тихомиров В. П., Фадеева В. А., Warschauer M. Levy M. и др.); интеграции информационно-коммуникационных технологий в преподавание русского как иностранного (Богомоллов А. Н., Дунаева Л. А., Зеленецкая И. С., Катасонова Н. В., Патаракин Е. Д., Тряпельников А. В.); комбинированного обучения (Тряпельников А. В., Иванова Т. М.).

Мы предполагаем, что организация онлайн-занятий и самостоятельной деятельности студентов-медиков на базе ИКТ и открытых образовательных ресурсов будет способствовать развитию коммуникативной и системной компетенций обучающихся (начальный уровень).

Функционал Moodle, используемый нами в образовательной деятельности не совершенен. Если использовать различные онлайн-сервисы и интегрировать их либо в личный сайт преподавателя, либо в портал образовательного учреждения, то можно получить гораздо больший функционал, нежели представляет Moodle. В очном, смешанном и дистанционном форматах мы должны формировать самостоятельную личность иностранного студента-медика, который должен уметь вести как устную, так и письменную научную коммуникацию.

Было замечено, что в образовательных программах по РКИ очень мало времени посвящено развитию письменно-речевых навыков в академической научной речи. Для успешной реализации программ обучения иностранных граждан в российских вузах отмечаются следующие факторы:

1. Необходимость формирования текстотеки по изучаемым темам. Работа с текстами является неотъемлемой частью обучения иностранных студентов письменной речи на русском языке. Текст

должен содержать актуальную и интересную информацию не только с точки зрения преподавателя, но и с точки зрения обучаемого. Текст нужно использовать как образец для будущих письменных работ иностранных студентов. Важно отметить, что в условиях очной апробации были использованы тексты разных жанров: художественные тексты, биографии и тексты из СМИ. Наиболее популярными и интересными для чтения и изучения грамматических правил на их основе иностранные студенты назвали тексты из СМИ.

2. Необходимость формирования банка заданий (грамматика, лексика) с возможностью выполнения онлайн и получением независимой оценки знаний в автоматическом режиме по выбранной теме.

Многие университеты и даже школы уже имеют свое образовательное пространство. Любой учебник содержит определенное количество заданий на определенную речевую ситуацию, однако иногда этого количества не хватает, чтобы понять то или иное правило, поэтому преподаватели вынуждены тратить достаточно большое количество времени на поиск дополнительных упражнений и материалов на отработку. Это обусловило создание дополнительного банка разноформатных заданий, сохраняемых в системе Moodle. Созданный банк заданий позволил в ходе практической деятельности не переходить на сторонние ресурсы, преподавателю и иностранным студентам не теряться в потоке лишней информации при поиске.

Разработаны пополняемые каталоги грамматических упражнений (с теоретическим модулем по РКИ для иностранных студентов), текстов и лексических минимумов к ним, по различным тематикам для изучения русского языка иностранными студентами в аудитории и вне аудитории. Русский язык для иностранцев очень сложен, и чтобы облегчить процесс обучения, исследователь и разработчик Андрей Кузнецов разработал прототип мультиплатформенной образовательной среды «Langteach-online» для изучения русского как иностранного [1, 2, 3].

Процесс творческого развития личности посредством разноплановых мультиформатных заданий, созданных средствами ИКТ позволяет успешно закреплять полученные знания.

Обучение строится на предыдущем опыте обучаемых, вне зависимости от того, на каком языке он получал этот опыт. Его личная траектория обучения должна в первую очередь формироваться на основе личного интереса к предмету изучения.

Литература

1. Кузнецов А. А. Кросс-платформенный проект как новая форма организации электронной образовательной среды (на примере РКИ) // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. — 2020. — № 1. — С. 33–40
2. Кузнецов А. А. Реализация дистанционного обучения в условиях кросс-платформенной электронной образовательной среды // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. — 2021. — № 1. — С. 13–18. [Электронный ресурс] URL: <https://disk.yandex.ru/i/qpavRr-R97lFXQ> Электр (Дата обращения: 11.02.2021)
3. Кузнецов А. А. Электронная образовательная среда нового типа на базе кросс-платформенной модели обучения: методика и апробация // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2021. — №1. — С. 57–76. [Электронный ресурс] URL: https://disk.yandex.ru/i/_kgRYD_bHvYBRg Электр (Дата обращения: 15.02.2021)
4. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 14 марта 2020 г. № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации». [Электронный ресурс] URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/common/upload/library/2020/03/main/397.pdf> (Дата обращения: 05.02.2021)

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ)

Яровая Т. Ю., Сунь Юйминь

Yarovaia_tatiana@mail.ru, 150085292@qq.com

Институт международного образования

Воронежского государственного университета

Цзаочжуанский Университет

(Воронеж, РФ — Санья, КНР)

В данной статье мы обращаемся к опыту нашей совместной работы в университете Санья (КНР), опираясь на опыт российских и китайских ученых в сфере межкультурной коммуникации, а также на результаты собственных научных исследований [8].

Обучение основным принципам межкультурной коммуникации является весьма актуальным направлением современной лингвопрагматики (С. Г. Тер-Минасова, Т. А. Самохина, В. И. Карасик, В. В. Красных, Д. Б. Гудков, Цзу Сяомэй, Ху Вэньчжун, Цзу Сяомэй и др.).

В своём исследовании мы опираемся на понимание межкультурной коммуникации, сформулированное А. П. Садохиным: «Межкультурная коммуникация есть совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [1, с. 9].

В современной парадигме преподавания РКИ активно поддерживается поиск новых, нестандартных подходов к процессу обучения, которые смогли бы существенным образом повысить мотивацию учащихся, их знания и умения. Один из нестандартных подходов представлен игровыми технологиями, которые были использованы нами при обучении китайских студентов на отделении «Русский язык» в университете Санья., где в рамках традиционной системы обучения нами были использованы элементы игры, игровой импровизации и драматизации в целях совершенствования практических знаний в различных видах речевой деятельности. Новые подходы к обучению продиктованы острой необходимостью выхода теоретических знаний в речевую практику.

Главной целью обучения на отделении «Русский язык» является профессиональная подготовка специалистов-филологов, имеющих прочную базу знаний в области русского языка и владеющих основными теориями и навыками международной торговли, трансграничной электронной коммерции, управления, туризма и гостиничного бизнеса. Задачи обучения подчинены основной цели и касаются не только теоретической работы, но и практики выхода в коммуникацию. Данная направленность обучения объясняется особенностями региона: университет расположен на острове Хайнань, который является вторым по величине туристическим направлением России в Азиатско-Тихоокеанском регионе.

Для современного китайского студента основным внешним мотивом к изучению иностранных языков является осознание практической значимости данного вида знаний в продвижении, в первую очередь, по карьерной лестнице, а также для общения с представителями других культур. В этом ряду изучение иностранных языков

в КНР становится необходимым, жизненно важным вектором в образовании молодого поколения.

Китайская методика обучения основана на традиционной системе ведения уроков, включающей прослушивание лекционного материала в больших группах и выполнение письменных работ. Заучивание текстов наизусть также остаётся приоритетным направлением. Китайский преподаватель обычно ведёт монолог, находясь в одной точке пространства лекционного зала. В его распоряжении современное техническое оборудование: компьютер, микрофон и т.д. Студенты, как правило, не задают вопросов, если только учитель сам не попросит их об этом. Сознание жителей Поднебесной пронизано традиционным конфуцианским воспитанием [3]. Так, например, у китайцев не принято хвалить себя, перечить старшим, возражать учителю. Согласно учению о Среднем пути, человек должен сдерживать проявление своих эмоций, должен знать свое место и не нарушать установленный порядок, быть уравновешенным: не перегибать палку, но и не допускать недоделок, не навязывать другим то, что не нравится себе самому, не выставлять своих достоинств напоказ, ибо все скрытое со временем становится явным. Воспитанное и естественное в человеке должно быть сбалансировано [10, с.116].

Очевидно, что такое воспитание имеет много плюсов. Однако в процессе освоения иностранного языка, для выхода в коммуникацию, необходимы более активные формы взаимодействия. Поэтому вполне закономерно, что китайские русисты обращаются к российскому методическому опыту коммуникативного подхода к преподаванию иностранных языков.

Российская методика РКИ является надёжной базой компетентности и профессионализма российских педагогов, работающих с иностранцами [5]. Учитывая накопленный ранее опыт, мы начинаем искать пути к «диалогу». Попытки «оживить» процесс обучения с помощью игровых технологий сами китайцы воспринимают положительно, называя «новаторством».

Учёными давно уже замечено, что игра принадлежит к одному из самых привлекательных видов деятельности: она позволяет совместить приятное с полезным, расширить кругозор, закрепить и углубить знания, развить память, смекалку, находчивость, наблюдательность и другие индивидуальные особенности

[2], [7]. Существуют различные виды игровой деятельности. На наших занятиях по аудированию и практике речи применяются в основном ролевые игры с элементами импровизации, главная цель которых — выход в спонтанную коммуникацию. Трудные диалоги учебника можно представить в виде небольших сценок, где учащиеся озвучивают роли персонажей, трансформируя текст, упрощая или добавляя свои реплики. Студентам предоставляется полная свобода выбора языковых средств и речевых конструкций в выстраивании диалога или полилога. Примером может послужить фрагмент урока по аудированию «У врача». Учитывая уровень знания языка студентов к порогу второго курса, мы выбрали вариант ведения диалога «врач-пациент», где в роли врача выступает сам преподаватель (активный ведущий), а в роли больного — студент (воспринимающая сторона). Учащиеся получают конкретное задание: придумать болезнь и обратиться за помощью к врачу. Всё остальное действие — полная импровизация, «как в жизни». Участники игры пользуются лексикой из учебника, им приходится воспринимать на слух вопросы «врача», реагировать на его замечания и пожелания, обращаться к «аптекарям».

Если игра включает более двух участников, можно говорить уже о таком явлении, как драматическая импровизация. Обязательным условием такой игры является участие в ней всей группы. Это обеспечивает общий эмоциональный настрой, который так необходим для успешного осуществления работы. Драматическая игра предполагает интенсивную работу воображения. Учитель может дать на выбор тему для импровизации или только наметить её, предложив учащимся домыслить дальнейшую фабулу. Так, элементом урока по практике речи может послужить сценка «На рынке», где студенты изображают работников торговли и самих покупателей, активно используя фразы-опоры из учебника. Игра осуществляется как совместная деятельность, в которой активно проявляются взаимная рефлексия и сотрудничество. По ходу развития игровой ситуации полезно обратить внимание студентов на межкультурные различия в речевом и невербальном поведении китайских и русских продавцов и покупателей.

Примерами уроков с элементами игровых технологий можно назвать тематические занятия по изучению туристических маршрутов того или иного региона, с активной отработкой при этом таких

грамматических тем, как способы выражения пространственных и временных отношений. На этих же занятиях целесообразно обращение и к таким функционально значимым номинативным единицам языка, как прагматонимы, то есть «товарные знаки и знаки обслуживания», тесно связанные с практической деятельностью человека [9]. Работая в направлении «активного страноведения» [6, с. 19], мы стараемся не только на учебных занятиях, но и в процессе внеаудиторной деятельности (Русский клуб и Русский центр) обращаться к практическим аспектам межкультурной коммуникации. Как показал опыт, определенное место в этом направлении может занять и работа с прагматонимами, в первую очередь, с такой группой, как «именования предприятий обслуживания населения»: ресторанов, кафе, баров, магазинов, салонов и т.д. В этой связи для студентов, желающих в будущем стать гидами и экскурсоводами русскоговорящих групп, полезны ситуативно-игровые тесты и пробные экскурсии.

Вначале с помощью преподавателя русского языка, а затем и самостоятельно студенты попадают в коммуникативно-речевые ситуации, когда на смену учебной коммуникации приходит естественная (очень важный этап в изучении иностранного языка), в рамках которой необходимо реализовать такие коммуникативные навыки, как формулировка основного и уточняющего вопроса, выражение просьбы, реализация навыков использования русского речевого этикета (выражение приветствия, согласия или несогласия, оценки, благодарности, прощания и т.д.).

Вопрос о мотивации названия предприятия является порой сложным даже пределах родного языка и родной культуры. Когда же речь идет об иностранном языке и иностранной культуре, ответить на него становится еще сложнее. Но информация, полученная в ответ на самый обычный вопрос «Почему вы так назвали свой магазин (ресторан, бар и т.д.)?», может быть очень интересна не только по содержанию, но и в аспекте лингвокультурологии. Например, вопрос, почему названием предприятия является не просто русское имя, как, например, ресторан *Марина*, чайный дом *Лена*, а особые формы типа бар *Катюша*, магазин *Машенька*, дает возможность рассказать студентам о разнообразии форм русских антропонимов, об особой роли суффиксов субъективной оценки и т.д. У иностранцев часто возникает вопрос о специфике таких

именований, как *Кафе у Виталика*, *Чай у Максима*, *Сельпо у Дуни*, магазин *Шелк у Лены*. Краткое объяснение особого значения формы «У + Родительный падеж имени собственного», которое заключается не только в принадлежности предприятия определенному лицу, но и включает семантику гостеприимства, уюта, расширяет представление и о русском языке, и о русской культуре.

Безусловно, важно и обращение и к таким прецедентным феноменам, отраженным, например, в прагматиконе города Санья, как трактир *У Лукоморья*, ресторан *Ох и Ах*, ресторан *Киевская Русь*, ресторан *Крылофф* (по свидетельству владельца, любимым писателем его дяди был великий русский баснописец). В ряде случаев владельцы предприятий рассказывают, что название предложено русскими друзьями или русскими туристами. Например, отмечаем типичное для советского периода название кафе *Встреча*. Русским туристом (очевидно, поклонником известных романов об Остапе Бендере) было предложено название ресторана *Рога и копыта*. Особая роль произведений Ильи Ильфа и Евгения Петрова как источника прецедентных феноменов и их роль в современном прагматиконе представлена в отдельной работе [12].

Среди профессиональных качеств переводчика-экскурсовода (гида), на наш взгляд, должны быть эрудированность и эмоциональность. Театрализованная деятельность в рамках Русского клуба может способствовать развитию у студентов этих качеств. Данное направление вполне осуществимо в работе со студентами разных курсов, всё зависит от уровня владения русским языком. На занятиях Русского клуба в Университете Санья успешно ставились русские сказки, небольшие сценки. Перевоплощение, необходимое в таких ситуациях, помогает студентам снять некоторые психологические барьеры, которые, существуют у них в результате традиционного воспитания в семье и школе, а также влияния самой системы обучения в Китае на стереотипы их поведения.

Театральная игра-драматизация, на наш взгляд, в большей степени развивает образную, выразительную речь, даёт возможность усвоить необходимые слова и выражения. Заметим, что данная игровая деятельность сложнее спонтанной ролевой игры в силу того, что текст уже задан автором произведения. Если это постановки народных сказок, то в качестве основного текста используем либо упрощённую прозаическую версию произведения, либо

стихотворный вариант, который легче запоминается. Продуктивно использовать в одной постановке прозаический текст, стихи и элементы танцевальной культуры. Такой спектакль на выходе смотрится ярко и зрелищно, давая массу эмоций актерам и зрителям.

Выводы. Практика преподавания русского языка в китайском вузе подтверждает мысль о том, что для успешной реализации планов учащихся относительно их дальнейшей деятельности необходимо постоянное пополнение теоретических и практических знаний по русскому языку, овладение новыми умениями, технологиями, методиками (среди которых особое место занимают игровые) в целях практического выхода в межкультурную коммуникацию.

Литература

1. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации / Т. Г. Грушевицкая В. Д. Попков, А. П. Садохин : учебник для вузов / Под ред. А. П. Садохина. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 352 с.
2. Гузик М. А. Игра как феномен культуры : учеб. пособие / М. А. Гузик — 2-е изд., стер. — М. : ФЛИНТА, 2012. — 268 с.
3. Ду Гуйчжи. Некоторые особенности обучения русскому языку в китайской аудитории в свете психолингвистики // Русский язык за рубежом. 2014. №4. — С. 40–42.
4. Ли Цинбэнь, Би Цзивань, Ли Нань, Чэньчжун. Сравнение китайской и зарубежной культуры и межкультурная коммуникация// BEIJING LANGUAGE AND CULTURE UNIVERSITY PRESS, 2014. — 191 с.
5. Мартынова М. А. Организационно-методические особенности работы с китайскими учащимися при обучении РКИ в условиях отсутствия языковой среды / М. А. Мартынова, Н. А. Ковалёва, Л. Г. Юн // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск «Русистика Китая». — Москва, 2017. — С. 15–26.
6. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русское коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. — 3-е изд., испр. — М.: Флинта, Наука, 2007 г. — 328 с.
7. Скачок В. Е. Игра как философский феномен человеческой деятельности / В. Е. Скачок, А. М. Демьяненко, Е. А. Демьяненко, А. А. Котлярович // Молодой ученый. — 2015. — №24. — С. 1193–1195.
8. Сунь Юйминь Прагматонимы Крыма (лингвопрагматика и лингвокультурология) — Saarbrücken, Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. — 140 с.
9. Суперанская А. В. Товарные знаки и знаки обслуживания // В пространстве филологии / ДонНУ. Филологический факультет. — Донецк: “Юго-Восток, Лтд”. 2002. — С. 55–71.

10. Тань Аошуан. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность / Тань Аошуан — М.: Языки славянской культуры, 2004. — С.116.
11. Зу Сяомэй. Межкультурная коммуникация // FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND REAEARCH PRESS, 2015. — 272 с.
12. Ященко Т. А., Сунь Юйминь Прагматонимы как отражение языковой картины мира крымчанина // Современная картина мира: крымский контекст: коллективная монография / Под ред. Г.Ю.Богданович. Симферополь, 2017 — С. 68–89.

Научное издание

Материалы симпозиума

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

**Сборник научных статей
V Международного симпозиума
(8–12 июня 2021 г.)**

Том II

Подписано в печать 28.05.2021 г.

Формат 60x84/16. Усл. п. л. 21,62.

Тираж: 150 экз. Заказ № НИ/54.

Бумага офсетная. Гарнитура Times. Печать цифровая.

Издательский дом ФГАОУ ВО «КФУ имени В. И. Вернадского».
295051, Республика Крым, г. Симферополь, бул. Ленина, 5/7,
тел.: +7 978 823 14 29, e-mail: print@cfuv.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии
Издательского дома ФГАОУ ВО «КФУ имени В. И. Вернадского».
295051, Республика Крым, г. Симферополь, бул. Ленина, 5/7,
тел.: +7 978 823 14 29, e-mail: print@cfuv.ru