



РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

IV Международный симпозиум

Сборник научных статей

ТОМ 2

Симферополь
Издательский дом КФУ
2020

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

Рекомендовано к печати Ученым советом факультета славянской филологии
и журналистики Таврической академии (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(протокол № 2 от 12 февраля 2020 г.)

Рецензенты:

Оксана Сергеевна Иссерс, доктор филологических наук, профессор
(ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, Омск);

Луиза Александровна Петрова, доктор филологических наук, профессор
(КИПУ им. Февзи Якубова, Симферополь).

Ответственные редакторы:

Г. Ю. Богданович, доктор филологических наук;

Е. Я. Титаренко, доктор филологических наук.

Редакционная коллегия:

Ачилова Е. Л., Гусейнова Р. Н., Валеева Л. В., Колесникова О. В., Регушевская И. А.,
Рудницкая Л. И., Сегал Н. А., Чепурина И. В., Шахова Е. М.

Р 89 **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. Том 2. – Симферополь : Издательский дом КФУ,
2020. – 420 с.

ISBN 978-5-9908084-5-4 (т.2)

ISBN 978-5-9908084-6-1

В сборнике представлены научные статьи участников IV Международного симпозиума «Русский язык в поликультурном мире» (9-11 июня 2020, Республика Крым, г. Симферополь). В статьях поднимаются актуальные проблемы государственной языковой политики, роли русского языка в полилингвокультурной ситуации, вопросы этнопсихолингвистики и исследования регионального языкового сознания; анализируются лингвокреативные тенденции в сфере номинации, концепция междисциплинарности и функционирования русского языка в разных типах дискурсов. Авторы статей обсуждают вопросы политической, юридической социо- и медиа-лингвистики, 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. Редакция не всегда разделяет взгляды авторов.

ISBN 978-5-9908084-5-4 (т.2)

ISBN 978-5-9908084-6-1

© Авторы публикаций, 2020

© ИТ «АРИАЛ», макет, оформление, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

**ЛИНГВОДИДАКТИКА. ПРЕПОДАВАНИЕ
РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ**

<i>Николенко Е.Ю.</i> Концепция современного учебника РКИ.....	8
<i>Аввакумова Е.А.</i> Функциональная грамотность при обучении русскому языку как иностранному	15
<i>Адаева О.Б.</i> Информационная задача как прием формирования читательской грамотности на уроках русского языка.....	22
<i>Архипова Е.В.</i> Читательская грамотность и текст в аспекте инфодидактики и аксиологии языкового образования	28
<i>Богданович Г.Ю., Рудницкая Л.И.</i> Языковые нормы – явление историческое: нормативный аспект культуры речи	32
<i>Булыгина Ю.В.</i> Приемы обучения иностранных студентов аграрного вуза восприятию и пониманию текстов научного стиля.....	36
<i>Бунчук Т.Н.</i> Археология русского слова: к вопросу об историко-культурной компетенции в лингводидактике	41
<i>Ваджибов М.Д.</i> Использование русского языка в табасаранской монолингвальной аудитории.....	46
<i>Вергазова Л.Г.</i> Педагогика смысла и методика обучения пунктуации в начальной школе.....	52
<i>Вершинина Г.Б.</i> Повествования в речи учителя – филолога как источник поликультурной информации (теория и практика изучения жанровых форм в вузе)	56
<i>Георгиадис И.А.</i> Речевой этикет: русско-греческие соответствия	62
<i>Демина Е.Г.</i> Пересказ как средство формирования коммуникативной компетенции иноговорящих (из опыта создания учебного пособия).....	65
<i>Дерунова А.А., Сушкевич П.В.</i> Белорусский и русский языки в учебном процессе неязыкового вуза	70
<i>Евтюгина А.А.</i> Формирование этнокультурной компетенции будущего педагога в профессиональном образовании.....	75
<i>Ильина Ю.Н.</i> Аутентичные видеотексты в обучении языку специальности иностранных студентов медико-биологического профиля.....	82

**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

IV Международный симпозиум

(9 – 11 июня 2020 г.)

Сборник научных статей

Том 2

Симферополь
Издательский дом КФУ
2020

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

*Рекомендовано к печати Ученым советом факультета славянской филологии
и журналистики Таврической академии (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(протокол № 2 от 12 февраля 2020 г.)*

Рецензенты:

Оксана Сергеевна Иссерс, доктор филологических наук, профессор
(ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, Омск);

Луиза Александровна Петрова, доктор филологических наук, профессор
(КИПУ им. Февзи Якубова, Симферополь).

Ответственные редакторы:

Г. Ю. Богданович, доктор филологических наук;

Е. Я. Титаренко, доктор филологических наук.

Редакционная коллегия:

Ачилова Е. Л., Гусейнова Р. Н., Валеева Л. В., Колесникова О. В., Регушевская И. А.,
Рудницкая Л. И., Сегал Н. А., Чепурина И. В., Шахова Е. М.

Р 89 **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. Том 2. – Симферополь : Издательский дом КФУ,
2020. – 420 с.

ISBN 978-5-9908084-5-4 (т.2)

ISBN 978-5-9908084-6-1

В сборнике представлены научные статьи участников IV Международного симпозиума «Русский язык в поликультурном мире» (9-11 июня 2020, Республика Крым, г. Симферополь). В статьях поднимаются актуальные проблемы государственной языковой политики, роли русского языка в полилингвокультурной ситуации, вопросы этнопсихолингвистики и исследования регионального языкового сознания; анализируются лингвокреативные тенденции в сфере номинации, концепция междисциплинарности и функционирования русского языка в разных типах дискурсов. Авторы статей обсуждают вопросы политической, юридической социо- и медиа-лингвистики, 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 978-5-9908084-5-4 (т.2)
ISBN 978-5-9908084-6-1

© Авторы публикаций, 2020

© ИТ «АРИАЛ», макет, оформление, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИНГВОДИДАКТИКА. ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

<i>Николенко Е.Ю.</i> Концепция современного учебника РКИ.....	8
<i>Аввакумова Е.А.</i> Функциональная грамотность при обучении русскому языку как иностранному	15
<i>Адаева О.Б.</i> Информационная задача как прием формирования читательской грамотности на уроках русского языка	22
<i>Архипова Е.В.</i> Читательская грамотность и текст в аспекте лингводидактики и аксиологии языкового образования	28
<i>Богданович Г.Ю., Рудницкая Л.И.</i> Языковые нормы – явление историческое: нормативный аспект культуры речи	32
<i>Булыгина Ю.В.</i> Приемы обучения иностранных студентов аграрного вуза восприятию и пониманию текстов научного стиля.....	36
<i>Бунчук Т.Н.</i> Археология русского слова: к вопросу об историко-культурной компетенции в лингводидактике	41
<i>Ваджибов М.Д.</i> Использование русского языка в табасаранской монолингвальной аудитории.....	46
<i>Вергазова Л.Г.</i> Педагогика смысла и методика обучения пунктуации в начальной школе.....	52
<i>Вершинина Г.Б.</i> Повествования в речи учителя – филолога как источник поликультурной информации (теория и практика изучения жанровых форм в вузе)	56
<i>Георгиадис И.А.</i> Речевой этикет: русско-греческие соответствия	62
<i>Демина Е.Г.</i> Пересказ как средство формирования коммуникативной компетенции иноговорящих (из опыта создания учебного пособия).....	65
<i>Дерунова А.А, Сушкевич П.В.</i> Белорусский и русский языки в учебном процессе неязыкового вуза	70
<i>Евтюгина А.А.</i> Формирование этнокультурной компетенции будущего педагога в профессиональном образовании.....	75
<i>Ильина Ю.Н.</i> Аутентичные видеотексты в обучении языку специальности иностранных студентов медико-биологического профиля.....	82

<i>Крушинская Т. Ф.</i> Нормативный аспект культуры речи обучающихся Академии гражданской защиты МЧС России	87
<i>Крылова Ж.А.</i> Развитие функциональной грамотности: из опыта преподавания русского языка как иностранного.....	90
<i>Кузнецова А.С.</i> Актуальное членение диалогического высказывания в аспекте преподавания русского языка как иностранного (II-сертификационный уровень)	96
<i>Кузнецова Г.В.</i> К вопросу о развитии функциональной грамотности при обучении русскому языку как иностранному.....	103
<i>Литвинова Л.Б.</i> Городской компонент в обучении русскому языку и социокультурной адаптации иностранных студентов	108
<i>Майборода С.В.</i> Речевая тактика упрёка в дискурсе доктора и пациента	113
<i>Маевская О.С.</i> Об учебниках русского языка для средней школы ...	119
<i>Мамбетова Р.Б., Шерниязова Г.</i> Преподавание русского языка в современных условиях в Каракалпакстане.	127
<i>Меджитова Э.С.</i> Использование литературно-краеведческого материала в системе подготовки к ЕГЭ (к постановке проблемы)	131
<i>Милевская Т.Е.</i> В поисках эмпатии (методические потенции современных литературных жанров).....	138
<i>Молодцова Н.Г.</i> Развитие функциональной грамотности учащихся в процессе восприятия и понимания изобразительного текста	143
<i>Наймушина Т.А.</i> Мультфильм на уроке РКИ как средство оптимизации при формировании навыков говорения.....	151
<i>Налимова Т.А.</i> К проблеме совершенствования компетенций в письменной речи студентов на занятиях по русскому языку и культуре речи.....	156
<i>Нестерская Л.А., Николенко Е.Ю.</i> Модель работы с современным газетным текстом в лингвострановедческом аспекте преподавания РКИ.....	161
<i>Осницкий А.К.</i> Русский язык в обучении и воспитании	165
<i>Пономаренко Е.А.</i> Лингвистический анализ рассказа А.П. Чехова «Враги» в иностранной аудитории медицинского вуза.....	171
<i>Решетникова В.В.</i> Обучение студентов технического профиля восприятию, репродуцированию и самостоятельному продуцированию иноязычного текста.....	177

<i>Сомова Л.А.</i> Анализ литературного произведения в школе как коммуникативное событие	181
<i>Спиридонова Л.Н.</i> Сторителлинг: из опыта применения игровых технологий в преподавании русского языка как иностранного	187
<i>Тихомирова Ю.А.</i> Современная русская поэзия через призму билингвальных антологий: к вопросу о преподавании русистики в англоязычных странах	193
<i>Тищенко Н.Г., Чекмарева Н.Н.</i> Проблемы понимания комического дискурса при обучении русскому языку как иностранному	199
<i>Чепкова Т.П.</i> Фразеологизмы религиозной тематики в учебных пособиях для иностранных учащихся	205
<i>Чуреева О. А.</i> Методы контроля аудирования русской речи на начальном этапе освоения второго языка	211
<i>Шаповалова Т.Е.</i> Текст как основа обучения разным видам коммуникации	215
<i>Шахова Е.М., Паутова К.А., Паутов М.А.</i> Использование инновационных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного	225
<i>Юрина Н.Г.</i> Реалии древнерусской литературы как лингвострановедческий материал для вузовских занятий с иностранными студентами-филологами	230

РУССКИЙ ЯЗЫК И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Гладкая Н.В.</i> Особенности языковой игры на платформе социальной сети «ВКонтакте»	236
<i>Дикарева С.С.</i> Технологии параллельных корпусов в контрастивной лингвистике: славянские языки	241
<i>Зеленова О.В., Фильцова М.С.</i> Информационно-обучающая среда в преподавании русского языка как иностранного как составляющая «ситуации успеха»	246
<i>Зиновьева Е.М.</i> Информационные технологии в методике преподавания медицинской терминологии на уроках русского языка как иностранного	253

<i>Зюкина З.С., Федорова Н.В.</i> Речевая культура студентов вузов и информационные технологии	256
<i>Каширина М.М.</i> Реализация мифологемы вечной молодости и красоты в социальной сети Инстаграм.....	260
<i>Маюк Е.П., Лазарашвили М.Г.</i> Прагматика интернет-комментария в социальной сети Instagram	265
<i>Павловская О.Е., Субботин М.Ю.</i> Полиинтенциональность как основа многожанровости православного дискурса (на материале блогов INSTAGRAM).....	271
<i>Литвинчук И.Н.</i> Составление портрета субъектов сетевого взаимодействия с использованием психолингвистических методик.....	276
<i>Скачкова И.И.</i> Языковая ситуация в российском интернет-сообществе	280

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Александрова И.В.</i> Способы формирования психологического подтекста в пьесе И. С. Тургенева «Месяц в деревне»	284
<i>Антонова Е.Н., Зацетина Е.А.</i> Афористическая дистрибуция в русском поэтическом узусе.....	290
<i>Баранская Е.М.</i> «Пушкинский Крым» и «Крым военный» в творчестве Я. П. Полонского	296
<i>Билык М.П.</i> «...Каждый камень гудит голосами эпох»: тема памяти в «крымских» произведениях И. Сельвинского. Поиск параллелей.....	301
<i>Блюмина О.В.</i> Глубинный ритм и система образов в рассказе Алексея Полуботы «Предзимье».....	306
<i>Давиденко Е.А.</i> Цвет природных объектов в разных типах текста М. Волошина: общее и частное	312
<i>Давыдкина А. С.</i> Ценностные ориентиры ментального пространства в языке посланий Ивана Грозного (на материале первого послания Ивана Грозного Курбскому)	319
<i>Дмитриева Ю.Л.</i> Средства объективации пространственного кода культуры в цикле «Воля» С. Городецкого.....	323

<i>Зайцева И. П.</i> Современная драматургия как зеркало коммуникативно-речевой ситуации XXI века.....	328
<i>Изотов В.П.</i> Языковой мир Владимира Высоцкого.....	335
<i>Касьяненко Н.Е.</i> Индивидуально-авторское осмысление концепта <i>кровь</i> в творчестве Н. Гумилева	338
<i>Кравченко Е.В.</i> Авторская позиция и способы ее выражения в романе А.Ф. Писемского «Богатый жених»	347
<i>Коннова М.Н.</i> Аксиология прецедентного события в художественном тексте (на материале исторической драмы А.С. Пушкина «Борис Годунов»).....	353
<i>Коростова С.В.</i> Прагматика эмотивных коммуникем в речи персонажей рассказов Михаила Зощенко	359
<i>Котовец Д.В.</i> Сравнительный анализ речевых особенностей русской народной сказки «Лиса и заяц» в обработках В.И. Даля и А.Н. Толстого	364
<i>Крыжановская В.А.</i> Прецедентные имена в рок-текстах (на материале произведений группы «Сплин»)	371
<i>Курмакаева Н.П.</i> Донбасс в языковой картине мира поэта	375
<i>Макаренко Е.В.</i> Язык и стиль книги Святителя Луки (Войно-Ясенецкого) «Дух, душа и тело»	379
<i>Орехов В.В., Чжан М.</i> Об источниках повести К. М. Станюковича «Севастопольский мальчик»	385
<i>Первых Д.К.</i> Крымская война и пушкинские традиции в журнале «Современник» И. И. Панаева и Н. А. Некрасова	390
<i>Панчехина М.Н.</i> Лингвокреативный потенциал художественного слова в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»	395
<i>Синельникова Л.Н.</i> Новые подходы к интерпретации художественного текста	399
<i>У Хао</i> Поэтика парадоксальности в рассказе А.П. Чехова «Дама с собачкой»	405
<i>Чжан Менцзя</i> Традиции М. Е. Салтыкова-Щедрина в «Письмах знатного иностранца» К. М. Станюковича	409
<i>Шемелева Т.В.</i> Прагматические и стилистические возможности неопределенных местоимений в дискурсе М. Жванецкого	414

ЛИНГВОДИДАКТИКА. ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

КОНЦЕПЦИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Е.Ю. Николенко

nikolenko.e.yu@gmail.com

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

В международном образовательном пространстве вне зависимости от того, говорим ли мы о диаде «преподаватель – учащийся» или о триаде «книга – преподаватель – учащийся», учебник играет ключевую роль в процессе обучения. На протяжении всей истории развития методики учебник оценивается в качестве необходимого и самого важного компонента при обучении языку и при его изучении [3, с.107].

Нам представляется, что именно сейчас, когда мы находимся на перепутье – каким должен быть современный учебник, бумажным или электронным, – настало время обсудить проблему концепции учебника по иностранному языку (русскому языку как иностранному).

Главной отличительной чертой современного мира становится глобальное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). «В современной практике обучения языку вся система средств обучения постепенно встраивается в электронный формат. Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку (русскому как иностранному, далее РКИ) способствует индивидуализации, росту объема выполняемой работы, интенсифицирует самостоятельную деятельность обучаемых, расширяет информационные потоки при использовании Интернета и т.д.» [5, с.223].

Образование меняет свои традиционные функции – из способа усвоения готовых и общепринятых знаний оно превращается в способ информационного обмена личности с окружающими людьми, который предполагает не только усвоение, но и, в значительной мере, передачу и генерирование собственной информации в обмен на полученную. Поэтому изменения в методиках и

технологиях преподавания, вызванные внедрением информационных технологий (ИТ), существенно изменили парадигму педагогической науки в целом и методику создания учебно-методических комплексов (УМК) в частности. Во всяком случае, объект дидактики, которым традиционно считался процесс обучения как акт передачи социального опыта, знаний, умений и навыков, на сегодняшний день может быть охарактеризован как *педагогическое взаимодействие*, обеспечивающее развитие и реализацию интеллектуального потенциала студента, адекватного современному уровню информатизации общества [2, с. 56].

«Современные учащиеся – это продукт глобальной компьютеризации и цифровизации, они активные пользователи Интернета, телевидения и видеопродукции. Большинство из них отличается «клиповым» сознанием. А это означает изменение способов и видов получаемой информации и диктует необходимость изменений в образовании. Сегодня оно становится более приспособленным для людей с современным восприятием и активно использует ту модель познания мира, те когнитивные механизмы приобретения новой информации, которые сложились у современных учащихся» [по 6, с.448].

И так как главной отличительной чертой современного мира становится глобальное использование ИКТ, внедрение учебников нового поколения, созданных на основе информационных технологий и мультимедиа, становится необходимостью. Их характерные черты: мобильность, многоаспектность, мультимодальность и гипертекстуальность. [3, с. 107-109]

Существует большое разнообразие компьютеризированных учебных материалов, онлайн-курсов, предназначенных для изучения РКИ, но, как отмечается в научно-методической литературе [1, с. 233], к электронным учебникам или электронным учебным пособиям можно отнести:

1) цифровую версию печатного издания – это преобразование из печатной в цифровую форму [4, с. 14-15], расширяющее его возможности за счет автоматического считывания и обработки компьютерной техникой, а также возможности получения обратной связи при выполнении практических и контрольных заданий. Электронный контент данных учебников идентичен по содержанию его печатному прототипу, но необходимо понимать,

что для того, чтобы электронный учебник реализовал все свои потенциальные возможности, следует пересмотреть именно содержание и способы подачи учебного материала в них.

2) электронное издание, которое строится по типу учебно-методического комплекса (далее УМК) на электронных устройствах [4, с.16], включающих комплекс учебных и дидактических материалов, опирающихся на все имеющиеся технологические возможности, позволяющие демонстрировать, помимо текста, обучающий мультимедийный материал с применением учебника в традиционном его понимании.

3) электронный учебник, не имеющий печатного варианта, но строящийся по тому же принципу, что и бумажный учебник.

На данном этапе электронные учебники повсеместно используются при обучении РКИ. Одним из преимуществ интерактивных мультимедийных электронных учебников является доступность использования через мобильные цифровые устройства (планшеты, смартфоны). Помимо повышения доступности и мобильности к положительным показателям относятся мультимедийность, гипертекстуальность и, как результат, - усиление интереса к процессу обучения, так как электронный учебник позволяет значительно увеличить объем изучаемой информации.

Конечно же, электронный дидактический материал по РКИ, претендующий на статус электронного учебника, должен соответствовать Государственным стандартам, обладать высокой степенью интерактивности и наглядности, иметь быстрый доступ к аудиофайлам, видеороликам, различным документам, но в то же время сохранять информативную и методическую базу бумажного учебника. Электронные учебники помогают выйти на новый уровень взаимодействия в триаде «книга – преподаватель – учащийся», переходя от линейного, где посылаемое сообщение связано только с предыдущим, к множественному или диалоговому взаимодействию.

Концепция электронных учебников строится не на замене бумажных носителей информации, а как дополнительный инструмент обучения с большим потенциалом. Такой тип учебников обязательно снабжается печатным приложением, где представлена его текстовая часть, а для выполнения практических за-

даний используется компьютерная часть, выполняющая роль тренажера.

Электронные учебники повсеместно используются при изучении русского языка как иностранного. Однако зарубежные исследования показали, что студенты предпочитают печатные учебники своим цифровым аналогам. На филологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова мы также проводили опросы наших иностранных учащихся, которые все заявили о том, что предпочитают бумажные варианты. Причины неудовлетворенности – это чтение длинных текстов на экранах и, как следствие, усталость глаз, ограниченные возможности заметок, технологические трудности, отсутствие достаточной подготовки учащихся и трудности с пониманием онлайн текстов.

Новые навыки, необходимые для обучения с использованием технологий, привели к усилению дискуссий о цифровой грамотности как диспозиции, особенно в связи с тем, что РКИ вызывает интерес у разных возрастных категорий, и желающие изучать язык не всегда обладают достаточной грамотностью в области ИКТ.

Однако из уже приведенных соображений ясно, что электронные учебники и/или пособия не полностью отвечают тем особенностям восприятия информации, которые свойственны человеку, даже при современном сдвиге такого восприятия в сторону «клиповости». Для человеческого мышления и, следовательно, усвоения материала характерна, все же, линейность, последовательность.

Еще одним серьезным моментом, требующим внимания, является поддержание мотивации к работе с электронным учебником. Важность этого объясняется тем, что при самостоятельной (как полностью, так и в значительной мере) работе с электронным учебником учащийся вынужден самостоятельно разбираться во всех темах и сложностях материала, в то время как при традиционном обучении предполагается, так сказать, «линейно-принудительное» освоение материала в соответствии с «порциями» занятий, подаваемых и разъясняемых педагогом, при живой обратной связи, а это, в свою очередь, позволяет поддерживать мотивацию учебной работы на должном уровне.

Рассмотрим основные характеристики традиционных (бумажных) и электронных учебных пособий (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Характеристики электронных и бумажных учебных пособий

	Бумажные	Электронные
Полнота видов представления информации	Текст, иллюстрации	Текст, иллюстрации, аудио, видео, интерактивные материалы
Возможность индивидуализации обучения	Традиционность, равномерность	Поддержание индивидуальных траекторий
Возможность увеличения скорости обучения	В рамках линейной подачи материала	Полная индивидуализация
Условия доступности. Удобство использования	Печатные материалы; возможность делать примечания и заметки	Только при использовании электронных устройств. Усталость зрения. Недостаточная личная подготовка.
Поддержание интереса к обучению	В рамках традиционных приемов – методика, дизайн	То же, что и для печатных, плюс разнообразие видов информации плюс гипертекст
Соответствие линейному типу восприятия и запоминания информации	Полное	Условное; гипертекст и «клиповость» сознания
Уровень поддержания мотивации	Как правило, высокий, в соответствии с порядком и планами «живых» занятий	Определяется лишь настойчивостью и целеустремленностью обучаемых

Из приведенной таблицы видно, что в настоящее время электронные учебные пособия обладают не всеми необходимыми достоинствами. Во-первых, это затруднения с возможностью создания индивидуализированных заметок и примечаний, во-вторых, что значительно более важно, это лишь условное соответствие линейному характеру человеческого мышления и восприятия учебных материалов и информации в целом. Во многих случаях, особенно при самостоятельных занятиях, «клиповость» сознания и использование гипертекстовых ссылок осложняют последова-

тельное восприятие материала, которое должно быть выдержано в соответствии с общей методикой преподавания.

Итак, бумажный учебник оказывается более «человекообразным», чем электронный.

Возможно ли справиться с выявленными сложностями?

Первый их тип может быть практически снят с помощью организации многооконной системы представления материалов, включающей отдельные окна для индивидуальных примечаний, вопросов, заметок; возможно, целесообразными окажутся дополнительные окна для демонстрации, параллельно с основным материалом, дополнительных иллюстраций и/или примеров.

Второй тип сложностей оказывается и более важным, и более трудным для нейтрализации. Возможный подход заключается в том, что гиперссылки, используемые обучаемыми, должны быть настраиваемыми, то есть должны будут возвращать в конечном итоге пользователя к тому месту учебного пособия, откуда он вышел в «гипертекстовое пространство» пособия. Это важно потому, что в таком случае, несмотря на «отвлечение» обучаемого на исследование материала гиперссылки (гиперссылок), его внимание будет возвращено к исходной позиции, а это, в свою очередь, позволит – с учетом отвлечения на материал гиперссылки – сохранить линейность подачи и восприятия основного материала. Такой подход вызовет при реализации, по-видимому, определенные программно-алгоритмические сложности, однако, есть основания полагать, что они могут быть преодолены.

Сложности с мотивацией работы с электронным учебником вплоть до достижения запланированных результатов могут быть, хотя бы частично, сняты конкурсной подачей и оценкой самостоятельной работы, организацией (полилогических) групп обучаемых одного этапа обучения для их взаимного контроля и поддержки, начислением бонусов за своевременное и/или досрочное верное выполнение заданий; такими бонусами могут быть, например, дополнительные интересные материалы, гарантированное плюсование долей баллов к итоговым оценкам и т.п.

Таким образом, если рассматривать концепцию современного (электронного) учебного комплекса по иностранному языку (РКИ) как перечень свойств, качеств, характеристик, которым такой учебник должен соответствовать, то на настоящем этапе такие свойства могут быть сведены в следующую таблицу (Таблица 2).

Таблица 2.

Характеристики современного (электронного) учебника по РКИ

	Электронные учебники настоящего этапа	Необходимые дополнительные свойства
Полнота видов представления информации	Текст, иллюстрации, аудио, видео, интерактивные материалы	То же плюс элементы непрерывного тестирования
Возможность индивидуализации обучения	Поддержание индивидуальных траекторий	Настоятельные рекомендации придерживаться траектории, определяемой как оптимальная для непрерывно тестируемого уровня каждого обучаемого
Возможность увеличения скорости обучения	Полная индивидуализация	С рекомендациями прикнуть к подходящей «мотивационной» группе
Условия доступности. Удобство использования	Только при использовании электронных устройств. Усталость зрения. Недостаточная личная подготовка.	Возможность (однократного?) распечатывания материалов. Предварительные («пропедевтические»), как часть учебника, курсы компьютерной грамотности
Поддержание интереса к обучению	То же, что и для печатных, плюс разнообразие видов информации плюс гипертекст	То же плюс дополнительные интересные материалы для успевающих
Соответствие линейному типу восприятия и запоминания информации	Условное; гипертекст и «клиповость» сознания	Построение «линейных» частей учебника так, чтобы их освоение занимало не менее 20 минут; рекомендовать обязательный возврат по гиперссылкам к «точкам ветвления»
Уровень поддержания мотивации	Определяется лишь настойчивостью и целеустремленностью обучаемых	Конкурсорность; «мотивационные» группы взаимной поддержки; бонусы; ...

Несомненно, возможности современных ИКТ и совершенствование программного обеспечения позволят в дальнейшем создать учебники и учебные пособия с необходимыми свойствами, и, с учетом повсеместного распространения необходимой аппаратуры, использование электронных учебных пособий окажется в будущем еще более эффективным.

Литература

1. Дунаева Л. А. Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению. М.: МАКС Пресс, 2006.
2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Г. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалиста, Барнаул, 2002.
3. Мартынова М. А., Николенко Е. Ю. Современные учебники РКИ: опыт анализа.//Международный журнал (Южная Корея), 2016, № 12, с.107-133.
4. Низовая И.Ю. Теория и практика создания электронного учебника по русскому языку как иностранному: автореф., канд. пед. наук, М., 2001.
5. Николенко Е.Ю. Достижения электронной лингводидактики в преподавании русского языка как иностранного // Материалы международной научно-теоретической конференции «Русское языкознание: теория и лингводидактика» в Казахском национальном педагогическом университете им. Абая (25-27 сентября 2013 г). Алматы: Үлагат ҚазНПУ им.Абая, 2013, с. 222-225.
6. Николенко Е.Ю. Учебно-методический комплекс по русскому языку как иностранному для элементарного, базового и первого сертификационного уровня обучения, МГИМО, 2016, с.447-454.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Е.А. Аввакумова

evavvakumova@inbox.ru

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
(Барнаул)

О функциональной грамотности в нашей стране заговорили после оглашения результатов PISA в 2000 году. Результаты российских школьников оказались по меньшей мере настораживающими. Об их причинах писали тогда очень много. В том числе подробно анализировалось понятие грамотности чтения, например, в работах А.Г. Каспаржака и Г.С. Ковалевой [2, 3]. «Умение

читать, – пишет Г.С. Ковалева, – уже не может считаться способностью, приобретенной в раннем школьном возрасте, и сводиться лишь к овладению техникой чтения» [3, с. 2]. Вообще понятие *функциональная грамотность* (наряду с *функциональной неграмотностью*) появилось в педагогике в конце 60-х годов XX века и со временем претерпевало различные изменения в понимании, о чем пишет в своем исследовании Н.Р. Сурмава [8, с. 23]. Надо сказать, что и на современном этапе понимание *функциональной грамотности* сильно разнится, достаточно просмотреть многочисленные статьи, в названии которых упоминается данный термин, чтобы убедиться в этом.

В понимании функциональной грамотности мы идем за А.А. Леонтьевым: «Функциональная грамотность – способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [5, с. 122].

Учебники русского языка практически не предлагают детям на уроках алгоритмы деятельности, сходные с теми, которые представлены в типичных заданиях PISA. Однако издательство «Просвещение» выпускает интересные учебные пособия по формированию функциональной грамотности [10].

Вопросу формирования функциональной грамотности при обучении русскому языку как иностранному (и обучению иностранному языку в целом) уделено гораздо меньше внимания. Среди качественных работ мы можем отметить статьи И.М. Моисеенко и Е.Г. Таревой [6; 9]. Они по-разному понимают функциональную грамотность, работа И.М. Моисеенко ближе к нашей трактовке интересующего нас термина. Она рассказывает о проблеме развития навыков функциональной грамотности русскоязычных учащихся Эстонии, описывает учебные материалы, способствующие развитию функциональной грамотности. При разработке своих учебных материалов автор опирается на задания PISA, т.к. заинтересована в том, чтобы русскоязычные учащиеся сдавали международный тест успешно.

Конечно, при обучении иностранному языку тесты PISA интересуют преподавателя в последнюю очередь. Но компетенции, в которых очень часто заинтересованы учащиеся, изучающие

иностранный язык, очень похожи на компетенции, сформированность которых проверяет PISA: умение человека применить полученную информацию в жизни, на практике. Особенно в подобных компетенциях заинтересованы обучающиеся, которые учатся в другой стране или собираются туда поехать. Большинство учебников РКИ не формируют функциональную грамотность. Мы можем отметить только 2 учебника, задания которых в той или иной степени формируют функциональную грамотность. Один учебник непосредственно предназначен для иностранцев, изучающих русский язык, – «Мой русский друг» М. Загребельной. Этот учебник может успешно использоваться, если цель занятий – научиться свободно говорить по-русски, уверенно вступать в коммуникацию и ориентироваться в стране. Качество креолизованных текстов в учебнике очень высокое, что способствует быстрой адаптации, задействованию не только рационального, но и образного мышления. Рисунки учебника представляют собой рекламно-информационный креолизованный текст: вывески, объявление, вывеска+витрина магазина. На вывеске, помимо названия и эмблемы, есть еще условные знаки. Тексты строятся по модели «изображение=текст» с полной креолизацией. Подобное упражнение учит дешифровать креолизованный текст с помощью уточняющих вопросов к изображениям. Данная ситуация возможна за пределами учебной аудитории, а значит, при выполнении упражнения будут отработаны коммуникативные модели поведения, которые станут универсальными.

Другой учебник предназначен для преподавателей РКИ. Его авторы Н. Соосаар и Н. Замковая предлагают обучающим использовать тексты и задания к ним, помогающие ученику понять смысл прочитанного [7]. Предлагается после прочитанного текста составить кластер, заполнить таблицу на основе прочитанного, составить диаграмму на основе прочитанного. То есть на практике можем увидеть реализацию идей А.А. Леонтьева: ««Понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. <...> Понятно то, что может быть иначе выражено» [5, с. 121].

Основываясь на собственном опыте работы с иностранцами, мы предлагаем темы для текстов, формирующих функциональную грамотность:

- расписание занятий;
- поиск билетов в театр, на концерты;
- заполнение электронных анкет, опросов, анкет регистрации;
- поиск билетов на все виды транспорта;
- использование кулинарных рецептов;
- выбор товаров в Интернете.

Тексты должны использоваться как сплошные, так и несплошные. Причем несплошные тексты в силу того, что редко используются в учебниках, необходимо использовать как можно чаще. Однако мы в своей статье даем примеры сплошных текстов для иностранцев.

Как купить билет в театр или на концерт?

В Барнауле 4 основных театра: Алтайский театр драмы им. В. М. Шукшина, Молодёжный театр Алтая, Театр кукол «Сказка», Музыкальный театр. Если вы любите театр, но уровень русского языка пока слабый, рекомендуем сходить в театр кукол. Туда обычно приходят родители с маленькими детьми, но ничего страшного, зато вы там всё поймёте и сможете познакомиться с русским фольклором, потому что там идут такие спектакли, как «Колобок», «Маша и медведь», «Теремок». Если вы любите музыку и хотите отдохнуть немного от русского языка, идите в Музыкальный театр или филармонию. Там вы сможете послушать классическую музыку.

Основные театры в Барнауле – это Алтайский театр драмы им. В. М. Шукшина и Молодёжный театр Алтая. Там можно посмотреть серьёзные драматические произведения: русскую и мировую классику и современные пьесы. Но, конечно, уровень вашего русского языка должен быть высоким.

В Барнауле нет общих театральных касс, как, например, в Москве или Санкт-Петербурге. Поэтому если вы хотите купить билет, надо идти или ехать в театр или филармонию. К счастью, все театры расположены в центре города, недалеко от места вашей учёбы, поэтому можно дойти пешком.

Можно купить билеты в Интернете на сайте: <https://barnaul.kassy.ru>, но там стоит дороже. Поэтому можно изучить на этом сайте информацию о спектаклях, а потом сходить в кассу театра и купить билет.

К сожалению, в Барнауле нет театра оперы и балета. Но барнаульцы любят ездить в город Новосибирск, потому что там есть такой театр, и спектакли там не хуже, чем в театрах столицы. Если вы тоже хотите туда съездить, то билет надо купить по Интернету: https://novat.nsk.ru/buy_now/tickets/1883549/ Также по Интернету вы можете купить билет на автобус в Новосибирск и обратно: <http://www.avtovokzal.ru/rasp/> Но билеты на автобус можно купить и в кассе автовокзала. Он тоже находится в центре города. До Новосибирска автобус едет 5 часов. Но для русского человека – это недолго. Мы надеемся, что вы посетите театры в Барнауле или Новосибирске и поделитесь с нами своими впечатлениями.

Адреса:

Алтайский театр драмы им. В. М. Шукшина – ул. Молодёжная, 15

Молодёжный театр Алтая – пр. Калинина, 2

Театр кукол «Сказка» – пр. Ленина, 19

Музыкальный театр – пр. Комсомольский, 108

Филармония – ул. Ползунова, 35

Вопросы и задания к тексту:

1. Составьте кластер по тексту, куда можно сходить в Барнауле на спектакль или концерт.

2. Сколько стоит билет на спектакль «Колобок»?

3. В какое время уезжает автобус из Барнаула в Новосибирск?

4. Если бы вы поехали в Новосибирский театр оперы и балета, билет на какой ряд и какое место вы бы купили?

5. Какой театр ближе к тому месту, где вы живёте?

Отметьте верные утверждения значком √.

1) В филармонии можно посмотреть спектакль.

2) В кассе театра билеты на спектакли стоят дешевле.

3) Театры в Барнауле находятся недалеко друг от друга.

4) На спектакль «Теремок» приходят родители с маленькими детьми.

5) До Новосибирска надо ехать весь день.

Другой текст, который мы представляем в статье, – на тему «Использование кулинарных рецептов». Мы взяли текст «Как я готовила борщ» из книги И.В. Курловой «Начинаем читать по-русски» [4, с. 40]. Задания, развивающие функциональную грамотность, мы разработали свои.

Как я готовила борщ

Вчера у меня был день рождения. Я пригласила друзей и решила приготовить борщ. Я приехала из Японии. Раньше я никогда не готовила борщ. Но он мне очень нравится, и я хотела приготовить русское блюдо. Правда, говорят борщ – украинское блюдо, но в России его очень любят.

Когда я шла в магазин покупать продукты для борща, я всё время повторяла (потому что боялась забыть что-нибудь): «Мне надо купить капусту, картошку, лук, морковь, свёклу, петрушку и мясо».

Я всё купила, приготовила борщ. Но он почему-то был не красный! В чём дело?

Когда пришли гости, я спросила свою русскую подругу Лену:

- Лена, что я делала неправильно? Мой борщ не красный!

Лена посмотрела в кастрюлю, попробовала борщ, ещё раз посмотрела в кастрюлю, и сказала:

- Здесь нет свёклы. Ты забыла свёклу.

- Что же делать?!

- Ничего, Масуми! Ты приготовила щи. Это тоже популярное русское блюдо!

Гости с удовольствием ели щи, а я подумала: «Какая хорошая русская кухня! Я забыла один продукт и приготовила новое блюдо!»

Вопросы и задания к тексту:

1. Составьте кластер по тексту: какие продукты надо купить для борща?

2. Посмотрите видео, как готовить борщ: <https://www.youtube.com/watch?v=-9nH4zFThs> Какие отличия есть в этом рецепте от рецепта в тексте?

3. Познакомьтесь с рецептом супа щи: <https://www.russianfood.com/recipes/recipe.php?rid=36615> Правду ли сказала подруга Лена, что щи – это борщ без свёклы?

Расположите действия в порядке приготовления борща.

1. Положите свёклу в воду.
2. Сварите мясо.
3. Добавьте петрушку.
4. Порежьте лук.
5. Положите сметану.
6. Налейте воды.

Таким образом, внедрение в учебный процесс подобных заданий к текстам позволит совершенствовать навыки функциональной грамотности студентов, изучающих русский язык как иностранный, что даст им возможность успешно применять их в жизни. Текстов, знакомящих иностранцев с культурой, особенностями поведения в России, существует очень много. Но мы испытываем дефицит в текстах, формирующих функциональную грамотность у инофонов. Очевидно, что требуется разработка учебных пособий, учебников для иностранцев, методических разработок для преподавателей РКИ, реализующих потребности иностранцев в применении компетенций в конкретных ситуациях.

Литература

1. Загребельная М. Мой русский друг: начальный курс русского языка с иллюстрациями. СПб.: Златоуст, 2011. – 143 с.
2. Каспаржак А. Г. Новый взгляд на грамотность // Русский язык : приложение к газете "Первое сентября". М., 2005. № 15. – С. 8-12.
3. Ковалева Г.С., Красновский Э.А. Новый взгляд на грамотность // Русский язык : приложение к газете "Первое сентября". М., 2005. № 14. – С. 2-11.
4. Курлова И.В. Начинаем читать по-русски. М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 112 с.
5. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла. М.: Смысл, 2016. – 528 с.
6. Моисеенко И.М., Мальцева-Замковая Н.В. Совершенствование функциональной грамотности на уроках русского языка в условиях иноязычного окружения // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016. СПб.: ООО "Издательство ВВМ", 2016. – С. 259-267.
7. Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. СПб.: Златоуст, 2004. – 188 с.
8. Сурмава Н.Р. Эволюция понятия "функциональная грамотность" в педагогической теории и практике // Вестник московского гуманитарно-экономического института. М.: Московский гуманитарно-экономический университет, 2014. – С. 22-27.
9. Тарева Е.Г. Обучение французскому языку как второму иностранному: к вопросу о функциональной грамотности // Человек. Язык. Время. Материалы XVII конференции Школы-семинара им. Л.М. Скредлиной с международным участием. М.: Московский городской педагогический университет, 2015. – С. 362-367.
10. Формирование функциональной грамотности. Сборник задач по русскому языку. 8-11 классы / С.В. Богомазова, Н.В. Володько и др. М.: Просвещение, 2018. – 190 с.

ИНФОРМАЦИОННАЯ ЗАДАЧА КАК ПРИЕМ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

О. Б. Адаева

adaevaob@yandex.ru

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

С 2019 года Министерство просвещения России реализует проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся». Важнейшей составляющей функциональной грамотности является читательская грамотность, под которой понимается способность ученика работать с информацией, извлеченной из письменных текстов (линейных и нелинейных, вербальных и невербальных), т. е. способность черпать информацию, данную как в эксплицитном, так и в имплицитном виде, интерпретировать ее, интегрировать, оценивать, использовать для достижения различных целей. Появление такой инициативы свидетельствует, с одной стороны, об осознании важности «чтения для жизни», с другой – о проблемах формирования читательской грамотности в школе, что подтверждают результаты отечественных и международных исследований в области чтения [5; 9; 11].

Совершенно очевидно, что сложный комплекс умений работать с информацией не формируется сам по себе, «попутно» при изучении программного материала даже на таких текстоцентрических уроках, как русский язык и литература. Нужны специально разработанные задания, специально подобранные тексты, которые бы планомерно воспитывали у школьников привычку обращать внимание на незнакомое, непонятное слово, учили бы отличать факт от мнения, причину от следствия, значение от смысла и под. Предлагаем назвать такие задания *информационными задачами*: информационными – потому что учат работать с информацией, причем информация может быть неполной, полной и избыточной, цельной и фрагментарной (в [9] представлен другой, более узкий, подход к информационной задаче как к заданию найти точную информацию для использования в конкретной жи-

тейской ситуации – как установить компьютерную программу, с какого вокзала отправляется поезд и т.п.); задачами – чтобы отграничить от привычных учителю русского языка упражнений, под которыми обычно понимается репродуктивная работа по многократному применению каких-либо знаний (подчеркнуть сказуемое, выполнить морфологический разбор, вставить пропущенные буквы и знаки препинания и под.).

Хотя задачи у многих ассоциируются с уроками математики и физики, для лингводидактики этот прием обучения не нов. Учителям русского языка, готовящим детей к олимпиадам, известны разработанные учеными МГУ лингвистические задачи, нацеленные на «открытие» и творческое усвоение лингвистических понятий. По утверждению авторов, эти задачи не требуют специальных знаний для их решений: «К ответу ведет путь строго логического рассуждения, опирающегося в основном на приведенные в условии данные, а также на обычное владение русским языком» [6, с. 6]. К сожалению, лингвистические задачи, дающие представление о принципах строения языка и формирующие научное мышление, не нашли широкого распространения в школьной практике, решающей в основном проблему ликвидации правописной безграмотности.

В конце XX века появились филологические задачи – небольшие художественные тексты с заданиями определить характер героя, описанное, но неназванное природное явление, из «рассыпанных» предложений составить текст, объяснить, какая жизненная мудрость заложена в сказке, как меняется смысл предложения, если поменять место знака препинания, выяснить, где повествование нейтральное, а где слышно «чужое слово» и под. [7; 13].

Сравнительно недавно в научный обиход было введено понятие «лингвокультурологическая задача» [3; 8], особенностью которой является анализ языкового материала через призму лингвокультурного концепта.

Обобщая сведения о лингвистических, филологических, лингвокультурологических задачах, можно отметить их существенные признаки: 1) они самодостаточны, т. е. вся информация, необходимая для их решения, содержится в языковом материале,

предложенном для анализа (при этом школьник все же должен иметь фоновые общекультурные знания, владеть логическими умениями сравнивать, обобщать, классифицировать и под., обладать творческим и воссоздающим воображением); 2) построены на тексте (под текстом мы понимаем последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются цельность и связность, т. е. «тело» задачи может состоять даже из одного предложения-высказывания); 3) требуют для решения нескольких общеучебных умений, реализующихся последовательно (задача – это всегда «многошаговая комбинация» [3, с. 10]). Эти же признаки присущи информационным задачам, к которым, на наш взгляд, можно отнести и герменевтический анализ текста на специально организованном уроке-коммуникации [2], и определение позиции автора художественного текста [4], и упражнения, формирующие умение соотносить единицы языка с коррелятами в объективной действительности, т. е. реализующие идеографический подход к изучению родного языка [1].

В последнее время появились многочисленные сборники заданий, направленных на формирование и оценивание читательской грамотности (см., например, [10; 12]), однако их использование на уроке русского языка зачастую затруднено из-за больших по объему текстов (часто составных), предложенных для анализа. Если же мы хотим работу по обучению чтению сделать регулярной, при создании информационных задач необходимо следовать следующим принципам: 1) задача должна быть небольшой по объему, на ее решение должно уходить столько же времени, сколько требуется для выполнения обычного упражнения; 2) текст задачи должен соотноситься с содержанием той темы, которая изучается на уроке, чтобы на одном дидактическом материале можно было бы выполнить несколько заданий и чтобы формирование читательской грамотности шло параллельно с формированием языковой и культуроведческой компетенций; 3) текст задачи должен быть привлекательным для учеников с точки зрения содержания и (или) формы. На наш взгляд, такими особенностями обладают, кроме художественных, прежде всего познавательные тексты, расширяющие культурный фонд учащихся [5, с. 62–71], и научно-популярные тексты о языке.

В качестве примера приведем несколько информационных задач, которые мы использовали на уроках русского языка в 5–6 классах.

1. Прочитайте отрывки из художественных произведений и ответьте на вопросы:

1. «Вот просо у нас гривенник, а ячмень три алтына» (А. Островский.) Что дороже – просо или ячмень? 2. «Дитя молодое, проехало столько пути, утомилось (это дитя было двадцати с лишком лет и ровно в сажень ростом)» (Н. Гоголь.) Какого роста был младший сын Тараса Бульбы? 3. «Солдатам начали выдавать в сутки только по четверти фунта муки, то есть десятую часть меры обыкновенной» (А. Пушкин.) Сколько граммов муки обычно выдавали солдатам?

Решая задачу, шестиклассники должны увидеть незнакомые (устаревшие) слова, сформулировать информационный запрос и найти в словарях значение этих слов, ответить на вопросы, используя явно и неявно заданную в тексте информацию.

2. Прочитайте текст и скажите, какое лингвистическое явление в нем иллюстрируется. Объясните, что такое макинтош и что такое вулканизация.

«Шотландский химик Чарльз Макинтош изобрел способ про-резинивать ткань и начал изготавливать непромокаемые пальто. К тому времени люди ещё не научились вулканизировать каучук, а потому плащи были чрезвычайно липучими. Предприятие шотландца прогорело, но память об изобретателе осталась. Непромокаемые плащи, а также пальто особого покроя по-прежнему называют макинтошами» (Э. Вартаньян. Путешествие в слово).

Решая задачу, учащиеся должны понять, что текст служит иллюстрацией к такому лингвистическому явлению, как переход имен собственных в имена нарицательные, увидеть явно заданную в тексте информацию (*макинтош*) и выявить имплицитную информацию (*вулканизация*). Работая со вторым словом, во-первых, обратить внимание на его структуру и понять, что оно обозначает процесс (ср.: активация, диспансеризация, вакцинация), во-вторых, определить, опираясь на фоновые знания, что этот процесс сопровождался нагреванием (представив вулкан как природное явление или вспомнив о Вулкане – боге огня в древ-

неримской мифологии), наконец, узнать из текста о том, что в результате вулканизации каучук меняет свои свойства и перестает быть липучим.

3. Прочитайте отрывок из книги лингвиста Михаила Викторовича Панова «Занимательная орфография» и составьте схему действий, которые нужно выполнить, чтобы правильно написать слово с безударными гласными в корне.

«Итак, за работу. Дано слово «б..ловаться».

Какую гласную писать в первом слоге? Сомневаемся: то ли А, то ли О... Растерянно посмотрим по сторонам. Вспомнили: все гласные, кроме [у], если они безударные, – в слабой позиции. Хорошо, первая часть работы сделана.

Подбираем слова с той же морфемой, с тем же корнем: разбаловаться... избаловать... балуемый... баловень...

Нашли! Та же морфема, и гласный в первом слоге – под ударением. А под ударением для гласного – позиция сильная.

Что ж там, под ударением? в первом-то слоге? Гласный [а]. Слабой позиции мы не поверили. Сильной позиции надо верить. Итак, фонема <а>.

В нашем слове уверенно пишем: БА...»

Выполняя задание, пятиклассники учатся понимать смысловую структуру текста, устанавливать связи между утверждениями, представлять содержание текста в другой форме и применять полученную информацию при решении правописных учебно-практических задач.

Подводя итог, отметим, что информационные задачи в том виде, в каком мы его понимаем – небольшие тексты с заданиями, формирующими несколько взаимосвязанных умений находить, интерпретировать, оценивать и использовать информацию – могут применяться практически на каждом уроке русского языка.

Литература

1. Адаева О. Б. Упражнения, реализующие идеографический подход к изучению родного языка / О. Б. Адаева // Филологический класс. 2018. № 3. – С. 92–99.
2. Антонова Е. С. Тайна текста и секреты методики / Е. С. Антонова // Русский язык в школе. 2002. № 2. – С. 3–12.

3. Дунев А. И. Интенциональный характер лингвокультурологических задач / А. И. Дунаев // Русский язык в школе. 2018. № 4. – С. 9–13.
4. Иваненко Г. С. Определение позиции автора: пять этапов когнитивного процесса декодировки информации / Г. С. Иваненко // Филологический класс. - 2018.- № 4. – С.117–123.
5. Как учить русскому языку и литературе современных школьников? Школьный учебник сегодня : коллективная монография / Под науч. рук. Г. Г. Граник// Отв. ред. Н. А. Борисенко. – М., СПб.: Нестор-История, 2018. – 320 с.
6. Лингвистические задачи : пособие для учащихся старших классов. – М.: Просвещение, 1983. - 223 с.
7. Литература. Учимся понимать художественный текст : задачник-практикум : 8 –11 кл. / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая, С. А. Шаповал. -М.: Образование, 1999. – 350 с.
8. Мишати́на Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников : лингвоконцептоцентрический подход : монография. / Н. Л. Мишанина. - СПб.: Наука, САГА, 2009. – 264 с.
9. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. – М.: Логос, 2004. – 296 с.
10. Формирование функциональной грамотности. Сборник задач по русскому языку. 8–11 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / С. В. Богомазова, Н. В. Володько, С. Ю. Гончарук и др.. – М. : Просвещение, 2018. – 190 с.
11. Цукерман Г. А, Ковалева Г. С, Кузнецова М. И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников / Г. А Цукерман, Г. С. Ковалева М. И. Кузнецова // Вопросы образования. 2011. - № 2. – С. 123–151.
12. Читательская грамотность. Сборник эталонных заданий. Выпуск 1. Учеб. пособие для общеобразоват. организаций. В 2-х ч. Ч. 1 / Г. С. Ковалева и др. / Под ред. Г. С. Ковалевой, Л. А. Рябининой. – М. ; СПб. : Просвещение, 2020. – 63 с.
13. Шаповал С. А. Самодостаточные филологические задачи как учебный жанр / С. А. Шаповал // Русская словесность. 2000. - № 3. – С. 40–43; № 4. – С. 36–40.

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ И ТЕКСТ В АСПЕКТЕ ИНФОДИДАКТИКИ И АКСИОЛОГИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Архипова

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина»
(Рязань)

Современные тенденции в образовании отражают, с одной стороны, стремление реализовать антропоцентрический подход в педагогике и лингводидактике XXI века, а с другой стороны, акцентировать внимание на психолингвистических проблемах формирования современной личности, и прежде всего ее языкового сознания. Это во многом предопределяет путь познания, когда объективное знание приобретает субъективный смысл в сознании растущего человека в зависимости от его потребностей и мотивов. И языковое образование в данном контексте не является исключением, что соответствует мысли Э. Сепира о том, что язык, будучи мощным фактором социализации личности, является при этом и «наиболее мощным и единственно известным фактором развития индивидуальности» [6].

В конце второго десятилетия XXI века довольно четко обозначились два научных направления, имеющих в своей основе психолингвистическую, а также аксиологическую методологию. Речь идет о новых направлениях в области изучения факторов, влияющих на формирование ценностного, языкового сознания, рассматривающих образовательный процесс как процесс передачи знаний из поколения в поколение в новой, антропоцентрической парадигме. Значительный пласт работ в области педагогической аксиологии, исследующей проблематику формирования ценностного сознания и ценностных ориентаций современной молодежи, обусловил возникновение аксиологической лингвометодики, а когнитивная лингвистика дала возможность оформиться как отдельному научному направлению инфодидактике [2; 4], которая, используя современные научные данные о когнитивных процессах, характерных для представителей «поколения гаджетов», решает проблемы разработки новых технологий обучения языку, исходя из реалий информационного общества.

Одной из актуальных проблем языкового образования, связанных как с когнитивной лингвистикой, инфодидактикой, с одной стороны, так и с аксиологией обучения языку, – с другой, является проблема формирования функциональной грамотности современной молодежи. И важнейшей составной частью этого понятия является читательская грамотность. Мониторинг функциональной грамотности в России сегодня является одним из приоритетных направлений в отечественном образовании, причем осуществляется он по зарубежным аналогам с адаптацией к российским условиям и требованиям ФГОС. В итоге мы учим школьников жить в информационном мире и ориентироваться в информационном пространстве. Сомнений в важности этого направления в образовании ни у кого нет. «Новый этап разработки отечественного инструментария оценки читательской грамотности был связан с введением ФГОС НОО и ООО. Особенностью данного этапа стало оценивание читательской грамотности как метапредметного результата» [5, с. 35]. Следует подчеркнуть, что данная проблематика сегодня рассматривается в русле достижения метапредметных результатов, когда языковая компетенция формируется не только на уроках русского языка, но и средствами других учебных предметов. Этот факт, с одной стороны, вызывает вопросы по поводу приоритетов в достижении предметных и метапредметных результатов в ходе обучения родному языку. А с другой стороны, ставит серьезную проблему определения критериев и средств оценки той самой читательской грамотности как составного элемента грамотности функциональной. Важным элементом оценочного инструментария является текст.

Проблемы оценивания читательской грамотности школьников в рамках международных исследований по оцениванию навыков чтения ведутся на протяжении десяти лет. При этом результаты показывают, что это отдельное направление, которое, строго говоря, лишь отчасти относится к филологическому, языковому образованию – к предметной области русского языка и литературы.

В проводимом нами исследовании, посвященном формированию ценностного сознания при обучении родному языку [1; 2; 3], особое место уделяется вопросам читательской грамотности подростков, а также рассматривается проблема отбора текстов –

информационных (не художественных по стилю), которые мы относим к сфере инфодидактики, и текстов аксиологичных, художественных, реализующих в своем содержании концепты – ценностные понятия русской культуры.

Проблема отбора текстов опосредована более широкой проблемой организации педагогического дискурса на уроках русского языка в аспекте создания единого ценностно-смыслового пространства, в рамках которого при анализе текстов различных типов (информационных и аксиологичных) учащиеся достигают в своем языковом и речевом развитии предметных, метапредметных и личностных результатов.

Сегодня, в третьем десятилетии XXI века, методология современного образования, испытывающая на себе результаты глобализации [7], подошла к необходимости осмысления таких оппозиций, как: биосфера и семиосфера, инфосфера и аксиосфера, а в русле семиосферного подхода – и к рассмотрению понятий инфодидактики и аксиодидактики. «Современную лингводидактику в семиотическом аспекте можно представить как синтез инфо- и аксиодидактики. Оппозиция *аксиосферы* и *инфосферы* здесь условна, поскольку эти сферы не противопоставлены друг другу, а являют в своем единстве *семиосферу* образования. Для инфодидактики характерна диалогичность, интерактивность, приоритетность знания. Для аксиодидактики – аксиологичность, персонафицированность, приоритетность ценностного сознания и его экология» [2, с. 14].

Как известно, в основу оформляющегося сегодня в образовании семиосферного подхода положены труды В.И. Вернадского и Ю.М. Лотмана. Если рассматривать текст как источник информации, то это сфера инфодидактики – такой текст мы называем информационным. Если же текст в процессе языкового образования предстает как источник ценностей и смыслов, то его рассмотрение – это сфера аксиодидактики. Такой текст мы с определенной долей условности называем аксиологичным.

Сегодня важно четкое понимание того, что с помощью языка, через текст, мы формируем семиосферу личности, т. е. ее смысловую сферу, а значит, мы должны четко разграничивать инфодидактику, где функциональная грамотность вообще и читательская – в частности являются важными объектами оценивания

как одного из результатов образования. Но образования информационного, формирующего инфосферу личности посредством работы с информационными текстами. Одновременно с этим важно как можно скорее приступить к разработке модели языкового и литературного образования в части развития аксиосферы личности, ее ценностно-смыслового пространства с учетом закономерностей усвоения родной речи и реалий общества в третьем тысячелетии. И важнейшей проблемой в русле аксиологической лингвометодики XXI века является отбор аксиологичных текстов, сопряженных с ценностями и смыслами современного поколения.

Литература

1. Архипова Е.В. Аксиологическая лингвометодика в образовательной парадигме XXI века // Наука и культура России. – 2018. — Т. 1. — С. 55-58.
2. Архипова Е.В. Инфоидиактика и аксиология языкового образования в аспекте реализации ФГОС // Русский язык в поликультурном мире: сб. научн. статей III Международного симпозиума (8-12 июня 2019 г.) / отв. ред. Е.Я. Титаренко. В 2-х т. Том 2. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. — С. 13-18.
3. Архипова Е.В. Лингвокраеведческий текст и прецедентные имена в аксиосфере языковой личности (лингвометодический аспект) // Наука и культура России. — 2019. — № 1. — С. 69-73.
4. Архипова Е.В., Щербин В.К. Инфокогнитивные технологии в современном филологическом образовании (инфокогнитивная дидактика) // VII Международный лингвистический конгресс "Язык и мир" (Ялта, 5-8 октября 2015): Сб. науч. докладов / Отв. ред. А.Н. Рудяков, Ю.В. Дорофеев. - Симферополь: ООО "Форма", 2015. — С. 20-24.
5. Гостева Ю.Н., Кузнецова М. И., Рябинина Л. А., Сидорова Г. А., Чабан Т. Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Т. 1, № 4 (61). — С. 34-57.
6. Сепир Э. Язык // Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993. – С. 223-247.
7. Теория и практика глобального образования: коллективная монография / Архипова Е.В., Колкер Я.М., Устинова Е.С. и др. — Рязань: Рязанский государственный педагогический институт, 1994. – 190 с.

ЯЗЫКОВЫЕ НОРМЫ – ЯВЛЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ: НОРМАТИВНЫЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Г.Ю. Богданович, Л.И. Рудницкая

Таврическая академия (структурное подразделение)

ФГАОУ ВО КФУ им. В. И. Вернадского

(Симферополь)

Нормативный аспект культуры речи предполагает владение языковыми нормами. *Языковая норма* – это совокупность явлений, разрешённых системой языка, отражённых и закреплённых в речи носителей языка и являющихся обязательными для всех владеющих литературным языком в определённый период времени [1, с.15]. Известно, что существуют нормы лексические, орфоэпические, акцентологические, словообразовательные, грамматические (морфологические, синтаксические) и др.

Для нормы литературного языка характерны следующие особенности: *системность, связь со структурой языка, относительная стабильность, распространённость, общеупотребительность, соответствие языковой системе, историческая и социальная обусловленность.*

Несмотря на то, что литературные нормы языка довольно устойчивы, стабильны, они вместе с тем могут изменяться в ходе развития самого языка.

«Эта подвижность нормы нередко приводит к тому, что в данный период для одного и того же языкового явления существует несколько способов выражения: прежняя форма ещё не утрачена, но наряду с ней уже возникла новая. Сравните сочетания слов *много народу – много народа, чашка чаю – чашка чая*, в которых формы на *-у/-ю* свойственны прежнему употреблению, а формы на *-а /-я* – современному. Другой пример: произношение постфикса *-ся* в возвратных формах глагола: с твёрдым [с] – прежняя форма, с мягким [с'] – теперешняя» [5, с.4].

Цель данной статьи – сформировать у студентов нефилологического профиля правильность речи, которая сводится, по существу, к соблюдению норм языка; обратить их внимание на то, что со временем эти нормы могут изменяться, тем самым отражая движение и развитие языка.

Знарок русского языка, писатель К. Чуковский назвал свою книгу «Живой как жизнь», сравнивая язык с человеческой жиз-

нию, где непрерывно отмирает одно и рождается другое. «Каждый живой язык, – писал автор, – если он и вправду живой, вечно движется, вечно растёт ... как бы ни менялся язык, какими бы новыми ни обрастал он словами, его общенациональные законы и нормы в основе своей остаются устойчивы, неизменны, незыблемы» [7, с.37].

Изменению могут быть подвержены нормы всех уровней языка: *лексические, акцентологические, орфоэпические, морфологические* и др. Особенно это заметно в области лексики, которая непосредственно отражает все изменения, происходящие в жизни общества. Например, как правильно спросить: «*сколько времени*» или «*который час?*» Несколько лет назад ответ был бы категоричным: «Конечно, *который час*. Так нас учили в школе». Но «в те времена, когда у людей не было приборов для точного определения времени – механических часов, время определялось по солнечным или водяным часам с точностью до полчаса или, в лучшем случае, до четверти часа. Поэтому при желании узнать время задавался естественный вопрос: *который час?* С появлением механических часов, когда стало возможным более точно определить время суток, вопрос *который час?*, требующий лишь приблизительного указания на время дня или ночи, стал вытесняться вопросом, требующим более определённого ответа – *сколько времени?* Однако вопрос *сколько времени?* некоторыми ревнителями традиционной литературной нормы воспринимается как её нарушение, т.к. правильной литературной ими признаётся только одна форма обращения – *который час?* И только эта форма, по их мнению, свидетельствует о хорошем языковом вкусе спрашивающего. С этим согласиться нельзя, поскольку новые условия жизни (в данном случае – возможность получить точную информацию о времени) вызывают появление и новых языковых средств. Вопрос *который час?* с появлением механических часов стал восприниматься как неотчётливый, по которому трудно определить, что интересует спрашивающего: приблизительное время суток или абсолютно точное определение времени. Вопрос *сколько времени?* снимает эту неопределённость.

В современной литературной речи оба варианта расцениваются как правильные: *сколько времени?* – как универсальный

нейтральный вариант, *который час?* – как традиционный, с некоторым оттенком книжности» [6, с. 959-960].

Другой пример, связанный с акцентологическими нормами. Слово *деньги* согласно литературной норме ещё в 2002-2004 г.г. имело постоянное ударение на первом слоге во всех формах, т.е. *дЕньгам, дЕньгами, о дЕньгах* [4, с. 27]. В настоящее время в слове произошёл сдвиг ударения ближе к его концу: *деньгАм, деньгАми, о деньгАх* и прежнее ударение на первом слоге расценивается как устаревающее [6, с.850; 2, с.68].

В литературном языке XIX века преобладало ударение *симвОл*, которое в современном литературном языке рассматривается как устарелое. Оно зафиксировано у многих поэтов того времени (у А. Пушкина, М. Лермонтова, А. Майкова, А. Фета и многих других). Например, у А.С. Пушкина («Бахчисарайский фонтан»): «Пречистой девы кроткий лик И крест, любви симвОл священный ...». В начале XX века словари фиксируют как нормативный вариант – *сИмвол* [2, с.367].

Рассмотрим популярное сегодня слово *кофе*. В XIX веке это существительное имело два варианта словоупотребления – *кофей* и *кофий*, которые склонялись. Например, у А. Толстого («Егор Арбузов»): «За другой дверью шипела спиртовка, позвякивали посудой, пахло кофием и хлебцами». Впоследствии в современном русском языке нормативной формой становится несклоняемое существительное мужского рода *кофе*, а формы *кофей* и *кофий* устарели.

Употребление этого слова как существительного среднего рода (*вкусное кофе, крепкое кофе*) долгое время считалось неправильным (даже в разговорной речи). Однако в некоторых нормативных словарях, выпущенных в 70-80-е годы XX в., появилась помета, в соответствии с которой фразы «*вкусное кофе*», «*крепкое кофе*» считаются допустимыми в разговорной речи. В Русской грамматике (1980), в примечании на с. 469 отмечено: «Слово *кофе* относится к мужскому роду: *чёрный кофе*, но допустимо употребление этого слова и в форме среднего рода: *сгущённое кофе с молоком*». Следует обратить внимание на то, что допустимо такое употребление только в разговорной речи. Грамотный человек по-прежнему должен говорить «*горячий кофе*», «*вкусный кофе*».

Языковые преобразования, как правило, сопровождаются острой полемикой. Кто-то любое новшество в языке резко осуждает, а кто-то, напротив, оправдывает его как закономерное, объективное явление.

Современные словари русского языка слово *надобно* фиксируют как устаревшее и просторечное. Со временем его заменило слово *надо*. «Стоило, – пишет К. Чуковский, – молодому человеку сказать в разговоре, что сейчас ему *надо* пойти, ну, хотя бы к сапожнику, и старики сердито кричали ему: – Не *надо*, а *надобно*! Зачем ты коверкаешь русский язык?» [7, с.6-7].

Выводы. Если молодые люди хотят выглядеть в глазах окружающих культурными, образованными и успешными, то им необходимо усвоить нормы русского литературного языка. Те знания о культуре речи, полученные ими в школе, в вузе, безусловно, полезны, но язык развивается, меняются нормы. Еще Н.М. Карамзин заметил: «Сколько времени потребно на то, чтобы совершенно овладеть духом языка своего? Вольтер сказал справедливо, что в шесть лет можно выучиться всем главным языкам, но во всю жизнь надобно учиться своему природному» [3, с.36-37]. Поэтому нужно продолжить самостоятельно изучать язык, следить за теми изменениями, которые в нем (языке) происходят.

Литература

1. Вербицкая, Л.А. Давайте говорить правильно: пособие по русскому языку / Л.А. Вербицкая. -2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 2001. –239с.
2. Горбачевич, К.С. Современный орфоэпический словарь русского языка. Все трудности произношения и ударения / к.С. Горбачевич. – М.: Астрель, 2010. – 477с.
3. «И мы сохраним тебя, русская речь, великое русское слово! ...» Классики и современники о русском языке. Антология / Сост. Г.Н. Красников. – М.: Вече, 2016. – 928с.
4. Матийченко, Ю.В. Звоним русисту / Ю.В. Матийченко. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 157с.
5. Розенталь, Д.Э. Говорите и пишете по-русски правильно / Д.Э. Розенталь. – 7-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2014. – 256с.
6. Словарь правильной русской речи. /Н.В. Соловьёв. – М., Астрель: АСТ: Lingua, 2011. – 960с.
7. Чуковский, К.И. Живой как жизнь. О русском языке / К.И. Чуковский. – М.: Время, 2014. – 256с.

ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА ВОСПРИЯТИЮ И ПОНИМАНИЮ ТЕКСТОВ НАУЧНОГО СТИЛЯ

Ю. В. Бульина

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный аграрный университет
имени Н. И. Вавилова»
(Саратов)

Для получения качественного образования одним из важнейших навыков является чтение текстов научного стиля, поскольку от их понимания и восприятия зависит формирование профессиональных компетенций обучающихся. Приемы обучения иностранных студентов восприятию и пониманию научных текстов зависят от уровня владения языком и целей конкретного занятия.

Чтение научных текстов помогает сформировать языковые навыки, обогатить словарный запас. Обучающиеся знакомятся со структурой предложений, выявляют особенности функционирования лексики в научной речи, изучают грамматические явления. Важно помнить, что научные тексты обладают рядом особенностей, которые усложняют их восприятие и понимание. Поэтому работа с такими текстами требует определенного уровня сформированности языковых компетенций. Главные, на наш взгляд, трудности: обилие терминов и сложных слов, усложняющие элементы (причастные и деепричастные обороты, вводные конструкции), сложные по строению предложения. Нужно убедиться, что обучающиеся умеют узнавать данные конструкции в тексте и понимают их значение.

Тем не менее, есть особенности, которые облегчают понимание и восприятие текста. Это точность, логичность и четкая схема построения. В текстах данного стиля отсутствуют подтекст и недосказанность. Кроме того, в научном стиле используются различного рода клише, которые показывают членение текста и позволяют предсказать, о чем дальше будет говорить автор (*приведем примеры, рассмотрим особенности, проанализируем структуру, выявим основные положения*). Следовательно, важно изучить такие единицы, чтобы студенты поняли, что подобные выражения они уже встречали в текстах, и таким образом развить

способность «предвидения, предвосхищения научной информации, смысла фрагментов или текста в целом» [3, с. 48].

Для анализа конкретных приемов работы с научными текстами необходимо рассмотреть виды чтения, их цели и особенности. Выделяют три вида чтения: просмотровое, ознакомительное и изучающее.

Цель просмотрового чтения – вычленить основные смысловые части текста и понять его основное содержание. Студенты должны уметь анализировать заголовки текста и предсказывать по нему тему текста и основные вопросы, освещаемые в нем. При работе с текстом важно сформировать умение выделять ключевые для понимания заложенной информации слова и выражения.

Просмотровое чтение предусматривает высокую скорость чтения и анализа текста без использования словаря. Мы считаем, что этот вид работы дает хорошие результаты именно в ходе занятия. На это есть несколько причин. Можно подобрать небольшие по объему тексты, для прочтения которых вслух не потребуется много времени. Такое чтение необходимо на начальном этапе работы со стилем, поскольку «позволяет овладеть соответствием графической и звуковой системы языка» [1, с. 373]. В качестве задания можно предложить обучающимся найти и подчеркнуть слова и выражения, на которые падает логическое ударение. Это помогает научиться находить важные для понимания текста слова и выражения. Для формирования навыка прогнозирования можно использовать задание на определение темы текста по его заголовку. После прочтения текста студенты должны ответить на вопросы: «*О чем этот текст?*», «*О каком событии, открытии, процессе, явлении идет речь?*» и т.п. Важно, чтобы после просмотрового чтения студенты были способны пересказать основное содержание текста в 4–5 предложениях.

Также использование просмотрового чтения позволяет выявить степень усвоения ранее изученной лексики, грамматических особенностей ее использования, активизировать словарный запас, проверить, узнают ли обучающиеся уже проработанные лексические единицы в тексте. Например, после прочтения текста можно поставить задачу найти слова с конкретным лексическим значением. Усвоению лексики также способствует составление и решение кроссвордов. Это вносит в занятие игровой элемент и

создает непринужденную атмосферу, что позволяет преодолеть усталость аудитории. При работе на подготовительном отделении это задание можно дополнить, чтобы повторить грамматику: обучающиеся должны определить, в какой форме стоят эти слова в предложении или заполнить пропуски.

Навык просмотрового чтения будет полезен студентам в дальнейшем при отборе источников, необходимых для написания различного рода работ и подготовке к практическим занятиям, семинарам и т.п.

Ознакомительное чтение используется для поиска и понимания конкретной информации. В этом виде чтения также важна скорость выполнения работы, поэтому его целесообразно включать в структуру занятия. Задача студентов – ответить на конкретные вопросы, поставленные преподавателем. Обучающиеся должны понять как основную мысль текста в целом, так и отдельных его частей, а также найти в конкретном фрагменте текста слова-сигналы, которые подскажут, где заложена необходимая информация.

Ознакомительное чтение можно эффективно использовать в качестве вида работы, который будет являться переходным от пересказа содержания текста к рассуждению по научному тексту. Обучающиеся, например, должны суметь объяснить, в чем заключалось описанное в тексте открытие, перечислить основные особенности проанализированного объекта, рассказать, какие результаты имел конкретный эксперимент или почему он не удался.

Проверить уровень восприятия текста поможет задание на присвоение заголовка тексту или его отрывку, например одному или нескольким абзацам. Для этого обучающимся придется сформулировать основную мысль всего текста или его фрагмента. При выполнении задания студенты должны найти и подчеркнуть слова, выражения, которые несут главную информацию в тексте, а затем построить на их основе собственное высказывание. Можно предложить обучающимся и обратное задание на сокращение текста: необходимо вычеркнуть то, что, по их мнению, не является необходимым для восприятия и понимания. Этот прием дает тот же результат, но вносит разнообразие в выполняемую студентами работу, что положительно влияет на самочувствие аудитории. Также задание на сокращение текста помогает,

если при поиске основной информации в тексте возникают затруднения. В этом случае работа выполняется постепенно под руководством преподавателя, начинать следует с наиболее явных несущественных деталей или побочной информации.

Эффективными являются задания на выявление предложений, которые соответствуют или не соответствуют содержанию текста. Эта работа будет результативной, если для ее выполнения нужно будет проанализировать слова и выражения, передающие конкретные факты, детали, условия происходящего. Можно использовать и такие задания: «перечислить последовательность всех действующих лиц; назвать по порядку все места действия», которые упомянуты в тексте [2, с. 346].

Изучающее чтение предполагает медленную, детальную работу с текстом, направленную на максимально полное понимание его смысла. Именно этот вид чтения, на наш взгляд, лучше других позволяет сформировать навыки анализа полученной информации. Изучающее чтение мы успешно используем как в работе со слушателями подготовительного отделения, так и при обучении студентов первого курса. Этот вид работы требует длительного времени, поэтому на продвинутом этапе мы предлагаем его обучающимся в качестве домашнего задания. В ходе последующего занятия мы проверяем, как студенты поняли текст, могут ли они воспроизвести его содержание и участвовать в его обсуждении. Воспроизведение содержания не сводится к проговариванию предложений из текста, оно должно представлять собой индивидуально-авторское высказывание на основании обработки полученной информации. Это высказывание может быть построено с опорой на вопросы, которые обучающиеся должны поставить к тексту. В процессе работы студенты учатся отсекать второстепенные детали, самостоятельно анализировать содержание текста, выявлять взаимосвязи между частями текста и описанными объектами, явлениями, сопоставлять приведенные в тексте точки зрения и строить из вопросов план текста.

В ходе работы обучающиеся получают возможность узнать значение новых слов и выражений, обратившись к преподавателю или воспользовавшись словарем, уяснить особенности функционирования сложных конструкций. Закрепить полученные знания можно в ходе выполнения упражнений. Нам представляются

эффективными задания, в которых необходимо закончить предложения. Для проверки уровня понимания текста важно, чтобы они не были напрямую взяты из текста, они должны быть перестроены. В ходе работы обучающиеся учатся прогнозировать возможные варианты концовки и выбирать из них наиболее подходящий, отрабатывают навык восприятия синонимических конструкций, а также закрепляют знания о новых словах и грамматических явлениях.

Подведем итоги. Большое количество терминов и сложное строение предложений научного стиля делают его изучение трудоемким, требующим времени. Но владение навыками использования научных клише и отработка восприятия и употребления в речи типичных синтаксических конструкций значительно упрощают работу с текстами данного стиля. В зависимости от уровня языковой подготовки и целей, которые ставит педагог, на занятиях по изучению научного стиля можно эффективно использовать все три вида чтения: просмотровое, ознакомительное, изучающее. В комплексе с заданиями на закрепление новых лексических единиц и грамматических явлений они позволят обучить студентов-иностранцев пониманию и восприятию научных текстов, являющихся источником информации, необходимой для профессиональной подготовки.

Литература

1. Гасанова П. М., Буйских Т. М. Обучение иностранных студентов-нефилологов чтению как виду речевой деятельности (научный стиль) // Известия московского государственного технического университета МАМИ. 2012. Т. 3. № 2 (14). – С. 372–379.
2. Ларионова А.А. Текст как единица обучения иностранных студентов русскому языку // Вестник Казанского технологического университета. 2012. Т. 15. № 11. – С. 344–348.
3. Яремчук О.В. Методические приемы, связанные с чтением научно-технического текста на занятиях по РКИ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 4–6. – С. 48–51.

АРХЕОЛОГИЯ РУССКОГО СЛОВА: К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Т. Н. Бунчук

tnbunchuk@mail.ru

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

Безусловно, вопрос о необходимости включения историко-культурных сведений и исторических комментариев в школьную образовательную программу разных уровней подготовки, можно сказать, не является дискуссионным. Ученые, методисты, учителя единодушно согласны с тем, что этот аспект лингвистической области знания является необходимым и важным: посредством этих знаний происходит целенаправленное формирование у школьников представлений о сущности языка как исторически сложившегося феномена [1]. Тем не менее лингводидактические принципы и подходы к включению исторических сведений в образовательные программы носят, условно говоря, коммуникативно направленный или в лучшем случае объяснительный характер. Составители программ и учебных пособий часто исходят из потребности комментировать языковые факты, которые трудно объяснить данными современного языка: происхождение того или иного слова, обоснование его написания, объяснение логики некоторых грамматических правил и, наоборот, обоснование имеющихся исключений из правил. Это несомненно важная задача: используя исторический комментарий на уроках русского языка, учитель формирует у учащихся представление о том, что язык – это постоянно развивающееся явление, а изменения происходят на всех уровнях языка. Это позволяет показать системность в языке, связь русского языка с другими языками индоевропейской семьи, а значит, глубже понять свой родной язык, осознать его ресурсы для применения в общении, для достижения различных коммуникативных целей.

Однако язык не только и не столько средство коммуникации. Посредством языка человек включается в культурное пространство своего народа, усваивает коллективную «логику» восприятия и понимания действительности, его систему ценностей. Через

освоение языка происходит становление личности, включение ее в культурное пространство, отраженное в языке. В.В. Колесов очень точно охарактеризовал современные тенденции в изучении истории русского языка: «С конца XX в. историческое языкознание вошло в новый этап своего развития в отношении к методу, объекту и целям исследования. Сегодня <...> основная задача заключается в том, чтобы за восстановленными формами языка, за его организованными структурами и за его постоянно воспроизводящими новые смыслы функциями прозреть носителя этого языка, его создателя – русского человека с присущими ему духовными и ментальными особенностями» [6, с. 6].

По мнению О.Н. Зайцевой, рассмотрение языка как «средства хранения и усвоения знаний, средоточия духовной культуры народа, основной формы проявления национального и личностного самосознания» открывает широкие возможности для изучения «жизни языка» в его индивидуальных и онтологических проявлениях [4, с. 6]. Такой подход к истории языка лежит как раз в русле современных теоретических лингводидактических концепций языкового образования – лингвоцентрического и антропоцентрического критериев отбора и структурирования учебного материала.

Кроме того, острая необходимость включения историко-культурного компонента в область языкового образования обусловлена социальными и коммуникативными запросами самих носителей языка. В российском обществе конца XX и начала XXI века обозначился повышенный стойкий интерес к истории русского языка и культуре – археологии русского слова. Это выразилось, например, в желании носителей языка узнать об истории слов и выражений. Для примера приведу лишь некоторые типичные вопросы последнего времени, с которыми обращались читатели рубрики «Дежурный по языку» на портале «Территория просвещения» Сыктывкарского госуниверситета: *Какова этимология названия животного «слон». Каково значение корня «слон» в славянских языках? – заслонка, прислонить и т. п. Есть ли между этими словами какая-то связь? Подскажите, пожалуйста, происхождение (этимологию) слова «прилежание» со значением ‘усердие, старательность, добросовестное отношение к работе’ и многие др. [3].*

В качестве показателя повышенного интереса к языку можно назвать и многочисленные дилетантские концепции происхождения русского языка и отдельных слов, которые пользуются популярностью в современном российском обществе и с которыми активно борются профессиональные лингвисты [5]. Однако такая популярность – свидетельство тревоги носителей языка, может быть и не вполне осознаваемой, за свою этнокультурную и языковую идентификацию. Язык не может быть только техническим средством передачи информации. Для успешной коммуникации на родном языке человеку необходимо так называемое «чувство языка», которое есть не что иное, как включенность в лингвокультурное пространство народа, говорящего на этом языке. Эта включенность обеспечивается в том числе и погружением в историю культуры и языка. Необходимость и желание такой включенности и одновременно информационный «голод» в этой области знаний приводит к появлению ложных (народноэтимологических) объяснений явлений культуры. Так, в современных средствах массовой коммуникации (в том числе и на федеральном уровне) активно тиражируется якобы «исконная этимология» устойчивого выражения «первый блин комом» как «первый блин комам», где «ком» объясняется как ‘медведь в качестве тотемного животного, предок’. И такая версия внутренней формы фразеологизма импонирует носителям языка вследствие очевидной видимости «национально-культурной» составляющей: в ней отражается якобы «знание» об этническом своеобразии в восприятии действительности; фразеологизм в этом случае видится как знак этнокультурной идентификации носителя языка. Однако такое объяснение есть результат опасного невежества: оно может сформировать чувство этнической псевдоуникальности и «псевдопатриотизма», следствие которых всем известны. В связи с этим формирование историко-культурной компетенции (способности объективно и критически оценивать историко-культурные факты) посредством истории отдельных слов и словарного состава русского языка в целом видится весьма актуальным.

Еще одна, более сложная и тонкая задача историко-культурного аспекта лингводидактики – формирование языкового чутья в отборе средств выражения мысли. Само понятие «языковое чутье» довольно часто понимается как фигура речи для

обозначения трудноуловимой и неопределенной компетенции владения родным языком – интуиции в процессе выбора слова, грамматической формы и конструкции при построении речи. Языковое чутье формируется в течение всей жизни человека. Конечно, оно результат речевого опыта, и носитель языка не всегда может сознательно объяснить свой выбор или свою реакцию на неточно употребленное слово: усвоенные речевые привычки не всегда поддаются осознанной рефлексии. Однако в процессе языкового обучения можно и важно эти речевые привычки формировать.

Одним из способов формирования такого речевого навыка является, например, обсуждение лексико-семантической группы слов или лексико-семантических вариантов многозначного слова: функциональных и дистрибутивных условий употребления единиц, их семного состава, а также их исторической и этимологической семантики. Такой «археологический» подход заставляет всмотреться в лексическую семантику слова, увидеть скрытые в ней символические смыслы, а значит, увидеть мыслеобразующий / смыслообразующий и коммуникативный потенциал слова. Слово с проявленной внутренней формой и историей перестает быть «чужим» или просто средством маркировки предмета или мысли – оно становится выразителем ментального образа и духовной оценки в лингвокультуре народа. В этом случае при выборе слова носитель языка уже не может не учитывать сложную смысловую структуру слова и, как результат, овладевает его лексическим значением со всеми его смысловыми нюансами.

В качестве примера можно привести синонимический ряд «надо – нужно – необходимо» в русском языке. Единицы этого ряда в современном русском языке выступают как абсолютные синонимы, что выражается в их толковании в словарях: *надо* 'необходимо, нужно', *нужно* 'необходимо, надо' [2]. За исключением слова «необходимо» единицы ряда имеют непрозрачную внутреннюю форму, а потому плохо дифференцируемы и, условно говоря, культурно осмысляемы. Реконструкция этимологического корня и выявление семантического признака, легшего в основу понимания денотата, помогают представить первообраз и оценку признака в системе духовных ценностей носителей русского языка. Слово «надо» восходит к устаревшему слову «надобно» с историческим корнем -доб- (ср. *добрый, сдоба, по-*

добный и др.) с гипотетическим значением ‘годный, выгодный; прибавка’; слово «нужно» имеет исторический корень -нуд- (ср. *нужда, принуждение, нудный* и др.), слово «необходимо» можно объяснить как признак того, что нельзя обойти на жизненном пути. Исторический комментарий развертывает культурную интерпретацию признаков в русской языковой картине мира и заставляет по-разному интерпретировать высказывания, которые изначально воспринимались как идентичные, – *мне надо* [мне выгодно и полезно] *учиться / мне нужно* [я испытываю принуждение] *учиться / мне необходимо* [мне невозможно уклониться от того, чтобы не] *учиться*. Конечно, в рамках школьного образования придется упрощать «исторический путь» слова и даже в какой-то степени его утрировать (как в случае с синонимическим рядом «надо»), так как это связано с исходной когнитивной базой детей, с особенностями обработки информации детским сознанием и т. д., однако результатом такой работы может стать навык внимательного и осознанного отбора слова в речевой деятельности.

Таким образом, можно сказать, что в современном языковом, и шире – гуманитарном, образовании назрела необходимость (надобность!) привлечения исторических лингвистических сведений для обеспечения формирования этнокультурной компетенции носителей языка, которая в конечном счете обеспечит включение индивида в социальное и культурное пространство русского народа, сохранит преемственность поколений и будет способствовать пониманию говорящих на русском языке. Знания, накопленные на сегодня, такими науками, как историческая грамматика, историческая лексикология, этимология и этнолингвистика, могут способствовать реализации этих лингводидактических задач.

Литература

1. Береснева Т. Ю. Традиции истории языка в современной школе // Теория и практика образования в современном мире: Материалы IV Междунар. науч. конф. СПб., 2014. –С. 70–72.
2. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2014. URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (Дата обращения: 15 марта 2020 г.).

3. Дежурный по языку // Территория просвещения: портал на официальном сайте СГУ им. Пятирима Сорокина. URL: <https://www.syktsu.ru/ovr/eduportal/> (Дата обращения: 15 марта 2020 г.).
4. Зайцева О. Н. Реализация принципа историзма // Образование в современной школе. М., 2002. №4. – С. 5–11.
5. Зализняк А. А. О профессиональной и любительской лингвистике // Наука и жизнь. 2009. № 1 и № 2. URL: https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya_biblioteka/430720#5 (Дата обращения: 15 марта 2020 г.).
6. Колесов В. В. Историческая грамматика русского языка. СПб., 2010. – 512 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТАБАСАРАНСКОЙ МОНОЛИНГВАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

М.Д. Ваджибов

malikvad@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»
(Махачкала)

Монолингвальная табасаранская аудитория представлена в основном в Табасаранском, Хивском и Дербентском районах Республики Дагестан. В мире по последним данным приблизительно более 150 тысяч табасаранцев, а в Дагестане проживает около 120 тысяч представителей этого коренного народа.

«С этнолингвистической точки зрения Дагестан представляет собой не типичный для других российских регионов полиэтнический феномен» [4, с. 60], в котором проживает более 3 млн. чел., представляющих более 30 наций и народностей, и в котором языком межнационального общения исторически стал русский язык. Именно на этот язык, естественно, переходят табасаранцы при общении с носителями других языков.

Русский язык в табасаранском социуме активно начали использовать приблизительно после создания письменности на табасаранском языке в 20-30-е годы XX столетия. При этом под влиянием русского языка в словарном составе табасаранского языка произошли значительные изменения: в языке появился значительный пласт русизмов, который вошел в активный лексический запас заимствований, употребляемых автохтонными народами (аварцами, даргинцами, лакцами, лезгинами и др.). В литературе читаем: *«Возросшие темпы языковых изменений объясняются прежде всего меняющимся составом и обликом русского общества, сменой социальных, политических, экономиче-*

ских, а также психологических установок» [1, с. 34]. Если происходят изменения в русском обществе, в русскоязычной культуре, то частично подвергаются изменениям язык и культура табасаранского этноса, являющегося мизерной частью многонационального российского народа. Это естественный процесс, что дает нам право констатировать: *«История заимствования иноязычных слов в табасаранском языке является отражением истории развития табасаранского народа, его политических, экономических и культурных взаимоотношений с другими народами»* [7, с. 512].

В табасаранский язык русизмы начали проникать еще в петровский период [5, с. 92], хотя сами носители языка непосредственно не контактировали с русскими. В силу социально-экономических и общественно-политических причин появившиеся в языке неологизмы подвергались определенным изменениям согласно законам табасаранского языка. В результате лексической, морфологической и фонетической адаптаций многие русизмы и слова, воспринимаемые как заимствования из русского языка, в табасаранском языке фактически стали непохожими на слова в языке-оригинале, т.е. произошло изменение внешнего облика заимствованной лексемы в новой языковой среде, ср.: *бумазея* (русск.) – [памазún] (табас.), *обком* (русск.) – [ъапакúm] (табас.), *куртка* (русск.) – [ккúртт] (табас.) «рубашка», *блузка* (русск.) – [булушккá] (табас.) «платье» и др.

В настоящее время русским языком владеет большинство носителей табасаранского языка, но по орфографической, пунктуационной, лексической, морфологической и речевой грамотности молодежь уступает старшему поколению, которое в основном использует русский литературный язык. Юноши и девушки, для которых русский язык действительно стал вторым родным языком, идут в ногу со временем и используют в своих письменных и устных речах все ресурсы живого русского языка, в том числе огромное количество жаргонных и просторечных слов. Актуальность вопроса в данной ситуации заключается в том, что русскую ортологию современная табасаранская молодежь знает сравнительно плохо. И данную проблему должны преодолевать местные образовательные учреждения с помощью конкретных мер.

Интересно отметить, что многие табасаранцы-горожане не хотят, чтобы их дети изучали родной язык в городской школе, что связано, очевидно, с объективными и субъективными причинами. Во-первых, не всегда удачно в школах составляют расписание занятий и нелегко в городских условиях организовать группы учащихся по национальному и возрастному признакам. Во-вторых, нет строгого контроля за преподаванием, ибо каждый учитель по-своему преподносит материал на табасаранском языке. При этом зачастую использует родной говор, хотя есть общепринятая литературная норма, апробация которой не всегда проходит гладко. В-третьих, родители считают, что достаточно того, что ребенок владеет родным языком, что необходимо для бытового общения. Важнее то, что пригодится учащемуся в дальнейшей жизни. Русский язык популярен в поликультурном мире. И хорошее знание русского языка, языка образования и межнационального общения, одного из рабочих языков ООН, дает человеку возможность приобрести профессиональные знания в любом вузе нашей страны. В-четвертых, не разработаны современные образовательные технологии, которые заинтересовали бы школьника в изучении родного языка. Помимо этого, электронное информационное пространство на табасаранском языке фактически не представлено.

Обратим внимание и на то, что выпускники школ (будущие абитуриенты) не охотно поступают учиться на специальность «табасаранский язык и литература», потому что оплата за труд не соответствует затратам, да и тяжело молодому человеку обеспечивать себя необходимым прожиточным минимумом, если зарплата очень маленькая. У такой профессии, к сожалению, в сложившейся ситуации отсутствует перспектива.

Распространению русского языка среди табасаранского населения способствуют не только степень развитости языка и количество его носителей, медийные средства, культура, социальное окружение и пр., но и законы, на основании которых получают образование на всей территории РФ. Русское и русскоязычное пространство мотивирует применение русского языка и в бытовом общении, и в деловом (всю документацию оформляют на русском языке).

Табасаранцы русский язык фактически усваивают с малых лет. Так, например, некоторые русские слова дети запоминают сразу, ср.: *мама, папа, соска, бутылка, молоко, звонок, да, нет* и др. Молодые родители между собой говорят на русском и родном языках, и ребенок одновременно усваивает табасаранскую и русскую речь. В некоторых детских садах обычно общаются на русском языке. К примеру, в двух дошкольных учреждениях селения Хив Хивского района дети между собой обычно разговаривают на русском языке. Таково же положение и в ряде детских учреждений крупных относительно однопациональных сельских населенных пунктов. В городах, поселках и многонациональных поселениях табасаранские дети с ровесниками вербально контактируют только на русском языке. Что касается средней школы, то обучение на русском языке способствует тому, что учащиеся также переходят на русский язык. В вузе, естественно, в новой социальной среде, молодые табасаранцы языком коммуникации выбирают русский язык и усваивают его всеми способами и во всех языковых пространствах, в том числе и в форме дискурса.

В нынешних условиях применение русского языка табасаранцами доведено до автоматизма, который формируется в результате многократного повторения одного и того же, что приводит к выработке речевых умений и навыков. Мы подчеркивали в одной публикации, что *«...автоматизируется не сама мысль, а звуковые средства»* [6, с. 15]. Это означает, что табасаранцы подбирают русские слова даже при общении на родном языке механически, заменяя таким образом те слова, которые исчезли из языка или употребляют редко. К этому привели некоторые обстоятельства: относительно маленький ареал, количественный состав этноса, функционирование табасаранского языка и др. Даже республиканская и районные газеты и радио- и телепередачи на табасаранском языке произвольно подсказывают своим читателям, слушателям и зрителям, как письменно и устно использовать русский язык в табасаранской речи.

В одной из своих статей мы лет десять назад писали: *«Являясь представителями одной нации, при общении с ровесниками, в том числе и с родными и двоюродными братьями и сестрами, ребята также используют русский язык. Телефонная коммуникация и эсэмэски реализуются обычно по-русски. Только в исклю-*

чительных случаях подрастающее поколение при общении с ближайшими родственниками прибегает к родным языкам» [3, с. 64]. Такова речевая ситуация в табасаранской монолингвальной семье и в настоящее время.

Отметим также следующее: *«В русской речи дагестанских студентов наличествуют регионализмы из автохтонных языков, международные слова из европейских и азиатских языков» [2, с. 59], ср.: сабур «терпение», маслиат «согласие», вацок «брат», чанда «ерунда» и др. Этот же арсенал реализуется в коммуникации не только студента-табасаранца при вербальном обращении к русскому языку. Носители табасаранского языка при общении на языке А.С. Пушкина прибегают к тем же интернациональным в дагестанском полиэтническом пространстве словам, проникшим в местные языки из арабского, персидского, тюркского и других языков и ставшим частью общего лексического фонда коренных языков. Кроме того, в последнее время русскую речь табасаранцев «заполонили» англицизмы, уже прошедшие адаптацию в русском языке. Они также входят в активный запас русскоязычного табасаранца, ср.: ок, лайк, логин, флешкарта, айфон и др. При этом эти слова табасаранцами, по нашим наблюдениям, воспринимаются как заимствования из русского языка.*

Что касается языковых контактов на современном уровне через русскую речь, то они носят устойчивый характер: табасаранская монолингвальная аудитория интегрирована в дагестанское полилингвальное и поликультурное пространство, в котором главенствующая роль на основании объективных обстоятельств принадлежит русскоязычной среде. Межкультурная и межъязыковая коммуникация через посредство русского языка для табасаранцев в Дагестане (да и на всей территории России и постсоветского пространства, а также в некоторых государствах) является важной и востребованной.

Табасаранская аудитория в основном считается билингвальной. При этом в бытовом общении обычно в основном пользуются родным языком, а в других речевых ситуациях – русским. Полилингвов в настоящее время среди табасаранцев немного. При этом отметим, что взрослое население владеет еще одним языком: северные табасаранцы знают азербайджанский язык, а южные – лезгинский. Кстати, роль средства межнационального об-

щения на территории компактного проживания табасаранцев первоначально играли языки соседей (лезгин и азербайджанцев), с которыми непосредственно контактировали и контактируют жители исконно табасаранских земель.

Таким образом, превалирование использования русского языка в табасаранской монолингвальной аудитории востребовано временем и объясняется многоязыковой ситуацией в Дагестане: в республике, в которой общаются на 14 государственных и на 18 бесписьменных языках, необходим был один общий язык как средство межнационального общения. Кроме того, выбор такого средства мотивирован и рядом факторов: СМИ (печатными и электронными), Интернетом, литературой, семьей, дошкольным учреждением, средней и высшей школой, профессиональной и иной деятельностью, телефонной связью, межъязыковыми контактами, окружающим полиэтническим пространством и пр.

Литература

1. Вербицкая Л.А., Балыхина Т.М. Русский язык в эпоху перемен: ключевые тенденции // I Международная научно-методическая конференция «Состояние и перспективы методики преподавания русского языка и литературы»: Сб. статей. Москва, РУДН, 1-4 ноября 2008 г. – М.: РУДН, 2008. - С. 34-42.

2. Ваджибов М.Д., Агаева Ш.А. Об иноязычном языковом материале в русской речевой культуре дагестанской студенческой молодежи // КУЛЯШОУСКІЯ ЧЫТАННІ. - Материалы Международной научно-практической конференции 26- 27 апреля 2012 г. - Могилев, МГУ им. А.А. Кулешова, 2012. – С. 58-61.

3. Ваджибов М.Д. Об использовании русского языка в дагестанской семье // Русский язык в контексте культуры. Сборник научных статей. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2010. – С. 63-66.

4. Гасанова М.А. Русский язык в полиязыковом и поликультурном пространстве // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2. Гуманитарные науки. Т. 33. – Вып 4. – С. 59-66.

5. Загиров З.М. К вопросу о табасаранско-русских языковых контактах // Проблемы языкового контактирования в конкретных полиэтнических регионах СССР. Лексикографическая специфика описания конкретных явлений. Всесоюзная научная конференция 10-13 апреля 1991. Тезисы докладов. – Махачкала: ДНЦ АН СССР, 1991. – С. 92-93.

6. Магомедова Т.И., Ваджибов М.Д. Формирование коммуникативной компетенции студентов-билингвов: психолингвистический аспект // Наука. Мысль. – 2016. – № 2. – С. 14–18.

7. Сафаралиев Н.Э. Об истории возникновения русских заимствований в табасаранском языке // Мир науки, культуры, образования. - № 5 (72). – Горно-Алтайск, 2018. – С. 512-515.

ПЕДАГОГИКА СМЫСЛА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПУНКТУАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Л.Г. Вергазова

larisavergazova@mail.ru

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

(Донецк)

В реалиях чередующихся социальных катаклизмов любое образовательное пространство неизбежно начинает проседать, обнажая болезненные средоточия проблем, которые до этого накапливаются десятилетиями. И очень часто решать их приходится людям, задолго до появления кризиса понимавшим и предвидевшим серьёзные последствия ошибочных некомпетентных действий политиков, государственной бюрократической машины и местечковых чиновников. Ещё сто лет назад свидетель разрушительных воздействий революционных бурь и гражданской войны на систему образования П.Ф. Каптерев защищал «педагогию, основанную не на государственных предписаниях, а на удовлетворении потребностей детской природы» [1, с.431]. Но чаще всего подобные знания из истории отечественной педагогики становятся не благодатной почвой для всеобщей кропотливой профессиональной работы в вузе, школе или детском саду, а горестным уделом немногих. В таком случае их задача – не надеясь на других, самим вносить «жизнь и свет в школьное дело», служить «источником его усовершенствований, водителем всякой новизны» [там же].

Одновременным средоточием радости от возможности преподавать на родном языке и горести от открывшихся невосполнимых утрат в языковом и литературном образовании целого поколения стала осуществляемая в Институте педагогики Донецкого национального университета подготовка будущих учителей начальных школ для народной республики. Низкий уровень грамотности, непонимание системы русского языка, отсутствие интереса к чтению и, соответственно, незнание классической и со-

временной литературы, – вот неполный перечень того, с каким школьным багажом приходят учиться будущие педагоги младших классов. Ярким показателем глубины проблемы можно назвать их «активное молчание» на семинарских и практических занятиях по любым дисциплинам основного и вариативного цикла. Вне зависимости от уровня подготовки, интеллектуальных и творческих способностей, у большинства наших студентов нет функциональной грамотности, не развита устная и письменная речь; они не умеют читать и понимать сложные тексты, боятся создавать свои.

Понимание обширности «языкового дна», в котором оказалось молодое педагогическое поколение республики в силу непреодолимых внешних обстоятельств, и ответственности за его профессиональную подготовку подвигает донецкое филолого-педагогическое сообщество к активным действиям, аккумулирующим все продуктивные наработки в этой области. Для качественного прорыва необходимо использовать как инновационные, так и доказавшие свою силу традиционные идеи и методы, а главное – вернуть в языковое образование начальной школы принцип природосообразности обучения и здравый смысл.

О важности этих составляющих в элементарном образовании говорил еще И.Г. Песталоцци. «Чтобы не только заложить в детях прочные основы всех познаний», – писал педагог, – «но и поднять родителей и учителей... до достаточной внутренней самостоятельности», «требуется не ученость, а здравый смысл и навыки в применении метода». Суть метода он видел в том, чтобы «начинать с самого легкого и, прежде чем идти дальше, доводить это легкое до совершенства, а затем, постепенно продвигаясь вперед, добавлять очень немного нового к уже вполне выученному» [5, с.4].

Старая как мир идея получила уже в наше время свое обновлённое содержание в педагогике здравого смысла А.А. Леонтьева, его гуманистической философии образования. Провозглашая передачу смыслов важнейшим критерием установления эффективного обучающего диалога любых коммуникантов (ребенка с учителем, ребенка с текстом, ребенка с самим собой), выдающийся психолингвист переводит формализованный педагогический окуляр с организации условий для передачи и получения

информации на уровень условий для формирования понятийно-абстрактного мышления, которое связано у ребенка с развитием устной речи. Задача современной начальной школы – не учить читать, а «научить понимать читаемый текст» [2, с.123]. Само же понимание текста ученый трактовал как «процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления» [2, с.121].

Понятийно-абстрактное мышление детей можно развивать с помощью ежедневной генерации собственных текстов, начиная с 1-го класса. «В ходе текстопроизводства, – пишет рецензент на книгу А.А.Леонтьева Л.Л.Любимов, – ребенок ищет и находит значения слов (понятий), одновременно формируя и усваивая понятия и развивая мышление, ибо единицей мышления является *значение*, а мысль есть творческий акт, сущность которого состоит в означивании» [3, с.235]. Эти свободно сочиняемые для «означивания» новых понятий тексты детей могут рождаться только в позитивном диалоге с заинтересованным взрослым: вопрошающим, вдохновляющим, поддерживающим любое интеллектуальное усилие ребенка, принимающим и уважающим его незнание. Такой учитель понимает, что «содержание текста имеет множество степеней свободы» [2, с. 122]. Поэтому он всячески поощряет детское сочинительство, находит для него любые поводы, даже самые незначительные и легкомысленные, и не требует от ребенка выученного наизусть правила по русскому языку, прежде чем не убедится в его понимании.

Актуальность возвращения здравого смысла в образовательное пространство школ республики осознают и будущие учителя, и те, кто их обучает. Концепция синтаксиса речи, разработанная кандидатом филологических наук, доцентом кафедры русского языка и культуры речи Донецкого национального университета В.И.Мозговым, предполагает создание новых подходов как к методике обучения пунктуации в начальной школе, так и к преподаванию самой методики студентам кафедры дошкольного и начального образования. Автор описывает систему знаков препинания в контексте речевого синтаксиса, в котором «пунктуация понимается как средство графической передачи функционально-синтаксических связей, смыслов и значений, изложенных в устной речи невербальными способами коммуникации» [4, с.2]. Если для современной методики и практики характерно строгое пони-

мание сути пунктуации, при котором интонация не рассматривается как основа пунктуационной системы, то В.И.Мозговой придает интонационному рисунку знаков препинания большое значение, тем самым приближая понимание их смысла к природе младших школьников, «интуитивно формирующих свое мышление на основе речевой практики» [4, с.2]. Для того, чтобы дети младших классов легко обучались, сам учитель должен понимать тот факт, что смысл предложения или текста на письме может передаваться любыми пунктуационными знаками, постановка которых обусловлена целью и интонацией высказывания.

Выводы: Таким образом, новые подходы в методике обучения пунктуации в начальной школе, разрабатываемые в контексте синтаксиса речи, предполагают обращение к таким близким для младшего школьника понятиям, как смысл и интонация устной речи. Поскольку учителю начальных классов в обучении необходимо опираться на природу ребенка и здравый смысл, такие подходы вполне оправданы. Коротко выделим некоторые из них:

1. Информация для учителя:

1. Одна из важнейших причин, из-за которой у самих учителей возникают проблемы с русской пунктуацией, – неразличение понятий языка и речи, а также непонимание того факта, что письменная форма речи должна соответствовать смыслу устного речевого высказывания. Ведь именно устная речь в ее «интонационном и стилистическом многообразии», а не сложная система правил и исключений предопределяет различные варианты расстановки знаков препинания.

2. Это предполагает прочтение синтаксиса как категории речи, в которой все средства подчинены информации, а не форме её изложения. Простота речевого синтаксиса заключается в понимании смысла. Взгляд на синтаксис с точки зрения речи унифицирует шифровку и дешифровку текста при помощи пунктуации.

3. Понимание системы русской пунктуации упрощается, если четко осознавать цели высказывания и смысл его интонационного рисунка. Выделяют, например, такие интонационно-смысловые знаки: знаки отделения смыслов предложений (различные модификации точек с надстрочными символами – точка, точка со знаком вопроса, точка со знаком восклицания или удивления); знаки скрытого или недосказанного смысла – многоточие

и многоточие с надстрочными знаками. Кроме того, есть интонационно-функциональные знаки (соединительные и выделительные (например, запятая как знак соединения однородных членов предложения)) и информативно-интонационные [4].

II. Информация для ученика:

1. Роль знаков препинания в том, что они помогают понять смысл написанного текста.

2. Умения пунктуационно оформлять их на письме нужны для того, чтобы самому быть понятым и понимать других людей.

3. Чтобы передать смысл текста со знаками препинания, важно читать и произносить предложения с правильной интонацией.

Литература

1. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред А.М.Арсеньева; сост. П.А.Лебедев; Академ. пед. наук СССР – М.: Педагогика, 1982. – 496 с.

2. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. М.: Смысл. 2017. – 528 с.

3. Любимов Л.Л. Книга, в которой нуждается каждая школа. Рецензия на книгу: А.А. Леонтьев. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии (под ред. Д.А. Леонтьева). 2017. №3. – С.232–239

4. Мозговой В.И. Логика и смысл русской пунктуации в контексте синтаксиса речи // Гуманитарно-педагогическое образование. Филология и Лингвистика. 2018. Т. 4. № 1.– С.1–6.

5. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1 / под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. М.: Педагогика, 1981. – 336 с.

ПОВЕСТВОВАНИЯ В РЕЧИ УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА КАК ИСТОЧНИК ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ (ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИЗУЧЕНИЯ ЖАНРОВЫХ ФОРМ В ВУЗЕ)

Г.Б. Вершинина

timoryaz@rambler.ru

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

Новокузнецкий институт (филиал)

(Новокузнецк)

Учитель русской словесности – ключевая фигура в многонациональной, многоконфессиональной российской школе. Он объединяет этнический опыт учащихся, организует сосуществование мировых и национальных ценностей, дает каждому ученику пра-

во на национально-культурное самовыражение. Современные государственные стандарты школьного филологического образования ориентируют словесников на формирование двух основных компетенций: коммуникативной и культурологической. Поэтому в новых условиях государственный язык России перестаёт быть только источником предметных знаний. Воплотившись в профессиональные жанровые формы речи педагога, он служит важнейшим средством установления и укрепления поликультурных контактов в детском коллективе, транслирует нравственно-эстетическую информацию, обеспечивает ученикам освоение знаний о культуре своего народа, формирует их представление о многообразии культур в регионе, России, мире, готовит к равноправному взаимодействию по законам гармонизирующего общения с носителями других духовных ценностей [3, с. 247-248].

По традиции, сложившейся в отечественной педагогике и лингвометодике, речь учителя словесности является для учащихся коммуникативным ориентиром, риторическим образцом, который помогает овладеть на доступном уровне лексико-грамматическим, жанровым богатством русского языка как родного и международного посредника. Многие персоналии, о которых сообщает школьникам учитель, – многогранные творческие личности, чьи таланты выходили за «границы» одного вида деятельности, одноязычной культуры [4]. Так, известна плеяда блестящих писателей, переводчиков - полиглотов, знавших от 6-ти до 20-ти восточных и европейских языков и открывших русскому и иностранному читателю творения коллег по перу. Это М. В. Ломоносов, В. А. Жуковский, А. С. Грибоедов, Л. Н. Толстой, И. А. Бунин, Н. С. Гумилев, К. Д. Бальмонт, А. А. Ахматова, Б. Л. Пастернак и др., чьё творчество входит в круг школьного изучения. Таким образом, слово учителя русской филологии, по сути, – поликультурный феномен, чью социальную роль трудно переоценить.

В речи словесника, как правило, востребованы жанровые формы всех ее функционально-смысловых типов. Однако особое место занимает *повествование*. Анализ свидетельствует о разнообразии его жанров, их стилевом расслоении или, напротив, «многоголосии», «полифонии», контаминации в соответствии с

комплексом компетенций, которые решаются в учебно-речевой ситуации.

Наиболее изученными являются жанры учебно-научной и научно-исследовательской речи педагога, в том числе повествовательной [см., например, 7; 13, с. 97-103, 311-364]. За «рамками» пристального интереса ученых остаются монологи, в которых органично сочетаются функции, приемы и средства сообщения эпической информации и эмоционально-эстетического воздействия на обучающихся. Именно такие высказывания, как правило, «обслуживают» межкультурную сферу деятельности учителя-филолога. В их репертуар входят жанры, чей предмет речи – искусство и его создатели (писатели, музыканты, художники, хореографы и пр.) или чья форма использует структуру и композицию предметной истории (легенды, сказки, детектива, байки, исторического анекдота и пр.), биографического или автобиографического повествования, поучения - наставления (притчи, нравоучительного рассказа), экскурсионной речи [11], расследования (исследования) предметной загадки [15] и др. При всей их *разнообразной формальной организации* можно выделить общие жанрообразующие (категориальные) признаки: а) ситуативная закреплённость за образовательно-воспитательной сферой деятельности человека; б) комплексная компетенция (сообщить учебную информацию, обеспечить ее коммуникативный обмен; эмоционально-эстетически воздействовать на адресата); в) повествовательная форма изложения сведений; г) незначительный объем (диктуется временным фактором учебного занятия); д) комплексный функциональный стиль: органичное сочетание средств учебно-научного (речь учителя передает информацию предмета), публицистического (адресант формирует мнение о предмете речи, влияет на мировоззрение адресатов и пр.) и художественного (речь вызывает эстетические чувства и переживания) стилей и соответственно – их языковых средств [2].

К жанрово-определяющим (частным) признакам педагогических повествований можно в целом отнести названные выше, но в оригинальном воплощении на всех уровнях: от ведущей интенции, внешнего («рамочного») и внутреннего жанрового оформления до базовой функционально-смысловой и лексико-грамматической основы.

Так, в биографических повествованиях, предметной истории вычленяются общие классические элементы, передающие развитие предмета речи – действия; используются видовременные и семантические ряды опорных и вспомогательных глаголов со значением последовательности событий, обстоятельственные слова, характеризующие время, чередование, возникновение или завершение действия и пр. [12, с. 154]. Вместе с тем «жизнь» этих элементов в слове учителя может существенно отличаться в зависимости от уровня его коммуникативной культуры, профессиональной эрудиции, идиостиля, коммуникативно-жанровой компетенции, учебно-речевой ситуации использования, особенностей адресата и других факторов.

Например, в *персонифицированных* жанрах, чей предмет речи – человек, личность, «ядро» информации содержит жизнеописание, дихотомическую характеристику фактов биографии и творчества. Так, в *рассказ* о писателе, живописце, композиторе, хореографе как соавторах мастера слова (в случае «перевода» художественного текста на «язык» другого искусства) учитель включает только те сведения, которые так или иначе связаны с возникновением замысла произведения, характеристикой эпохи, коммуникативного окружения. При этом место завязки занимает не факт рождения автора, а тот фрагмент его биографии и творческого пути, который вызовет интерес школьников к изучаемому произведению, облегчит его восприятие и понимание, наполнит урок словесности фактами, иллюстрирующими гармоничное сосуществование мировых и национальных ценностей – произведений искусства «без границ» и его создателей (например, сведения об общении А. С. Пушкина и Н. В. Гоголя, А. С. Пушкина и А. Мицкевича; о творческом союзе П. И. Чайковского, Ш. Перро, Э.-Т. Гофмана; о тюркском происхождении В. А. Жуковского, А. И. Куприна, А. А. Горенко / Ахматовой; о датских, французских и немецких корнях В. И. Даля, шотландских – М. Ю. Лермонтова, тюркско-польско-украинских – К. С. Паустовского и др.). Сама генеалогия писателей – ценное межкультурное явление.

Напротив, в *родословной* как комплексном жанре важной является *последовательно* изложенная генеалогическая информация, заданная характеристикой восходящего или нисходящего родового древа, поколенных звеньев росписи, историей гераль-

дики рода, и другие сведения, раскрывающие возникновение династии, условия становления творческой личности ее представителя. При этом, отбирая информацию о лингвисте или деятеле искусства, педагог учитывает не столько возрастные особенности детей и их этнический опыт, сколько ведущую интенцию: вызвать восхищение главным для учеников представителем достойного семейства («Какая удивительная личность!»).

Примером поликультурной информации на уроке словесности служит малый комический жанр - *исторический анекдот (историческая байка)*, короткий, зачастую поучительный, но не всегда основанный на реальном происшествии повествовательный текст (что частично роднит его с притчей и нравоучительной историей) о случае из жизни изучаемой персоналии; небольшой рассказ с неожиданно остроумной концовкой, например: «"Замолаживает, однако!" - сказал ямщик и указал кнутом на хмурое небо. Поручик Владимир Иванович Даль сильнее закутался в тулуп, достал записную книжку и записал в нее: "Замолаживает — диалект среднерусской полосы, означает заморозки, приближение холодов, снижение температуры". Так родился первый толковый словарь русского языка. «Замолаживает, - повторил ямщик и добавил, - надо бы потолопиться, балин. Холошо бы до вечера доблаться. Но-о-о!»).

Особый интерес в заданном аспекте вызывает *предметная история: сказка и детектив* [14; 15]. В отличие от учебной сказки, предметный детектив в науке не описан. В то же время учитель-филолог получил от выдающегося ученого-лингвиста Н.М. Шанского серию «мини-очерков», «лингвистических новелл о самых различных словах и словесных сообществах, об их семантике, структуре, происхождении...», где в каждой лингвистической истории содержится «столько вызывающего самые разные и неожиданные вопросы..., неясного, странного, даже детективного...» [15, с. 34]. Опираясь на анализ опубликованных образцов [1; 8; 9; 15], сформулируем определение *предметного детектива*: это жанровая разновидность профессионального дидактического проблемного монолога; повествование, основанное на реальных или вымышленных фактах, фабула которого строится на расследовании предметной загадки (тайны, противоречия, парадокса). В специфику предметного детектива входят: а) ком-

плексная задача (раскрыть поразительную глубину и загадочность русского языка и искусства слова - литературы; показать; вовлечь детей в поисковую деятельность; сформировать их аспектные умения и др.); б) использование свойств и приемов создания детектива как жанра художественной литературы и профессиональных *учебно-научных монологов* учителя [5,7]; в) опора на механизмы познавательного интереса, воображения детей [6] и другие особенности возраста (например, неспособность долго концентрироваться на одной деятельности, даже связанной с увлекательным расследованием); г) тесная связь содержания с учебным предметом, полнота изложения расследованных фактов; д) наличие как обязательных двух жанрово-определяющих частей: педагогической *установки* в виде проблемного вопроса или требования, («*Однажды случилось невероятное происшествие – слово «ишь», проснувшись утром, обнаружило, что у него появился мягкий знак. Давайте послушаем лингвистический детектив и попробуем выяснить, откуда же в слове «ишь» мягкий знак?»*) и педагогической *концовки*, которая организует контроль детских знаний, например: «*Итак, ребята, вы расследовали историю слова «ишь», а теперь ответьте на вопрос – откуда же все-таки в этом слове мягкий знак?»*»

В основные элементы методики вузовского изучения предметных повествований входят: 1) введение учебных понятий – названий жанра (через речь преподавателя, анализ дидактического материала); 2) освоение основных сведений о жанре (на основе анализа образцов текста, теоретических статей, тематических таблиц с примерами опорных клише; системы аналитико-конструктивных учебных заданий); 3) отбор сведений предмета, приёмов их использования на уроках словесности; 4) создание и редактирование письменных вариантов жанра с учетом будущей темы урока и детской аудитории; 5) ролевая игра (публичное представление фрагментов урока – панорамы), ее анализ.

Литература

1. Андроников И. Л. Загадка Н.Ф. М.: Детгиз, 2014. - 128 с.
2. Антонова Л. Г. Прагматика жанра в современном медийном дискурсе // Активные процессы в социальной и массовой коммуникации / Отв. ред. и сост. Н. В. Аниськина, Л. В. Ухова. Ярославль: ЯГПУ, 2014. – С. 136 – 145.

3. Вершинина Г. Б. Речь учителя русской словесности как поликультурный феномен (К проблеме типологии жанровых форм) // Русский язык в поликультурной мире: I Международный симпозиум: Сб. науч. статей. В 2-х т. Том 2. / Отв. ред. Е. Я. Титаренко. Симферополь: ИТ АРИЕАЛ, 2017. - С. 247-253.
4. Вершинина Г. Б. Творческий портрет деятеля искусства в речи учителя – филолога. // Проблемы современного педагогического образования: Сб. науч. трудов. Ялта: РИО ГПА, 2019. Вып. 63. Ч. 3. – С. 25 – 29.
5. Вольский Н. Н. Лёгкое чтение. Работы по теории и истории детективного жанра. Новосибирск: НГПУ, 2006. - 278 с.
6. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
7. Интерпретация научного текста в ситуации учебного общения. / Под ред. Н. Д. Десяевой. Саранск: МГПИ, 2002. - 250 с.
8. Крепс В. М., Минц К. Б. Клуб знаменитых капитанов. Кн. 1. М.: Советская Россия, 1974 г. – 139 с.
9. Крепс В. М., Минц К. Б. Клуб знаменитых капитанов. Кн. 2. М.: Советская Россия, 1977. – 165 с.
10. Культура речи педагога / Н. Д. Десяева, Т. А. Лебедева, Л. В. Ассуирова. 2-е изд., стер. М.: AcademiA, 2006. - 192 с.
11. Налимова Т. А. Экскурсионная речь как профессиональный речевой жанр учителя // Коммуникативная культура учителя (в речевых тактиках и жанрах) / Под ред. Г. Б. Вершининой. Новокузнецк, 2019. – С. 121-139.
12. Педагогическое речеведение. Словарь – справочник. / Под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. М.: Флинта, 1998. – 312 с.
13. Риторика: / Под ред. Н. А. Ипполитовой. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 312 с.
14. Федосеева Т. А. Предметные сказки на речевом уроке // Русская словесность. 2005. №7. – С. 76-80.
15. Шанский Н. М. Лингвистические детективы. М.: Дрофа, 2002. – 528 с.

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ: РУССКО-ГРЕЧЕСКИЕ СООТВЕТСТВИЯ

И.А. Георгиадис

Афинский национальный университет Иоанниса Каподистрии
(Греция)

Межкультурное взаимодействие различных языков во многом определяется особенностями коммуникативных возможностей. Традиции в сфере коммуникации определяют несколько векторов именно языкового наполнения. Одним из таких по пра-

ву считается речевой этикет. Русский речевой этикет достаточно подробно исследуется и описывается в лингвистической литературе (Н.И. Формановская, Е.В. Шмелева и др.). Вместе с тем, в славянском мире интерес к этому явлению не ослабевает.

Для Крыма речевой этикет актуализируется сегодня как никогда: известно, что на территории полуострова проживают многочисленные этносы, которые бережно хранят свою историю и свой язык, а значит, и несут свою культуру потомкам. Славянские первоучители Кирилл и Мефодий, принесшие в Херсонес славянскую письменность, приобщили народы, здесь проживающие, в том числе с греческой культурой. И это переплетение языков, культур, этносов, судеб в различных исторических перипетиях во многом отражается на современном этапе цивилизации.

Языковое многообразие, в котором, с точки зрения современного статуса, выделены три языка (русский, украинский и крымскотатарский) как государственные на территории Крыма, предполагает также внимание ко всем существующим. Очень глубокий след в культуре и истории народов Крыма оставила древнегреческая цивилизация. Эллы были одними из первых переселенцев в Крыму (VI в. до н.э.). Уже в античные времена они основали свои колонии на Южном побережье полуострова, на Керченском полуострове, в Феодосии, в Евпатории. В районе современного Севастополя, на западе полуострова, древние греки, как мы знаем, основали Херсонес. И сейчас в нашем многонациональном Крыму среди других народов тоже проживают греки.

Созданное нами учебное пособие «Речевой этикет: русско-греческие соответствия» [2] знакомит с параллельными формулами речевого этикета, принятыми у русских и греков. В этом интересном издании можно узнать, как на двух языках в разных ситуациях общения можно знакомиться, здороваться, прощаться, извиняться, благодарить, говорить комплименты, и ещё для многих других типичных ситуаций общения найти нужные фразы. Кроме того, в книге нашлось место и устойчивым выражениям, используемым в речевом этикете.

В первой части нашего учебного пособия представлены русско-греческие соответствия таких этикетных формул. Вполне вероятно, обучающиеся захотят запомнить эти фразы, чтобы потом уместно их употреблять. Поэтому во второй части мы предлагаем

небольшой практикум по речевому этикету, состоящий из 12 уроков. В уроках представлены интересные материалы и задания к ним. Они помогут закрепить навыки употребления этикетных формул на двух языках. Различные задания сформированы с учетом различных уровней сложности.

Наверняка, после столь близкого знакомства с речевым этикетом двух крымских народов, многим захочется самим узнать больше о вежливости и правилах поведения в разных культурах, о традициях и праздниках своих соседей.

Сама по себе книга необычна и интересна тем, что она продолжает серию книг русско-национального этикета, начатую русско-украинско-крымскотатарскими соответствиями речевых этикетных формул [3]. Русский язык помогает нам связать всю дружную многонациональную семью крымских народов узами вежливости, поскольку «ничто не стоит так дешево и не ценится так дорого, как вежливость». В своей книге мы не случайно обратились к речевому этикету греков: они вот уже много веков живут рядом и сохраняют с любовью свой язык и культуру. Но их культура и язык интересны и другим народам Крыма. И вот почему. Греческий язык – один из самых древних языков мира. Примерно за 850 лет до Рождества Христова греки завершили составление своего алфавита. Самые древние надписи на греческом языке датируются VII веком до нашей эры. Никакой другой язык, кроме китайского, не имеет такой древней письменной традиции, как отмечает Н.Г. Николау. Лишь на китайском языке есть письменные памятники, которые относятся к XV в. до н.э. А первые письменные памятники на греческом языке относятся к третьему тысячелетию до Рождества Христова [1]. На греческом языке создавали свои бессмертные творения Гомер, Еврипид, Софокл, великие философы и мудрецы древнего мира – Гераклит, Платон, Аристотель и многие другие. На греческий язык перевели Священное Писание Ветхого Завета ещё за 270 лет до нашей эры. А все книги Нового Завета, кроме Евангелия от Матфея, были написаны на греческом языке.

Своим начертанием многие греческие буквы похожи на русские. Это и вполне понятно. Кириллица, или русский алфавит, как его называют, составлен в IX веке греческими просветителями славян, святыми равноапостольными Кириллом и Мефодием

родом из города Солоники (Солуни). Это они перевели с греческого на славянский книги Священного Писания, когда прибыли с проповедью христианства в славянские страны.

Учебное пособие предназначено для работы с речевым этикетом при обучении русскому и греческому языкам в условиях поликультурной среды Крыма или с успехом может быть использовано на занятиях греков, обучающихся по направлению подготовки «русский язык и литература». Состоит из двух частей: справочника русско-греческих соответствий речевых этикетных формул и практической части, которая включает урок речевого этикета.

Литература

1. Николау Н.Г. Греческий язык для детей в 6-ти частях + 3 CD диска: учебное пособие для общеобразовательных учреждений с преподаванием греческого языка на православной основе. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2013.

2. Богданович Г.Ю., Балашова И.Г., И.А. Геогиадис, Н.Х Керасиди, Новикова Т.Ю. Речевой этикет: русско-греческие соответствия: учебное пособие. Белгород: КОНСТАНТА, 2019. – 136 с.

3. Богданович Г. Ю., Новикова Т. Ю., Балашова И. Г., Буц Н. В., Селендили Л. С., Девлетов Р. Р. Речевой этикет: русско-украинско-крымскотатарские соответствия : учеб. пособие. – Киев : Пед. думка, 2012. – 199 с.

ПЕРЕСКАЗ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОГОВОРЯЩИХ (ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ)

Е.Г. Демина

d88e@mail.ru

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

(Симферополь)

Формирование коммуникативной компетенции при обучении русскому языку как иностранному в медицинском вузе – это стратегическая цель обучения, обеспечивающая успешное взаимодействие в системе доктор–пациент. Существенным критерием оценки степени овладения языком является умение самостоя-

тельно построить связное, логичное монологическое высказывание. Важную роль в этом процессе играет чтение художественной литературы. Чтение классических произведений русской и зарубежной литературы способствует увеличению словарного запаса студента, актуализации уже усвоенной лексики, ведёт к пониманию роли и значения слова в жизни человека, что особенно важно в профессии врача, развивает мыслительные и эстетические способности личности, расширяет кругозор и представления об истории и культуре России. По мнению Н.В. Кулибиной, «работа над художественным текстом <...> – один из самых <...> сложных видов учебной деятельности как для обучаемого, так и для преподавателя» [2, с. 123]. Но эти трудности оправданы тем комплексом знаний, умений и навыков, которые учащийся получает в результате чтения. Ещё более сложный вид работы – это пересказ, который представляет собой вторичный устный текст. Студенту необходимо сформулировать высказывание, удовлетворяющее ряду требований: в новом тексте должна быть сохранена сюжетная линия первичного текста и основная авторская идея, которая далеко не всегда очевидна при «поверхностном» прочтении. Поэтому преподавателю сначала необходимо добиться полного понимания произведения и только потом приступать к обучению пересказу.

В лингвистике существует множество определений понятия «текст», но все исследователи сходятся во мнении, что текст является речетворческим произведением, которое продуцируется и осмысливается «в процессе коммуникации или для достижения целей общения» [1] и реализуется в письменной форме. Текст всегда отражает определённую прагматическую установку его автора [3]. Информативность – одно из основных свойств текста. И.Р. Гальперин выделяет три вида информационной насыщенности текста: содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную, содержательно-подтекстовую. Задача преподавателя русского языка как иностранного – не только помочь учащимся сформировать языковую компетенцию, достаточную для понимания фактической информации, но и научить их извлекать смысл, кроющийся в содержательно-концептуальной и подтекстовой сферах. Для освоения этого информационного поля студент должен не только обладать необходимыми грамматически-

ми, лексическими знаниями, сведениями страноведческого характера: знать прошлое и настоящее страны изучаемого языка, ментальные особенности народа, его традиции и культуру, систему ценностей, но и иметь необходимый жизненный опыт, позволяющий правильно интерпретировать получаемую информацию.

Именно поэтому в методике преподавания русского языка как иностранного большое внимание уделяется отбору художественных произведений. Выбранный текст должен соответствовать знаниям студента в области грамматики и лексики, не требовать чрезмерной лингвострановедческой и иной дополнительной работы. К литературному тексту, предназначенному не только для чтения, но и для пересказа, предъявляются еще более строгие требования: небольшой объём, событийная фабула с одной сюжетной линией. Бессюжетные рассказы философского характера, произведения, в которых «центром тяжести» являются описания или раздумья автора, не подходят для данного вида работы. Таким образом, первый этап формирования коммуникативной компетенции на основе литературного текста представляет собой чтение и полноценное смысловое восприятие текста; это процессы, требующие активной работы студента и преподавателя. Следующий этап – формирование вторичного текста – имеет сложности иного порядка: прежде всего это построение связного, грамотного устного высказывания, которое достоверно, структурно точно и сжато передаёт воспринятую и осмысленную студентом информацию. Здесь требуется формирование ряда дополнительных навыков. Между тем, несмотря на большой выбор учебных пособий, ни в одном из них не предлагается методика обучения пересказу художественного текста.

Для решения обозначенных проблем на кафедре русского языка Медицинской академии имени С.И. Георгиевского было создано пособие по обучению пересказу литературного текста. Учебное пособие «Своими словами» предназначено для аудиторной и самостоятельной работы иностранных студентов неязыковых вузов.

Пособие включает в себя 11 текстов А. Куприна, К. Паустовского, В. Астафьева, Ч. Айтматова, Б. Ласкина, О. Генри. Тексты распределены по урокам с учётом принципа нарастающей сложности, что способствует постепенному пере-

ходу от адаптированных текстов (уроки 1–7) к оригинальным (уроки 9–12).

Методической основой пособия послужили работы по обучению чтению И.А. Зимней, труды по технике «медленного чтения» Н.М. Шанского, работы И.Р. Гальперина.

«Материальной первоосновой» пособия является литературный текст, для глубокого понимания которого предусмотрены традиционные для РКИ виды работы: лексическая, включая словообразовательную, предтекстовые и послетекстовые задания, вопросы, помогающие выявить уровни осмысления текста.

Поскольку пособие создавалось с учётом основных принципов методики обучения чтению Н.В. Кулибиной, в рамках которой основным видом деятельности является притекстовая работа, некоторые предтекстовые упражнения в пособии помещены после текста (помечены пиктограммой «блокнот с ручкой»). Если студенту требуется предварительная лексическая работа, то рекомендуется провести её заранее.

В пособие включены краткие биографии писателей, а также дана дополнительная страноведческая информация, что не только способствует глубокому пониманию прочитанного, но и знакомит студентов с географией, культурой и историей России.

Инновационными для РКИ являются представленные в пособии алгоритмы работы по обучению пересказу, приёмы трансформации диалогов в краткий повествовательный текст с полным сохранением смысла, модели оформления начала пересказа.

Как уже отмечалось, построение связного монологического высказывания – достаточно сложная деятельность, требующая определённых навыков. В связи с этим представляется методически оправданным начинать с воспроизведения содержания отдельных смысловых частей. Однако сама задача деления текста на фрагменты вызывает у учащихся трудности, поэтому в пособии сначала предлагаются образцы подобного членения с объяснением критериев, по которым это дробление происходит.

Задания, помогающие сформировать навык пересказа, также сопровождаются примерами, в которых даны некоторые приёмы формирования вторичного текста.

Особое внимание уделено работе с диалогами, которые вызывают у иноязычных студентов наибольшие трудности при пе-

рассказе. Помимо упражнений, способствующих актуализации навыков трансформации прямой речи в косвенную, в пособии на примере одного из диалогов пошагово показано, как с помощью синтаксической синонимии и сжатия информации превратить диалог в краткую повествовательную речь от третьего лица. Ввиду того, что синтаксическая замена – достаточно сложный для иностранного студента вид работы, примеры с детальным описанием каждого действия даны в нескольких уроках.

Значительное внимание уделяется вопросу номинации героев при пересказе. В первых уроках даются примеры нескольких именованных героев, затем учащимся предлагается самим заранее продумать то, как они будут называть героев.

В пособии с самого начала на элементарном уровне вводятся некоторые литературоведческие понятия: персонаж, художественный мир произведения, время и пространство, художественная деталь, портрет, сюжет, композиция. Объяснение данных терминов дано по учебному пособию А.Б. Есина «Принципы и приёмы анализа литературного произведения» в адаптированном для студентов неязыковых вузов виде. Работа с литературоведческими понятиями адресована студентам с высоким уровнем владения языком, поэтому задания этого вида маркируются пиктограммой «книга» и предлагаются учащимся по усмотрению преподавателя. Следует оговорить, что введение литературоведческих терминов в пособие по обучению пересказу обусловлено стремлением научить максимально полно извлекать контекстуальную информацию, при этом никакая дополнительная работа по литературоведческому анализу произведения не предусматривается.

Для более полного понимания роли сюжета в пособие включён урок по описанию картины В. Пукирева «Неравный брак». Упражнения этого урока дают возможность студентам развить свои творческие способности, создавая собственный сюжет на заданную тему.

Рассказ А. Куприна «Чудесный доктор» часто используется на уроках РКИ. В пособии представлен неадаптированный текст, который снабжён словарём для снятия неизбежных лексических трудностей и упражнениями, помогающими пересказать достаточно большой по объёму текст.

Последовательная работа с текстами уроков не является обязательной: выбор текста и заданий к нему зависит от задач обучения, интересов и потребностей учащихся, а также уровня языковой подготовки.

Тексты, представленные в пособии, могут привлекаться в качестве иллюстративного материала на практических занятиях при повторении грамматики и фонетики русского языка.

Литература

1. Джандар, Б. М. Текст как основа для формирования устной связной речи / Бетти Махмудовна Джандар [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-kak-osnova-dlya-formirovaniya-ustnoy-svyaznoy-rechi> (дата обращения: 28.02. 2020).

2. Кулибина, Н.В. Когнитивная модель чтения художественной литературы в лингводидактическом осмыслении / Н.В. Кулибина // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М. : Диалог МГУ, 1999. – Вып. 10. – С. 123–131.

3. Фоломкина, С.К. Текст в обучении иностранным языкам / С.К. Фоломкина // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 3 – С. 18–22.

БЕЛОРУССКИЙ И РУССКИЙ ЯЗЫКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

А.А. Дерунова, П.В. Сушкевич

derunovaa@gmail.com

Белорусский государственный медицинский университет
(Минск)

В Республике Беларусь на государственном уровне закреплено двуязычие. Статья 17 Конституции Республики Беларусь гласит: «Государственными языками в Республике Беларусь являются белорусский и русский» (Конституция Республики Беларусь, статья 17) [3]. При решении вопроса о придании статуса государственного языка русскому языку на Референдуме в 1995 г. выбор граждан был обусловлен практическим применением белорусского и русского языков в общественной жизни современного общества, а также историческими предпосылками. Складывавшаяся в течение нескольких столетий на территории Республики Беларусь языковая ситуация способствовала формированию би-

лингвальной языковой личности, когда средством общения выступают два языка.

Уникальность сложившейся языковой ситуации определяется тем, что языком общения выбирается русский язык, а родным языком признается белорусский. Данные переписи 2009 года сообщают, что 53,2% белорусов назвали родным белорусский язык, но 70,2 % в общении пользуются русским [8].

Таким образом, в Республике Беларусь закреплён государственный билингвизм (билингвизм – это от лат. *bi*, в сложных словах – двойной, двоякий, *lingua* – язык) [5, с. 75]; многоязычие (употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (прежде всего государства); употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией) [5, с. 303]. Следовательно, жители Беларуси являются активными или пассивными билингвами, которые могут пользоваться двумя языками в равной степени или использовать в общении один язык, а второй понимать. Языковая ситуация в стране определяется как белорусско-русское близкородственное и функционально несбалансированное двуязычие [6, с. 85].

Государством гарантируется право выбора языка при обучении, что закреплено в «Кодексе Республики Беларусь об образовании» [2, ст. 90]. При выборе школы для ребёнка родители выбирают также и язык обучения. Большая часть школ в Беларуси – это школы с русским языком обучения. Обучение на белорусском языке ведётся в основном в сельских школах. «В стране действует 2845 учреждений общего среднего образования, из них в 1325 (46,6%) обучение ведётся по-белорусски» [7].

Для того чтобы поступить в высшее учебное заведение, абитуриенты сдают централизованное тестирование по одному из языков – русскому или белорусскому. Количество абитуриентов, выбравших один из языков, – также показатель языковой ситуации. В 2019 году «... больше всего абитуриентов зарегистрировалось на русский язык – около 63 тысяч человек. На белорусский – в три раза меньше: ... чуть более 22 тысяч выпускников» [1].

Преподавание учебных дисциплин в вузах страны осуществляется на русском языке. Последовательное преподавание на бе-

лорусском языке ведется на белорусских отделениях филологических факультетов вузов, в университете культуры, курс «Гісторыя Беларусі» читается на белорусском языке. Студенты неязыковых вузов изучают курс «Беларуская мова. Прафесійная лексіка» в течение одного семестра. Однако в условиях, когда специальные дисциплины читаются на русском языке и студенты, пришедшие из школ с русским языком обучения, усвоили терминологию математики, физики, химии и др. на русском языке, изучение курса профессиональной лексики оказывается не востребовавшимся.

Сложившаяся ситуация не идет на пользу развитию белорусского языка. Тем не менее, то, что белорусское высшее образование является русскоязычным, позволяет привлекать к получению высшего образования в нашей стране иностранных граждан. «В 2019 году в Республике Беларусь обучаются более 23 тысяч иностранцев, приехавших из 108 стран. На первом месте по численности в белорусских вузах – граждане Туркменистана, на втором – Китая, на третьем – России, на четвертом – Ирана. Граждане Китая в основном учатся по культурным специальностям. Граждане Индии, Иордании, Ливана, Шри-Ланки традиционно поступают в медицинские учреждения образования. Все остальные страны выбирают совершенно разные направления. Сейчас большой спрос на IT-специальности» [10].

С советских времен в республике была заложена следующая система обучения на русском языке: иностранный гражданин 1 год изучает русский язык и некоторые специальные предметы на русском языке на подготовительном отделении вуза, по результатам сдачи экзаменов его зачисляют (не зачисляют) на 1-ый курс выбранного вуза по определенной специальности. Если студент обучался в русскоязычной школе в своей стране (как, например, граждане Туркменистана), то он имеет возможность после подтверждения уровня владения языком сразу поступить на 1-ый курс вуза.

Такая система обучения поддерживается вузами и в настоящее время, поэтому практически при каждом вузе работают подготовительные отделения, где у студентов есть возможность пройти курс обучения русскому языку как иностранному.

При обучении на 1-3 курсах идет так называемое «сопровождение» русским языком, когда преподаватели русского языка как иностранного помогают студентам-иностранцам овладеть научным стилем речи на основе языка специальности.

Такая схема изучения языка зарекомендовала себя как наиболее эффективная. Студенты, проживая длительное время в стране изучаемого языка, имеют высокую мотивацию к овладению языком как средством коммуникации в обществе проживания и активно изучают язык на занятиях в университете.

Как известно, в языке отражается и культура говорящего на нем народа, запечатлеваются его традиции. Какую же культуру впитывают иностранцы, изучающие русский язык в Беларуси? Как представляется, русский язык не только отражает языковую картину мира русского народа, но и позволяет иностранцам познакомиться с культурой белорусского народа. Именно поэтому в стране созданы учебные пособия по изучению русского языка как иностранного белорусскими авторами: «Русский язык как иностранный (начальный курс)» (под редакцией А.В. Санниковой) [9] и «Русский язык как иностранный для начинающих» (авторы А.И. Лазовская, Е.В. Тихоненко) [4]. В данных учебных пособиях слушателям подготовительного отделения предлагается на русском языке изучить тексты, рассказывающие о белорусских реалиях: «Минск», «Республика Беларусь», «Белорусские праздники» и др. В учебных пособиях также представлены фотографии, на которых изображены различные локации Минска и Беларуси. Данные пособия используются в качестве основных во многих вузах.

Таким образом, учебные пособия, ориентированные и на формирование социокультурной компетенции, позволяют слушателям не только изучать русский язык в Беларуси, но и знакомиться с культурой страны обучения. Длительное время проживая в стране, они также усваивают и некоторые белорусские слова, фразы. Хотя такое влияние белорусской среды на усвоение русского языка иностранцем не всегда можно назвать положительным. Белорусские фонетические черты могут проникать и в русскую речь иностранцев, особенно если они слышат их в своем окружении и принимают их за фонетические образцы русской речи.

Нельзя обойти вниманием и консолидирующую силу русского языка. В Республике Беларусь обучается много граждан Турк-

менистана. Как известно, во времена СССР русский язык изучался во всех союзных республиках, что дало возможность изучить русский язык и общаться на нем многим поколениям. Владение языком на высоком уровне является для многих студентов мотивом выбора русскоязычной страны для получения образования. Признавая международное значение русского языка, такие студенты связывают и свои дальнейшие возможности в профессиональной деятельности со знанием русского языка. Таким образом, русский язык, позволявший общаться в многонациональной стране, дает возможности для общения, обучения, профессионального роста и в современном мире.

В последнее время в нашей стране, как и во всем мире, увеличилась востребованность образования на английском языке. Это позволяет нашим вузам сохранить конкурентоспособность на рынке экспорта образовательных услуг, повысить престиж вузов. Однако на изучение русского языка в таких группах отводится всего 500 часов на трех курсах (подготовительное отделение такие студенты не оканчивают). Студенты, поступая в вуз на англоязычное обучение, не планируют использовать русский язык ни в повседневном общении, ни в дальнейшей жизни. Складывается ситуация, когда белорусские, российские вузы готовят специалистов для англоговорящих стран, при этом знание языка страны обучения сводится к минимуму. Как отмечалось выше, иностранные граждане не только изучают язык, но и знакомятся с культурой страны, где они обучаются и проживают длительное время. При сокращении курса русского языка в вузах, сокращается и время знакомства с культурой народа, а значит, снижается и количество последующих контактов выпускников вузов с русскоязычным сообществом. Нам представляется необходимым обратить внимание на этот факт при формировании типовых учебных планов вузов и выделять большее количество часов на изучение дисциплины «Русский язык как иностранный».

Литература

1. В этом году на ЦТ по белорусскому языку записалось около 29% абитуриентов [Электронный ресурс]: <https://nn.by/?c=ar&i=231596&lang=ru>. – Дата доступа: 25.02.2020.

2. Кодекс об Образовании РБ 243-З от 13.01.2011 г. Ст. 90. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovanii_rb/90.htm. - Дата доступа: 25.02.2020.

3. Конституция Республики Беларусь [Электронный ресурс]: с изм. и доп., принятыми на респ. референдумах 24 нояб. 1996 г. и 17 окт. 2004 г. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2016. – Режим доступа: <http://pravo.by/pravovaya-informatsiya/normativnye-dokumenty/konstitutsiya-respubliki-belarus/>. – Дата доступа: 10.04.2018.

4. Лазовская, А.И., Тихоненко, Е.В. Русский язык как иностранный для начинающих : учеб. пособие : в 2 ч. – Изд.4-ое. – Минск : РИВШ, 2015.

5. Лингвистический энциклопедический словарь / Науч.-ред. совет изд-ва «Совет. энцикл.», Акад. наук СССР, Ин-т языкознания ; гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Совет. энцикл., 1990. – 685 с.

6. Мячкоўская, Н.Б. Мовы і культура Беларусі: Нарысы. / Н.Б. Мячкоўская; Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт. – Мінск: Права і эканоміка, 2008. – 347 с.

7. Минобразования признает недостаток белорусскоязычных школ в городах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.tut.by/society/581852.html>. – Дата доступа: 10.04.2018.

8. Перепись населения 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.belstat.gov.by/informatsiya-dlya-respondenta/perepis-naseleniya/perepis-naseleniya-2009-goda/vyhodnye-reglamentnye-tablitsy/natsionalnyi-sostav-naseleniya-grazhdanstvo/>. – Дата доступа: 04.02.2020.

9. Русский язык как иностранный (начальный курс) : учебник : в 2 ч. / Л.А. Меренкова [и др.] : под ред. А.В. Санниковой. – 2-е изд. – Минск: БГМУ, 2015.

10. Сколько иностранцев учится в Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://naviny.by/new/20190904/1567605619-skolko-inostrancev-uchitsya-v-belarusi>. - Дата доступа: 04.02.2020.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

А.А. Евтюгина

alena.seven@mail.ru

ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
(Екатеринбург)

Организация процесса поликультурного обучения предполагает изучение культуры своего народа; знакомство с фактами ми-

ровой культуры и культуры отдельных наций, в частности; воспитание толерантности; формирование умений и навыков межкультурной коммуникации.

Россия является многонациональной страной с традициями межкультурного общения и воспитания: Северная Осетия, Дагестан, Адыгея, Карачаево-Черкессия, с одной стороны, с другой – Татарстан, Башкирия, Бурятия, Хакасия. Кроме этого, наша страна занимает второе место по количеству прибывающих мигрантов в мировом рейтинге. В таком поликультурном обществе можно говорить и о поликультурном сознании россиян.

Ключевая роль в системе российского образования отводится духовно-нравственной консолидации современного поликультурного российского общества, изучению «многообразия культур и народов», обеспечению «межэтнического мира и согласия» [3, с. 8]; обеспечению «сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [5].

В связи с этим в современной российской школе работа педагога по организации процесса изучения культуры и традиций разных национальностей, развития культуры межкультурного общения реализуется в разных видах деятельности.

В определении понятия «этнокультурная компетентность» большинство исследователей придерживается комплексного подхода, рассматривая ее как совокупность представлений о той или иной культуре, умение использовать знания в межкультурной коммуникации, проявляя положительное отношение к другим культурам.

Сегодня формирование этнокультурной компетенции рассматривается как работа над системой ценностей личности. Рассмотрим работу с художественным текстом в контексте данного утверждения [2, с.65]. Во-первых, язык выступает не только в качестве способа передачи информации, но и в качестве хранителя истории и культуры народа. Во-вторых, взывает к различным нравственным чувствам: к гуманности, сочувствию, сопереживанию, дружественности и т.д.

На первом этапе работы с художественным текстом преподавателем проводится отбор на предмет его культурной ценности. Следующий этап предполагает лингвокультурологический анализ вместе с учащимися, организованный в форме их совместной исследовательской деятельности. В качестве результата выступает более ясное понимание смысла текста и отдельных культурных реалий страны [2, с.66] (роль текстов в аккультурации иностранных учащихся хорошо известна в методике РКИ).

Более того, в процессе становления этнокультурной компетенции будущего педагога важную роль играет «формирование этнического самосознания через интеграцию, адаптацию, социализацию студентов различной этнической и религиозной принадлежности» [1, с.10]. В рамках поддержки этнокультурного многообразия целесообразным является проведение мероприятий, направленных на знакомство с наследием каждой национальности. Однако, принимая во внимание изменчивость и нестабильность политических условий современного общества, возникает необходимость в воспитании поликультурной личности, обладающей такими характеристиками, как толерантность и гуманность.

Будущему педагогу необходимо осознавать, что в поликультурной среде, в рамках которой происходит его профессиональная деятельность, непрерывно осуществляется взаимодействие представителей различных культур, стремящихся к сохранению традиций своего народа, а также к сотрудничеству с целью укрепления единства гражданского общества.

Как известно, язык является не только средством общения, но и носителем информации о культуре людей, говорящих на нём. Обращаясь к наполнению содержания этнокультурного профессионального образования, необходимо выделить дисциплину «русский язык как иностранный» или «иностранный язык», целью которой является формирование коммуникативной компетенции учащегося. Методика обучения языку предлагает множество вариантов построения занятий не только на основе работы над грамматическим и лексическим материалом, но и на основе систематического усвоения информации этнокультурного характера, повышения коммуникативных навыков [6, с.379].

Более того, в программу обучения языку включается этнический аспект посредством трансляции учащимися знаний о куль-

туре, географии, политическом устройстве своей страны и страны изучаемого языка, изучения фактов региональной культуры, её своеобразия, сравнения с мировой культурой.

Актуальность этнической информации зачастую не находит полноценного отражения в учебных пособиях, предоставляемых образовательным учреждением, поэтому возникает необходимость в использовании дополнительного материала, связанного с событиями в стране и за рубежом, а также местными региональными событиями. Привлечение данного материала обеспечивает мотивированный характер общения на иностранном языке.

Использование видеотекста на уроке иностранного языка и во внеурочной деятельности открывает ряд возможностей для учителя и учащихся в целях овладения иноязычной культурой, в особенности в целях формирования социокультурной компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции в целом. Существуют различные типы видео, используемые в процессе обучения: художественные и документальные фильмы; мультфильмы; видеозаписи телевизионных новостей и других телепередач; музыкальные видеоклипы; реклама; видео экскурсии по различным городам и музеям мира [4, с.15]. Видеотекст содержит визуальную информацию о месте происходящего события, невербальном поведении участников общения в данной ситуации, нередко обусловленных этнической принадлежностью, возрастом, полом и психологическими особенностями личности.

Содержание урочных и внеурочных занятий по литературе в полиэтническом классе реализует возможность изучать русскую литературу и культуру в системе диалога с родной и мировой культурами, используя для этого изучение текстов художественной литературы, пословицы, поговорки, загадки, песни, сказки разных народов.

Как известно, визуальный ряд позволяет учащимся понять и закрепить в памяти информацию, содержащую в себе не только факты, но и информацию о культурных реалиях в конкретном контексте. Во-первых, видеоматериалы представляют практическую ценность для анализа, построенного на сравнении и сопоставлении культурных реалий и особенностей поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения (при

условии, что отобранные видеотексты дают необходимую основу для данного сравнения).

Во-вторых, использование видеоматериалов способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики – представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной культуры; индивидуализации обучения и развития мотивированной речевой деятельности обучаемых [4, с.34].

Обратимся к методическому потенциалу корпуса текстов культурологической направленности в рамках формирования культурологической и языковой компетенций на основе текстовой деятельности.

Для формирования этнокультурной компетенции студенту-педагогу необходимы знания в таких областях как: художественная литература, музыка, живопись, история. Изучение произведений классической художественной литературы, работа с различными видами словарей, проведение и посещение учебных экскурсий, совместных внеаудиторных мероприятий с русскими учащимися, круглых столов и дискуссий, а также работа с текстами культурологической направленности и аутентичными видеоматериалами.

Основу работы по формированию культурологической компетенции составляет грамотно подобранная текстовая информация. Среди множества различных пособий, знакомящих иностранцев, изучающих русский язык, с нашей культурой и содержащих тексты культурологической направленности можно выделить следующие:

1. «Я люблю тебя, Россия», автор Л.Н. Третьякова.
2. «Две великие державы», автор Л.Н. Третьякова.
3. «Мифы о России, или Развесистая клюква», автор Владимир Мединский.

Учебное пособие «Я люблю тебя, Россия!» включает в себя тексты, посвященные достижениям и открытиям россиян в различных областях науки и культуры, подвигам россиян во время Великой Отечественной войны и тексты, знакомящие студентов с различными сторонами русской национальной культуры.

Данное пособие обеспечивает организацию социокультурной адаптации, формирование коммуникативной и этнокультурной

компетенции и учет специфики речевого общения представителей определенного этноса.

Пособие «Две великие державы», разработанное для китайских студентов, изучающих русский язык, содержит тексты с информацией о достигнутых Россией успехах в области науки, культуры и спорта, параллельно с культурологическими текстами, содержащими информацию о достижениях Китая в этих же областях. Все тексты подкрепляются обширным культурологическим комментарием и подробным русско-китайским словарем.

«Мифы о России, или Развесистая клюква» – пособие, посвященное стереотипам и представлениям иностранцев о России. Авторы пособия комментируют его содержание следующим образом: «Глубинные стереотипы не меняются в течение времени. Среди глубинных стереотипов в особую группу выделяются внешние, связанные с атрибутами жизни и быта народа. Именно последние часто именуют выражением «развесистая клюква», или просто «клюква»». Пособие обладает практической направленностью: содержит общие статистические факты, полезные советы о том, как вести себя на улице или в театре, как добраться до того или иного памятника культуры, как и на чём доехать до разных городов России.

Использование текстов культурологической направленности основывается на основных дидактических принципах обучения РКИ. Во-первых, осознанность обучения как результат понимания необходимости овладения иностранным языком. Во-вторых, формирование коммуникативных навыков благодаря большому разнообразию тематики текстов и наличию сопутствующих речевых упражнений. В-третьих, функциональность обучения, заключающаяся в отборе материала необходимого именно для развития этнокультурной компетенции. В-четвертых, системность обучения, подразумевающая определенную структуру работы с текстом культурологического содержания (предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания).

Таким образом, использование текста культурологической направленности в процессе формирования этнокультурной компетенции будущего педагога направлено на расширение знаний в области культуры и истории данного этноса. В связи с этим можно выделить следующие принципы работы с культурологически-

ми текстами: выбор актуального материала для изучения (например, для педагога профессионального обучения, работающего в группе со студентами экономического курса, актуальным является материал, направленный на изучение современного состояния мировой экономики и особенностей функционирования рынков отдельной стран); работа с текстом развивает языковую догадку и позволяет достигнуть интуитивного понимания чужой культуры и языка; система работы с текстом предполагает не только отработку речевых навыков, но и выражение собственного отношения к прочитанному.

В центре организации педагогического процесса находится принцип сочетания и последовательного изучения культур: от знакомства с культурой родного народа до приобщения к мировой культуре. Необходимость сосуществования с представителями разных национальностей требует от современной школы воспитания толерантного отношения, обеспечения равных возможностей для развития.

Литература

1. Бельды М.Г. Формирование этнического самосознания студентов педагогического колледжа в поликультурном образовательном пространстве Дальневосточного региона // Молодой ученый. — 2018. — № 46.1. — С. 9-13. — URL <https://moluch.ru/archive/232/53979/> (дата обращения: 13.01.2020).
2. Иванова Г. Б. Исследовательская деятельность этнокультурного характера на уроках литературы и во внеурочной деятельности в 5–9 классах // Молодой ученый. — 2018. — № 52. — С. 64-67. — URL: <https://moluch.ru/archive/238/55056/> (дата обращения: 13.01.2020).
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (ФГОС) / сост. А.Я. Данилюк, А.М. Кодаков, В.А. Тишков. М.: Просвещение, 2009. — 26 с.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И.Пассов.- 2-е изд., дораб.- М.: Просвещение, 1988. — 223с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <http://base.garant.ru/197127/> (дата обращения: 08.11.2019).
6. Федорова М. Л. Значение этнокультурного компонента на занятиях по иностранному языку в ВУЗе [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 378-380. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1737/> (дата обращения: 13.01.2020).

АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОТЕКСТЫ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Ю.Н. Ильина

juli_il1@mail.ru

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

Известным является тот факт, что при обучении языку иностранных студентов высокой методической эффективностью с точки зрения демонстрации функционирования лексико-грамматических единиц в речевых произведениях (текстах) и учета прагматических параметров общения характеризуются аутентичные аудио- / видеотексты. Видеотекст выступает и как инструмент, и как объект обучения языку. Кроме того, видеотекст, демонстрирующий речевое поведение современных носителей русского языка в определенных условиях и ситуациях общения, помогает реализовать функционально-речевой аспект введения учебного материала и работы с ним: от содержания – к форме выражения.

Данные методические положения справедливы как для общего, так и для профессионального модуля владения русским языком как иностранным.

Проблематика использования аудиовизуальных материалов в практике преподавания русского языка как иностранного разрабатывается давно (см. работы С.А. Хаврониной, Г.Ф. Жидковой, Н.Б. Каравановой, И.А. Гончар, Т.Н. Дьяченко и др.). Вместе с тем не теряют своей актуальности методические комментарии по работе с конкретными видеотекстами в аудитории иностранных обучающихся, отличающихся уровнем владения русским языком и профессиональной направленностью.

Учебно-профессиональная компетенция студентов специальности «Лечебное дело» реализуется в разных сферах общения и соответствующих им жанрах текстов и речевых жанров. Для студентов-медиков важной является учебно-научная сфера общения, приоритетные жанры которой – это лекции по специальности, тексты учебников и учебных пособий, речевые жанры ответа на семинарских, практических, лабораторных занятиях и коллокви-

умах. Вместе с этим формирование знаний, умений и навыков учебно-профессионального общения студентов происходит во время клинической практики – в учебно-профессиональной и производственно-практической сферах общения, посредством диалога / полилога практиканта с врачами, медицинским персоналом, пациентами. Согласно «Программе по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I–II сертификационные уровни владения РКИ», языковая подготовка студентов-иностранцев к клинической практике начинается в учебном заведении медико-биологического профиля со второго семестра второго курса [5, с. 6–7].

Востребованной на этом этапе языковой подготовки студентов-медиков оказывается работа с видеотекстами, которые еще до специально ориентированной практики позволяют обучающимся стать свидетелями диалогов / полилогов, например, в кабинете врача или в ординаторской. Если для уровней общего владения русским языком как иностранным в арсенале преподавателей уже есть учебные пособия по аудированию (см. [1, 3]), то профессиональные модули владения русским языком еще нуждаются в формировании каталога аутентичных видеотекстов, которые можно использовать на занятиях с иностранными студентами-медиками.

При выборе аутентичного учебного видеосюжета необходимо соблюсти ряд требований: текст должен отвечать профессиональным интересам учащихся; он должен быть запоминающимся (по проблематике, по настроению, по игре актеров или поведению реальных людей, запечатленных в видеоряде, и т.д.) и прототипичным (по его образцу в реальной практике общения можно построить аналогичные тексты). Кроме того, текст должен быть посильным для студентов в его лексико-грамматическом содержании и количественных показателях. Последние из указанных параметры уровня компетенции в устной (моно-, диа- и полилогической) речи для каждого этапа обучения определены в «Программе по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». Так, для студентов второго семестра второго курса медицинской специальности рекомендуемые параметры устной диалогической речи следующие: до 30 реплик, 230 слогов в минуту, 70–80 % полноты понимания содер-

жания аудио- / видеотекста [5, с. 155]. Требование не завышать уровень сложности языкового материала, представленного в тексте, в частности, не выходить за рамки лексического минимума определенного этапа обучения, нужно признать, не всегда выдерживается, но это, как правило, связано с исходной задачей – обеспечить аутентичность текста.

Проверенным источником таких текстов признан детский юмористический киножурнал «Ералаш», видеосюжеты которого на занятиях результативно используют преподаватели русского языка как иностранного не одного поколения. В качестве учебного материала в работе с иностранными студентами-медиками предлагаем рассмотреть видеосюжет «Зараза».

Представим данный видеотекст по схеме, предложенной И.А. Гончар в учебном пособии по аудированию для освоения уровней общего владения русским языком как иностранным [1].

1. Название текста, источник, продолжительность звучания: «Ералаш № 203», «Зараза», 3'02''.

2. Тема, в рамках которой текст будет уместен: «Профессия – врач» и «Свободное время, отдых, интересы».

На примере рассматриваемого видеосюжета, в котором описывается ситуация, когда в качестве заразы, инфекции, от которой страдает пациент, выступает популярная песня, мы видим, как можно на занятии соединить два семантических поля («Болезнь» и «Музыка» (*попса, тяжелый рок, классика, песенки-однодневки*)), тем самым реализовав методический принцип регулярной актуализации уже знакомой студенту лексики, ее ротации. В результате за счет появления выученной лексики в новом контексте лексемы в своих различных связях укореняются в их долговременной памяти, и активный словарь учащихся увеличивается [6, с. 88–89].

Эту особенность текста можно использовать в предтекстовом задании на смысловое прогнозирование. Например, вопрос «Как вы думаете, о чем будет текст?» можно сопроводить дополнительной информацией о том, что с содержанием сюжета будут связаны стили музыки.

3. Общая лингвистическая характеристика текста: диалог (информативный, регулятивный, прескриптивный); разностатусное (врач / пациент / бабушка пациента) официальное общение.

4. Языковой материал: словообразовательное гнездо «зараза – заразная (болезнь)» – *заразить* кого-л.»; формы повелительного наклонения глагола (*Заходите! Располагайтесь! Доктор, помогите! Возьмите и послушайте! Успокойся! Пустим!*); грамматические формы с семантикой императива (*Гулять. Ложиться спать. Слушать музыку / Давайте попробуем + инфинитив*); пара глаголов «*слышать – слушать*»; безличные конструкции «*К Вам можно?*», «*Науке неизвестно*»; конструкции «*с + твор.п. + творится / происходит / случается + им.п.*» и «*у + род.п. + быть*».

В качестве одного из заданий после просмотра видеосюжета можно предложить следующее упражнение: *Если вы хотите, чтобы..., вы скажете...* (А. чтобы человек (люди) закрыли глаза / уши / рот; Б. чтобы человек (люди) вошел (вошли) в комнату; В. чтобы человек (люди) дышал(и) или не дышал(и); Г. чтобы человек (люди) слушал(и) вас; Д. чтобы человек (люди) удобно сел(и) в вашей комнате; Е. чтобы человек (люди) были спокойным(и); Ж. чтобы человек (люди) открыл(и) окно / дверь / рот).

5. Речевой материал.

В данном видеотексте четко различаются три речевых портрета.

В речи мальчика можно обратить внимание на разговорные слова (Доктор, я так долго не *протяну*), часто – с эмоционально-экспрессивной окраской с семантикой неодобрения, отрицательной оценки: «Да что ты меня *тащишь?*», «Слышать уже не могу – *достала* она (музыка) меня», «Я вообще *попсу не перевариваю*».

Выстраивание разговора бабушкой мальчика через выражение обеспокоенности и вопросы реализует схему стандартного диалога «пациент – врач» в основных его этапах: 1) приветствие (*Здравствуйте, доктор! К Вам можно?*); 2) сообщение симптомов болезни и просьба помочь (*Доктор, помогите! С моим Васечкой творится что-то страшное. У него в голове всё время музыка, и причём не та*); 3) вопрос о причине болезни (*Доктор, ну откуда это у него?*); 4) просьба дать рекомендации для выздоровления (*Доктор, ну что же делать?*); 5) прощание (*Спасибо, доктор, спасибо! Мы попробуем. До свидания!*).

В речи врача-психиатра в рассматриваемом видеотексте представлены лексико-грамматические варианты оформления базовых коммуникативно-речевых блоков диалога «врач – пациент». Компетенцию в учебно-профессиональной диалогической

речи студента-медика во время клинической практики и подготовки к ней составляет 1) умение вести расспрос пациента, уже – побудить пациента к выполнению речевого действия (Здравствуйте, молодой человек! Располагайтесь. *Слушаю Вас!*) или давать речевые реакции (*Как это не та (музыка)?; Понял*); 2) умение давать рекомендации относительно режима дня, правил поведения (*Ну, тогда давайте попробуем поступить так. Побольше гулять на свежем воздухе, пораньше ложиться спать, но главное – слушать музыку, но только классическую, потому что это, это на века*).

После просмотра видеотекста можно предложить студентам выполнить следующие задания: 1) смотря сюжет с выключенным звуком, озвучивать его во время просмотра; 2) разыграть сюжет по ролям в учебной аудитории; 3) построить по образцу свой, оригинальный, текст и показать на следующем занятии.

Таким образом, аутентичные видеотексты являются незаменимым средством обучения русскому языку как иностранному как в общем, так и в профессиональном владении. Важной задачей преподавателей является подбор видеосюжетов, которые способствовали бы формированию языковой, коммуникативной и социолингвистической компетенций студентов медико-биологического профиля в учебно-научной, в учебно-профессиональной и производственно-практической сферах общения и подготовка методических комментариев к ним.

Литература

1. Гончар И.А. Послушайте!: учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык. В 3 вып. СПб., 2014.
2. Дьяченко Т.Н «Мы из будущего» (использование художественных фильмов в языковом учебном процесс) // Русский язык за рубежом. 2015. № 3 (250). – С. 23–38.
3. Караванова Н.Б. Слушаем живую русскую речь: Пособие по аудированию. М., 2013. – 117 с.
4. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М., 1988. – 176 с.
5. Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I–II сертификационные уровни владения РКИ / Н.И. Соболева, Т.В. Шустикова, И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Т.А. Смолдырева, М.А. Макарова. М., 2013. – 313 с.

6. Солопова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – М., 2006. – 239 с.

7. Хавронова С.А., Жидкова Г.Ф. Пособие по развитию навыков научной речи. Аудирование. М., 1985. – 93 с.

**НОРМАТИВНЫЙ АСПЕКТ
КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
АКАДЕМИИ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ МЧС РОССИИ**

Т.Ф. Крушинская

e-mail: krushinskaya_tf@mail.ru

ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России»

(Химки)

Соблюдение языковых норм обучающими и выпускниками высших образовательных заведений Российской Федерации является одной из целей совместной деятельности педагогов-филологов и студентов, так как достижение максимальной эффективности общения невозможно при нарушении общепринятых в общественно-речевой практике образованных людей правил словоупотребления, грамматики и произношения.

В настоящее время наблюдения за речевой практикой студентов на занятиях и во внеучебное время, а также исследования ученых, занимающихся проблемами культуры устной речи, свидетельствуют о снижении грамотности речи молодёжи [1, с. 101]. «Освобожденная разговорная стихия захлестнула сегодня нашу повседневную жизнь и наше публичное общение...» – констатирует Ю. Н. Караулов [2, с. 42]. Он подчёркивает, что большая часть ошибок связана «с несоблюдением культурно-речевых норм, освященных литературной традицией, норм, закрепленных кодифицированными правилами, норм, рекомендуемых авторитетными изданиями словарей и различных справочников (ср. *одеть* и *надеть*, *чулок* и *носок*, *ложить* и *положить*, *приведённый* и *приведенный* и т. п.)» [2, с. 48].

Литературный язык нашего времени – это совокупность норм, охватывающих все его стороны: словарный состав, звуковой и грамматический строй, правописание. Задача преподавателей русского языка и культуры речи убедить обучающихся, что литературная норма определяется обычаями, а также сознатель-

ным вмешательством общества в речевую практику с целью сделать язык легко воспринимаемым средством передачи информации.

Работа студентов со словарями помогает им понять, что нормы подразделяются на императивные (обязательные, не допускающие вариантов) и диспозитивные (не строго обязательные, допускающие варианты). К императивным нормам относятся многие лексические, орфоэпические, орфографические нормы.

Лексические нормы требуют употреблять слово в общепринятом значении. На занятиях в вузах необходимо продолжать начатую в школах работу с паронимами. Например, изучение значения слов «предоставить» и «представить» помогает избежать типичных ошибок в речи выступающих с докладами на семинарских занятиях, а также в речи ведущих собрания, совещания.

Предоставить – дать возможность обладать, распоряжаться чем-либо, делать что-либо (*предоставить возможность* (но: *возможность представилась*); *предоставить слово*). Слово «представить» употребляется в следующих контекстах: *представить преподавателю конспект, представить работодателю диплом; представить к премии*.

Как использовать паронимы *реальный* и *реалистический* (*реалистичный*). «Реальный» – 1) существующий на самом деле, действительный (*реальные предметы, реальные горести*); 2) основанный на понимании подлинных условий действительности (*реальный взгляд на жизнь*). «Реалистический» («реалистичный») – 1) исходящий из учёта условий реальной действительности (*реалистичная цель*); 2) следующий реализму (*реалистическая живопись*).

В лексиконе обучающихся академии частотными являются слова «предпочтение» и «предпочтительность», поэтому курсанты с удовольствием после работы со словарями трудностей дают толкование этих паронимов и составляют с ними словосочетания и предложения. «Предпочтение» – 1) признание преимущества перед кем-либо, чем-либо (*предпочтение военной службы гражданской*); 2) преимущественное внимание, уважение (*отдать предпочтение родственникам*). «Предпочтительность» (чего) – свойство по значению прилагательного *предпочтительный*, то

есть лучший по сравнению с другим (*предпочтительность принятых мер; предпочтительность данного исхода*).

В речи курсантов и студентов можно часто услышать грамматические ошибки, связанные с употреблением производных предлогов *благодаря, согласно, вопреки* (*благодаря отличной выучке, согласно приказу, вопреки пессимистичному прогнозу*), а также предлога *по* (*по завершении занятия, по прибытии к месту аварии*). Правильное употребление в речи конструкций с данными предлогами является свидетельством наличия сформированных речевых навыков. Желательно, чтобы повторение и закрепление сложных грамматических правил проходило с применением наглядности.

Активизирует студентов использование на занятиях по культуре речи интерактивных средств обучения, например тестов, содержащих задания на употребление деепричастных оборотов.

Соблюдение орфоэпических норм требуют, с одной стороны, сохранения акцентологического облика, а с другой – учёта трудностей, связанных с особенностями русского ударения: его разноместностью и подвижностью. Приведем слова, которые выпускники школ часто произносят с ошибками: бензопровод, закупорить, закупоренный, нефтепровод, осведомиться, сосредоточение, средства, средствами, упрочение, экипирование, экипированный, экипировать, митинговый, диспансер, флюорография [3, с. 25]. Произношение этих и многих других слов необходимо прорабатывать в высших образовательных учреждениях. Правильное произношение слов (постановка ударения и артикуляция), соответствующие замыслу и обстановке тональность, интонация, темп, громкость, эмоциональность речи – обязательные качества хорошей речи.

На занятиях по русскому языку и культуре речи студенты и курсанты АГЗ МЧС России углубляют свои знания в области диспозитивных норм. Вариантность норм распространяется на фонетические нормы (*булошная и булочная, конешно и конечно*), акцентологические (*мышлѐние и мьѝшление*), морфологические (*тракторы и трактора, кители и кителя*), синтаксические (*цена деньгам и цена денег, ждать поезда и ждать поезд*).

Итак, соблюдение языковых норм в образовательных учреждениях высшего образования, в целом формирование языковой

компетенции – это обязательное условие становления профессионала. Мелочей в устной речи любого человека, а тем более сотрудника МЧС России, не бывает. В этой связи следует всегда помнить слова К. И. Чуковского: «Воспитание речи – всегда воспитание мысли» – и Л. Н. Толстого: «Обращаться с языком кое-как – значит и мыслить кое-как».

Литература

1. Барышников Н. В. Языковые процессы и культура речи // Известия Академии педагогических и социальных наук : материалы науч.-практ. конф. (16–17 апреля 2010 г.). Т. 14. М., 2010. – С. 99–104.

2. Караулов Ю. Н. Русский язык в эфире: проблемы и пути их решения // Материалы круглого стола. Москва, 14 ноября 2000 г. / Комиссия «Русский язык в средствах массовой информации» Совета по русскому языку при Правительстве Российской Федерации. М.: МПТР России, 2001. – 88 с.

3. Крушинская Т. Ф. Содержание и результаты диагностического исследования качества устной речи военнослужащих спасательных воинских формирований МЧС России // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. 2019. № 2 (41). – С. 22–26.

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ж.А. Крылова

annagh@mail.ru

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

(Тверь)

В современном обществе, несмотря на наличие новейших информационных технологий, проблема неграмотности или малограмотности остаётся актуальной. В связи с этим необходимо определиться относительно самого понятия «грамотность», что логически следует из заявленной тематики настоящей статьи. Иначе говоря, преподаватель-русист должен чётко представлять себе, что значит сегодня быть грамотным и что необходимо понимать под грамотностью?

«Грамотность – свобода» (Literacy as Freedom) – так ЮНЕСКО определяет смысл этого понятия. В организации считают, что грамотность – это комплексный и динамичный

процесс образования и общения, путь к свободной коммуникации на разных языках и в разных культурах в современном обществе. Именно ЮНЕСКО в 1957 году предложила определить понятия минимальной грамотности и функциональной грамотности [3].

Минимальная грамотность – базовый уровень грамотности, формируемый в школьные годы и обеспечивающий в дальнейшем самостоятельное развитие, повышение уровня грамотности индивида.

Функциональная грамотность – понятие, характеризующее более высокий, уровень грамотности, позволяющий человеку участвовать в деятельности, предполагающей использование возможностей печатного слова; в таком понимании функциональная грамотность выступает социально-культурным феноменом, обуславливающим успешность функционирования индивида в современном обществе.

После введения американским исследователем и педагогом Эриком Дональдом Хиршем понятия «культурная грамотность», функциональная грамотность стала рассматриваться как способ *социальной ориентации личности*, интегрирующий связь образования с многоплановой человеческой деятельностью. Эта особенность функциональной грамотности четко просматривается в ее определении как умения решать жизненные задачи в различных сферах деятельности на основе прикладных знаний, необходимых для ориентирования в меняющемся обществе [1].

На сегодняшний день обеспечение функциональной грамотности выдвигается в разряд ключевых задач современного образования, в том числе и в преподавании русского языка как иностранного.

Для иностранных студентов, изучающих русский язык, под функциональной грамотностью подразумевается владение обучающимися всеми видами речевой деятельности: чтению, письму, говорению и аудированию в рамках соответствующих лексико-грамматических полей.

Вполне понятно, что развитие функциональной грамотности иностранных студентов происходит на занятиях по изучению русского языка в течение всего периода их пребывания на учёбе в России. Вот почему в данной статье хочется остановиться на

наиболее актуальных и проблемных темах, связанных с конкретикой социальной адаптации иностранных студентов, обучающихся в Тверском госуниверситете на кафедре русского языка как иностранного.

Парадоксально, но самой главной проблемой для иностранных студентов по приезду в Россию, независимо от программы обучения и уровня владения языком, становится проблема полного погружения в русскую языковую среду. И на занятиях, и на улице, и в общении с администрацией общежития, и в университетском Центре международных отношений они не только слышат русскую речь, но им самим необходимо изъясняться на русском языке везде и со всеми!

Конечно, с точки зрения формирования коммуникативной компетенции данная ситуация является весьма положительной, однако, приблизительно через неделю пребывания в русскоязычной языковой среде, большое число студентов заявляет о факторе «языковой усталости»: они плохо себя чувствуют, появляется вялость, апатия, у них возникает желание «заткнуть» уши музыкой, звучащими текстами или на родном, или на английском языке, лишь бы выйти из данного погружения. Более того, у некоторых иностранных студентов отмечается решение вернуться домой.

Безусловно, здесь присутствует момент психокulturологического шока, механизмы которого достаточно полно описаны в соответствующей литературе. Именно поэтому мы утверждаем, что преподавателям-русистам необходимо готовить иностранных студентов к пониманию и восприятию жизненно важных и наиболее трудных для обучающихся тем, не привязываясь к их формальной подаче в соответствии с программами курса.

Как показывает опрос среди иностранных студентов курсового обучения (уровень владения русским языком А2-В1), наиболее сложными для понимания и восприятия в начальный период их пребывания (до 1 месяца) в России являются следующие ситуации: в магазине (разговор с кассиром: бонусная карта, пакет, оплата наличными или картой); в компании сотовой связи (предъявление паспорта при покупке сим-карты); на железнодорожном вокзале (покупка билетов на пригородные поезда в кассе

ж/д вокзала, объявления о прибытии/отбытии поезда, нумерация вагонов, действие студенческого билета); регистрация в социальной сети «ВКонтакте» (транслитерация имени).

В ходе проведенного нами педагогического мониторинга выяснилось, что при приобретении сим-карты в компаниях сотовых операторов и регистрации в социальной сети «ВКонтакте», у иностранных студентов возникает определенный психологический дискомфорт от того, что нужно предъявлять паспорт при покупке сим-карты и что почему-то «ВКонтакте» их имена, написанные кириллицей, транслитерируются латиницей. Здесь, как показывает опыт работы, достаточно простого комментирования ситуации для снятия дискомфорта.

Что касается проблем, выходящих на собственно языковой уровень, то в данном случае необходима серьезная учебная работа: студентам даются модели запроса нужной информации, ответных реплик и отработка этих моделей, как в аудитории, так и в реальной языковой среде.

В качестве примера хотелось бы сослаться на два наиболее сложных для понимания и восприятия иностранными студентами звучащих текста – «На кассе», «На ж/д вокзале».

Наблюдения показывают, что самый простой диалог на кассе в магазине, может привести к коммуникативной неудаче, если иностранные студенты не будут подготовлены к молниеносной «атаке» со стороны кассира: «Пакет нужен?», «Наша карта есть? А приобрести (не) желаете?», «Товары по акции?», «Оплата картой, наличными?», «Прикладывайте» / «Помельче есть?», «Наклейки собираете?».

Но если в магазине с кассиром идёт прямой контакт, и студенты привыкают к быстрым вопросительным репликам, ориентируясь не только на вербальное, но и на невербальное поведение кассира, то звучащие объявления (без дублирования на английском языке) на железнодорожном вокзале о прибытии / отбытии поезда просто-напросто вызывают у них панику.

Вот почему, для подготовки иностранных студентов к восприятию такого рода звучащего реального текста на занятиях в аудитории сначала ведётся предварительная лексическая работа (пригородный поезд, скорый поезд, поезд дальнего следования,

платформа, путь, стоянка поезда, нумерация вагонов с головы состава, с хвоста состава).

На следующем этапе – наблюдение, как эти слова и словосочетания функционируют в речи (чтение и прослушивание диалогов, объявлений) и на заключительном этапе – прослушивание аутентичного звучащего объявления (желательно провести данный этап работы непосредственно на ж/д вокзале, что позволяет студентам быстрее сориентироваться в новой для них вербальной и невербальной обстановке).

Кроме звучащей речи, иностранным студентам (уровень владения русским языком – А2, В1) на первых порах трудно читать и воспринимать информацию следующего плана: объявления, связанные с жизнью в общежитии (отключение воды, ремонтные работы и т.д.); объявления, связанные с учебным процессом (расписание, изменения в расписании, неделя «+» / неделя «-»); афиши театра (начало спектакля, длительность представления); билеты поездов дальнего следования (номер поезда, вагона, места и т.д.).

Добавим, что, кроме знаний определённой лексики, иностранным студентам для решения задач функциональной грамотности необходимо иметь навыки *поискового* и *просмотрового* чтения на русском языке.

Не будет лишним напомнить, что в методике преподавания русского языка как иностранного поисковое чтение – это чтение с целью нахождения конкретной информации, а просмотровое чтение – чтение для получения общего представления о теме и круге вопросов, но зачастую характер просмотрового и поискового чтения совпадает [2, с.333].

В качестве примера приведём работу над объявлением, вывешенным в студенческом общежитии.

Задание 1. Посмотрите на текст и скажите, кому адресовано это объявление и кто его автор. (Элемент поискового чтения).

«Уважаемые студенты!

По всем вопросам обращаться ко мне с 11.30 до 12.00.

Также можете позвонить мне по тел.: +7 (905) *****

С уважением, заведующая общежитием Иванова Ольга Петровна»

Задание 2. Прочитайте объявление и определите, о чём в нём говорится. (Элемент просмотрового чтения).

Отметим, если знакомство с текстом объявления на русском языке у иностранных студентов происходит впервые, то для глубокого понимания и восприятия обучающимися такого типа текста целесообразно от просмотрового и поискового чтения перейти к изучающему чтению. Должна быть проведена предварительная лексическая и грамматическая работа, разработана система послетекстовых заданий и на заключительном этапе осуществлен выход в устную и письменную коммуникацию (составление своего собственного речевого продукта).

Таким образом, выполняя в аудитории задания по поисковому, просмотровому и изучающему чтению, иностранные студенты привыкают самостоятельно находить информацию, касающуюся учебного процесса и учебных предметов, но самое главное – они начинают без языковой боязни читать и понимать тексты, с которыми они сталкиваются вне стен университета.

В заключение хотелось бы отметить тот факт, что, попадая в русскую языковую среду, иностранные студенты зачастую оказываются беззащитными перед «информационным потоком», поэтому преподаватель-русист призван с самых первых дней пребывания иностранных студентов в России научить их правильно ориентироваться в информации, выделять главное в услышанном и прочитанном, формировать у них умения решать жизненные задачи в различных сферах деятельности, развивая таким образом функциональную грамотность обучающихся.

Литература

1. Контримович, А. А., Паюнена, М. В. Развитие функциональной грамотности: из опыта преподавания иностранного языка / Электронный научный журнал «Известия» Иркутской государственной экономической академии (Байкальский государственный университет экономики и права. 2013. №2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:<http://eizvestia.isea.ru> (дата обращения: 28.02.2020).
2. Крючкова, Л. С., Мощинская, Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: уч. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 480 с.
3. Ликбез – грамотность – свобода. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://gramota.ru/lenta/news/8_1556 (дата обращения: 20.02.2020).

**АКТУАЛЬНОЕ ЧЛЕНЕНИЕ
ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В АСПЕКТЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
(II-СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)**

А. С. Кузнецова

Anfilg@yandex.ru

МБОУ «Гимназия №45»

(Барнаул)

Данная статья выполнена в русле кодовой (адресантоцентричной) теории коммуникации, объясняющий механизм актуального членения диалогического высказывания в устной коммуникации реализацией коммуникативного намерения адресанта. На основе данной модели коммуникации разработаны методические материалы для обучения инофонов актуальному членению диалогического высказывания.

Нам представляется, что методика преподавания коммуникативного синтаксиса инофонам базируется на традиционном подходе к проблеме актуального членения. Этот подход предполагает актуализацию положений кодовой модели коммуникации, в соответствии с которой адресант кодирует свой замысел, а адресат его декодирует, что обеспечивает успешность коммуникативного акта.

Рассмотрение проблемы актуального членения связано с определением статуса предложения. Одни лингвисты считают, что предложение – это грамматическая единица языка, которая выполняет исключительно грамматическую функцию. Другие утверждают, что предложение есть единица многофункциональная, которая совмещает в себе грамматическую, номинативную и коммуникативную функции. В этом случае предложение приравнивается к высказыванию.

Одним из сторонников теории полифункциональности предложения является Н. Ю. Шведова, которая утверждает, что «Простое предложение – это такое высказывание, которое образовано по специально предназначенной для этого структурной схеме, обладает грамматическим значением предикативности и своей собственной семантической структурой, обнаруживает эти значения в системе синтаксических форм (в парадигме предложения) и в регулярных реализациях и имеет коммуникативную задачу, в

выражении которой всегда принимает участие интонация» [3, с. 89-90]. Из этого следует, что предложение – это высказывание, анализ которого производится с учётом структуры, семантики, грамматики и коммуникации. При этом коммуникативная задача данной единицы играет главную роль.

Иностранные студенты знакомятся со структурой предложений разных типов, определяют их семантику и предикативность (в РКИ предикативность изучается как сказуемость), обучаются распознаванию коммуникативной установки говорящего и строить собственные высказывания, выражающие определённое намерение. Важно отметить, что первостепенной задачей является обучение инофона строить и понимать высказывание. Отсюда следует, что коммуникативная составляющая предложения обуславливает понимание смысла высказывания.

Знание актуального членения даёт инофону понимание как коммуникативных, так и синтаксических связей в предложении: «предложение – единица коммуникативного назначения, поэтому изменение коммуникативного ракурса не может пройти бесследно ни для синтаксической семантики, ни для конструктивной базы предложения» [2, с. 152]. Иными словами, предложение выступает как единица динамическая. Совокупность данных единиц образует текст. В этом случае актуальное членение влияет на тип и образование текста, следовательно, актуальное членение – текстообразующая категория. Также «актуальное членение предложения и порядок слов, его оформляющий, во взаимодействии с интонацией, являются в русском языке гибким и эффективным стилистическим средством» [2, с. 155].

При изучении актуального членения необходимо обратить внимание на порядок слов в высказывании, интонацию и средства актуализации членения.

Анализ «Государственного стандарта по русскому языку как иностранному» для II-сертификационного уровня владения языком содержит следующие аспекты изучения коммуникативного синтаксиса: многообразие речевых интенций, тем и сфер общения. На данном уровне иностранец должен уметь пользоваться, распознавать в тексте все виды интонационных конструкций: «Владение всеми интонационными конструкциями (в том числе ИК-5, ИК-6, ИК-7 в эмоционально-оценочных предложениях), а

также адекватно воспринимать все перечисленные выше интонационные конструкции» [1, с. 14]. Языковые компетенции на уровне «синтаксис» остаются теми же, что и на предыдущих уровнях: «Порядок слов и актуальное членение предложения: Игорь вернулся поздно вечером (Когда вернулся Игорь?). — Поздно вечером вернулся Игорь (Кто вернулся поздно вечером?)» [1, с. 20].

Нами разработаны три вида упражнений по актуальному членению диалогического высказывания: упражнения с использованием видеозаписей, аудиозаписей и текстовые упражнения.

Упражнения с использованием видеозаписей.

Нами взяты видеофрагменты с использованием преимущественно сложных высказываний. Здесь студентам необходимо проанализировать речевую ситуацию, оценить её, выявить коммуникативную неудачу и предложить свой вариант преодоления коммуникативного барьера (избежание недопонимания). У иностранцев отрабатываются умения и навыки в понимании и использовании интонации, например:

Посмотрите видео, которое называется «Первое сентября».

– *Дорогие ребята! Сегодня вы пришли первый раз в первый класс! Школа станет для вас родным домом на одиннадцать лет. В школе вы узнаете много нового, интересного. Здесь вы получите важные знания, которые пригодятся вам в дальнейшей жизни.*

Ученица разговаривает с соседкой по парте.

– *Девочка!*

– *Что?*

– *Девочка, не разговаривай. О чём я?.. Да. Дорогие ребята! Дорогие мои! Школа станет для вас вторым домом. В котором вы узнаете много нового. Школа даст вам все необходимые знания, которые. Девочка! Девочка, ты ж мешаешь, не надо разговаривать. Ай... Да-да... Дорогие ребята! А...*

– *Они у меня все...*

– *Да что ж ты мешаешь? Не надо разговаривать. Дорогие мои первоклашки! Очень скоро мы с вами будем читать и писать, научимся считать...*

Ученица встаёт и идёт к выходу из кабинета.

– *Девочка! Девочка! Ты куда?!*

– *А что мне тут делать? Читать и писать я все равно не умею. А молчать одиннадцать лет я не собираюсь!*

Вопросы:

1. Почему ученица не слушала учителя?
2. О чём говорил учитель?
3. Почему девочка вышла из кабинета?

Задание: Определите, какие слова использовала ученица в ответе на вопрос учителя. Почему именно эти слова употребила ученица в своём ответе? Как интонация повлияла на понимание ученицей слов учителя?

Составьте в парах диалог, выделяя интонацией ту информацию, которая важна для вас и собеседника. Используйте лексический повтор в репликах. Выступите с диалогом.

Данное упражнение комбинированное, так как в нём реализуются такие речевые навыки как аудирование, говорение, чтение, письмо.

Цель упражнения: составить высказывание, понятное как говорящему, так и слушающему, с учётом интонации и лексического повтора.

Упражнение направлено на отработку навыков составлять высказывание, содержащее коммуникативное намерение. У студентов так же формируются умения осознанно использовать интонацию и лексический повтор для успешной коммуникации.

Упражнения с использованием аудиозаписей.

Занятие по русскому языку как иностранному предполагает использование различных аудиоматериалов для успешного усвоения живой русской речи. Такой материал способствует слуховому восприятию речи.

Преимущество аудиозаписей заключается в том, что студенты учатся правильному произношению слов, познают просодику русского языка, слушают устную речь.

Нами предложены аудио, представляющие собой речевой акт в повседневной жизни. Аудиозаписи разработаны с учётом уровня владения языком.

Для II сертификационного уровня взяты аудиозаписи с использованием преимущественно сложных высказываний. Здесь студентам необходимо проанализировать речевую ситуацию, оценить её, выявить коммуникативное намерение говорящего,

строить свои высказывания, используя механизм передачи коммуникативного намерения. У иностранцев отрабатываются умения и навыки в понимании и использовании интонации, например:

Прослушайте диалоги.

– *На улице идёт дождь, а у меня зонтика нет. Я останусь дома.*

– *Дождь? Он еле идёт. Собирайся на встречу.*

– *На улице идёт дождь, а у меня зонтика нет. Я останусь дома*

– *Сколько раз я тебе говорил, чтобы ты купила зонт!*

– *На улице идёт дождь, а у меня зонтика нет. Я останусь дома.*

– *Значит дома будем фильм смотреть?*

– *Посмотрим дома.*

Студентам раздают тексты с диалогами.

Вопросы:

1. Чем различаются высказывания девушки?

2. Почему ответы мужчины разные?

3. Какие интонационные конструкции использованы в высказываниях девушки?

Задание: Выделите слова, на которые падает ударение. Прочитайте диалог в парах, используя разные варианты интонации. Прочитайте реплики девушки с вопросительной интонацией, выделяя ударением разные части высказывания.

Данное упражнение комбинированное, так как в нём реализуются такие речевые навыки как аудирование, говорение, чтение.

Цель упражнения: понять механизм передачи коммуникативного намерения через трансформацию высказывания.

Упражнение направлено на отработку навыков передачи коммуникативного намерения с помощью интонации (интонационного выделения ремы), вычленения смысла высказывания путём трансформации. У студентов так же отрабатываются фонетические навыки, навыки интерпретировать диалогическое высказывание. В диалогах использованы простые и сложные конструкции, что соответствует уровню владения языком.

Упражнения с использованием текстов.

Одним из главных составляющих методики преподавания русского языка как иностранного является работа с текстом. Со-

гласно федеральному стандарту иностранцы должны уметь читать текст с установкой на общий охват его содержания; изменять стратегию чтения в зависимости от установки (при встрече с информацией, требующей изучающего чтения); определять тему текста; понимать его основную идею; понимать как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной.

Нами предложены тексты, содержащие диалог между героями.

Для II сертификационного уровня взяты тексты с использованием преимущественно сложных высказываний. Здесь студентам необходимо проанализировать речевую ситуацию, оценить её, выявить коммуникативное намерение говорящего, определить тип интонационных конструкций, воспроизвести текст, используя разные коммуникативные установки и интонационные конструкции. У иностранцев отрабатываются умения и навыки в понимании и использовании интонации, например:

Прочитайте рассказ Михаила Зощенко «В трамвае». Используйте интонацию, которая способна передать эмоции героев.

Определите основную мысль текста. Что произошло в трамвае? Почему пассажир не хотел платить кондуктору? Как кондуктор разговаривала с пассажиром? С какими эмоциями общались герои? Кто не прав, пассажир или кондуктор?

Работа с лексикой. Как вы понимаете значения выделенных слов? Какими словами называет пассажир кондукторшу? Как эти слова влияют на конфликт? Как отношение пассажира к кондуктору меняется к концу рассказа?

Составьте диалог на тему «В трамвае» так, чтобы не было конфликта между пассажиром и кондуктором.

Данное упражнение репродуктивно-продуктивное, комбинированное. Оно направлено на осмысление текста через анализ диалога между героями. Иностранцы должны понять, что на коммуникацию влияет не только интонация, лексический повтор, но и специальная лексика, провоцирующая ответную реакцию.

Нами представлены упражнения, основная цель которых: отработать умения и навыки в интонировании и использовании лексического повтора в диалогическом высказывании. Послетекстовые вопросы формируют умения воспринимать и понимать предъявляемую информацию, умения интонировать, что способ-

ствует формированию навыков актуального членения диалогического высказывания и построения ответного высказывания, избегая коммуникативный барьер. Все упражнения разработаны с учётом требований государственного стандарта.

Таким образом, использование видеозаписей содержит в себе один из главных компонентов обучения – наглядность. Иностранцы не только слышат русскую речь, но и могут визуализировать речевую ситуацию, что даёт полное понимание происходящего.

Аудиозаписи способствуют не только отработке навыков слушать, но и навыков слышать. Инофоны не только извлекают информацию из услышанного, но и отрабатывают умения и навыки в произношении русской речи.

Тексты дают возможность воспринимать информацию через анализ языковых средств и синтаксических структур. Здесь основную роль играет возможность инофона проявить себя в качестве коммуниканта (читая реплику персонажа), используя собственный опыт и практику, то есть здесь нет подражания, как, например, в упражнениях с использованием аудио и видеозаписей.

Изучение актуального членения диалогического высказывания по разработанной нами методике даёт возможность иностранцам избежать коммуникативной неудачи в повседневном общении. Темы выбранного материала соответствуют социальным и бытовым условиям общения.

Иностранцы не только анализируют увиденное, услышанное и прочитанное, но и строят свои высказывания по теме, изучаемой на занятии, что способствует отработке приобретённых знаний на практике.

Литература

1. Иванова Т. А. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. – М.: Златоуст, 1999. – 40 с.
2. Крылова, О.А. Коммуникативный синтаксис русского языка: [монография]. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: URSS: ЛИБРОКОМ, 2009. – 172 с.
3. Шведова, Н.Ю. Активные процессы в современном русском синтаксисе: (словосочетание). – М.: Просвещение, 1966. – 156 с.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Г.В. Кузнецова

g.kuznetsova50@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Российский государственный университет
имени А.А. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)»
(Москва)

Великая цель образования – это не знания, а действия.

Герберт Спенсер

Не в количестве знаний заключается образование,
но в полном понимании и искусном применении
всего того, что знаешь.

Дистервег

Одной из наиболее обсуждаемых проблем последнего десятилетия является проблема формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся. Актуальность данной проблемы обусловлена высокими требованиями, предъявляемыми к качеству образования на современном этапе развития общества. Термин был предложен на Всемирном конгрессе министров просвещения, состоявшемся в Тегеране в 1965 году. За прошедший период концепт «функциональная грамотность» претерпел определенную эволюцию. В его развитии принято выделять следующие этапы: **1-й этап (конец 1960-х – начало 1970-х гг.)** – функциональная грамотность рассматривается как дополнение к традиционной грамотности; концепция и стратегия функциональной грамотности понимаются как обеспечение связи процессов овладения чтением и письмом; **2-й этап (середина 1970-х – начало 1980-х гг.)** – обособление функциональной грамотности от традиционной грамотности; расширение состава и содержания функционального знания с учетом всех сторон общественной жизни (экономической, политической, гражданской, общественной, культурной); возникновение представления об изменчивости функциональной грамотности в условиях общественных изменений; **3-й этап (середина 1980-х — конец 1990-х гг.)** – установление связи функциональной грамотности с повышающимся уровнем владения письменным словом, общего образования, изменениями в сфере труда; включение в ее состав традиционной гра-

мотности; **4-й этап (начало XXI века)** – установление изменений в составе и содержании функциональной грамотности при переходе к постиндустриальному обществу; акцентирование роли функционального чтения как средства развития функциональной грамотности [1, с. 2].

В настоящее время понятие «функциональная грамотность» рассматривается как «универсальный социальный феномен, включающий в себя компьютерную грамотность, политическую, экономическую, читательскую и т.д. [2, с.17]. Новый словарь методических терминов и понятий определяет функциональную грамотность как «способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [3, с.342].

В педагогической науке функциональная грамотность изучается в рамках компетентностного подхода, в связи с переходом общества к новой образовательной парадигме «образование через всю жизнь». В таком контексте функциональная грамотность выступает как способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования с многоплановой человеческой деятельностью.

Первоначально проблема грамотности как основы функциональной грамотности связывалась с умением читать и писать на родном или русском языке. Но в последней трети XX века в связи с активным изучением иностранных языков данный вопрос рассматривался и в аспекте преподавания русского языка как иностранного. Развитие функциональной грамотности иностранных студентов имеет ряд особенностей, обусловленных специфическим характером методики преподавания РКИ. В данной статье мы остановимся на начальном этапе обучения РКИ на подготовительном факультете вуза как наиболее сложном с точки зрения развития функциональных знаний. Сложность начального периода обусловлена целым рядом факторов, к числу которых относятся: 1) как правило, нулевой уровень владения русским языком; 2) неродной характер изучаемого языка; 3) разный уровень общекультурного и интеллектуального развития. Преодоление названных сложностей во многом способствует формированию у иностранного обучающегося положительной мотивации к учебному процессу, что является важным фактором в развитии спо-

способностей, лежащих в основе понятия «функциональная грамотность».

Развитие функциональной грамотности осуществляется в процессе освоения всех учебных дисциплин, входящих в программу подготовительного факультета, поскольку функциональная грамотность – это понятие метапредметное. Изучение таких курсов, как «Социокультурная адаптация», «Межкультурная коммуникация», профилирующих предметов: математики, физики, биологии, истории, обществознания, химии и других, способствует не только совершенствованию предметных знаний, но и повышению общего уровня подготовки инофонов, развитию навыков, связанных с повседневной жизнью и будущей профессиональной деятельностью. Особую роль в этом отношении играет «Практический курс русского языка». Овладение русским языком является базой для формирования функциональной грамотности в условиях инокультурной среды. На занятиях по РКИ формируется предметная компетентность – способность решать проблемы, возникающие в окружающей действительности, средствами предмета.

Одним из основных направлений развития функциональной грамотности при обучении русскому языку как иностранному является работа с текстом. Любой текст служит источником информации. Поэтому именно работа с текстом позволяет, помимо решения чисто языковых задач, сформировать умение находить информацию, интерпретировать текст, оценивать полученную информацию. Текст выполняет все учебные функции: дидактическую, познавательную, обучающую, развивающую, коммуникативную.

Работа с текстом проводится через чтение. Установлено, что процесс чтения и понимания текста – это сложный, многогранный процесс, психологические основы которого полностью не изучены. В методике преподавания РКИ давно сложилась система работы с текстом, призванная обеспечить его грамотное чтение и понимание. Однако в современных условиях умение читать не сводится только к механическому чтению, установлению значений незнакомых слов, нахождению соответствий, пересказу и т.д. Овладение грамотностью чтения предполагает применение знаний, полученных в процессе работы над текстом, в жизни,

учебе, профессии. Поэтому необходимо развивать у обучающихся наряду с академическим чтением так называемое функциональное чтение – чтение с целью поиска информации для решения конкретной задачи или выполнения определенного задания. Успешному овладению функциональным чтением способствует использование на занятиях по РКИ разных типов текстов: *сплошных* (рассказ, стихотворение, инструкция, реклама, пост блога, материалы различных сайтов и др.) и *несплошных* (графиков, схем, таблиц, планов, входных билетов и т.п.) [4,с.30]; собственно учебных, художественных, профессионально ориентированных и др. Не случайно, понятие «текст» в современном научном знании понимается широко: он может включать не только слова, но и изображения в виде диаграмм, рисунков, карт, расписания движения транспорта, таблиц, графиков. Большим учебным потенциалом обладают и электронные тексты в связи с распространением информационно-коммуникативных технологий обучения.

Обучение функциональному чтению предполагает овладение смысловым чтением. Цель смыслового чтения – максимально точно и полно понять содержание текста. «Понимание текста рассматривается как целенаправленный мотивированный аналитико-синтетический процесс овладения разными видами текстовой информации, сопровождающийся активностью психической деятельности человека, а также соответствующий направленности данного процесса на результат» [5, с.25]. Особенно важным представляется научить студентов-иностранцев пониманию текста на начальном этапе обучения РКИ. Для этой цели необходимо использовать стратегии смыслового чтения. В современной науке понятие «стратегии смыслового чтения» [6, с.40] разработано применительно к обучению родному языку. Однако некоторые типы стратегий могут быть реализованы и в обучении русскому языку как иностранному. Так, стратегии предтекстовой, текстовой, послетекстовой деятельности коррелируют с разработанной в методике РКИ системой предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, способствующих развитию умений и навыков различных видов чтения. Стратегия компрессии текста применяется при пересказе текста. Овладевая стратегиями чтения и понимания текста, обучающиеся развивают навыки, позволяющие

понимать назначение текста, извлекать информацию на разном уровне.

В заключение отметим, что развитие функциональной грамотности – сложный процесс, требующий усилий не только обучающегося, но и преподавателя. Преподаватель выстраивает на занятиях систему обучения грамотности чтения и понимания текста. Благодаря формированию функциональной грамотности, обучение русскому языку как иностранному на подготовительном факультете вуза обеспечивает не только знание языка для продолжения обучения в российских вузах, но и позволяет существенно повысить общий уровень подготовки, способствует социализации инофона в повседневной жизни и профессиональной сфере.

Литература

1. Ермоленко В.А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект // Альманах «Пространство и время». Т.8. Вып.1. 2015. –10 с.
2. Ковалёва Г.С., Красновский Э. Новый взгляд на грамотность// Русский язык. 2005. №14. – 10с.
3. Сапа А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования// Эксперимент и инновации в школе. 2014. №5. – 35с.
4. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС. М.:Баласс, 2011. – С.40.
5. Соболева О.В. Психодидактическая концепция понимания текста школьниками на начальном этапе обучения// Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Курск, 2010. – 59с.
6. Щукин А.Н., Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР. 2009. – С.342.

ГОРОДСКОЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Л. Б. Литвинова

ludlitv@bk.ru

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

Известно, что изучаемый язык должен выступать не только средством выражения мыслей, но и источником совокупного знания об ином социуме, его специфике, культуре. Под культурной грамотностью мы понимаем совокупность фоновых знаний об окружающем мире, выраженных в вербальной форме и позволяющих носителям языка понимать друг друга на адекватном уровне, а также способность эффективно использовать эти знания в коммуникации. Коммуникативная компетенция базируется на лингвистической, языковой, речевой, социокультурной, социальной, стратегической, дискурсивной, предметной, профессиональной компетенциях. В связи с этим перед преподавателем русского языка как иностранного встаёт задача сформировать у студентов социокультурную компетенцию, которая «подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры. Формирование социокультурной компетенции иностранных студентов напрямую зависит от успешности социокультурной адаптации в нашем обществе и, в конечном счёте, способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению «вторичной языковой личности» [5, с. 139].

Культурное пространство города – это особый исторический, социальный и культурный феномен. Город – это духовно-культурный политический центр, хранилище и средоточие материального и духовного богатства человечества. Городская среда оказывает существенное влияние на развитие личности и на отношения между людьми. Каждый город говорит своими улицами, зданиями, памятниками, кварталами, садами и парками.

Город как феномен не одно десятилетие является предметом исследования многих учёных. Например, в работах В.Л. Глазыче-

ва проанализирована роль архитектуры в истории города, Г.А. Гольц охарактеризовал процессы культурно-экономического развития, Л.Б. Коган выявил социально-культурные функции города и его пространственной среды, Б.А. Смагин изучил взаимоотношения личности и городской среды, в трудах Э.В. Соколова проанализирован городской стиль жизни; язык города отражён в работах Б.А. Ларина, В.В. Колесова, Т.В. Шмелёвой. Предметом изучения лингвистического градоведения является устная речь, тексты городской среды и номинации городского пространства. Исследователи Р. Барт, Ю.М. Лотман, Б.А. Успенский видят город как специфическое коммуникативное пространство, которое «несёт в себе закреплённую в социальных знаках информацию о разнообразных сторонах человеческой жизни, т.е. является текстом, как и любая производственная система» [3, с. 399].

Иностранцы учащиеся нашего университета изучают русский язык в первую очередь как средство овладения будущей специальностью. Однако наша задача – не только научить студентов говорить и понимать по-русски, но и сформировать осознанное ценностное отношение учащегося к российской культуре. Необходимо знание великих исторических личностей, деятелей науки и культуры, известных писателей, художников.

Немаловажно и знание того, в честь кого названы улицы, на которых они живут, учатся, по которым ходят каждый день. Действительно, многие улицы города названы именами учёных, исследователей, которые внесли весомый вклад в развитие российской науки и культуры. Изучение их жизни и научной работы предлагается учащимся в рамках проекта «Памятники и улицы Симферополя».

Однако обучение в языковой среде не гарантирует спонтанного формирования социокультурной компетенции, поскольку многие культурные и языковые явления остаются для студентов скрытыми и непонятными, так как иностранцы не владеют необходимым объёмом экстралингвистических, собственно языковых, культурных сведений для их восприятия. Инструментом, облегчающим решение этой задачи, может стать коммуникативно направленная внеаудиторная работа как продолжение аудиторной деятельности, которая является одним из средств обучения иностранцев постижению национально-культурного контекста.

Реализация городского компонента в обучении иностранному языку является замечательной возможностью для коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащегося и его успешной адаптации в обществе. Мощным средством интенсификации навыков говорения, аудирования, построения как монологического высказывания, так и высказываний в рамках диалога является учебная пешеходная экскурсия по городу.

Методическая работа по организации экскурсии начинается с разработки маршрута. Тематику, количество объектов экскурсии, её конкретные цели определяет преподаватель. Прежде чем перейти к формам реализации городского компонента, которые мы используем в обучении РКИ, необходимо дать справку об уникальном местоположении и истории города. Симферополь – столица Крыма – расположен в центре полуострова между двумя грядками Крымских гор на месте древнего города Неаполь Скифский. В период Крымского ханства здесь находилась резиденция наместника хана, известная как Ак-Мечеть (белая мечеть). В 1784 году после присоединения Крыма к России по приказу императрицы Екатерины II был основан город, получивший в соответствии с модой того времени греческое название «Симферополь» (город пользы). Сегодня Симферополь называют «воротами Крыма», т.к. большая часть сообщения республики с внешним миром происходит именно через её административный центр.

На кафедре русского языка медицинской академии имени С.И. Георгиевского ведётся большая работа по формированию социокультурной компетенции. Богатейшая история города даёт возможность учащимся погрузиться в живую, реальную языковую среду. Город становится для них своеобразным учебным пособием с обширным образовательным пространством. Наблюдения за городской скульптурой, памятниками и монументами, выступающими своего рода транслятором «социальной памяти», воплощённой в различного рода артефактах и текстах, помогают иностранцу с помощью преподавателя понять, что стоит за каждым изображением, украшающим город. Безусловно, необходима подготовительная работа перед экскурсией, которая знакомит учащихся с необходимой лексикой, позволяет им расширить активный и пассивный словарь. К примеру, перед пешеходной экскурсией по центру Симферополя преподаватель вводит новую

лексику, подкреплённую наглядным материалом: **Долгоруковский обелиск** (установлен на месте штаба князя Долгорукова. В 1711 году войско под командованием Долгорукова - Крымского разгромило совместную армию турок и татар, завоевав Крым. Эта победа прекратила набеги Крымского ханства на русские земли); **памятник А.В. Суворову**, гениальному русскому полководцу (находится на месте укрепления русских войск); **памятник Екатерине II** (в годы правления императрицы Екатерины II Крым окончательно вошёл в состав Российской империи); **памятник А.С. Пушкину**, в начале 19 века побывавшему в Симферополе; **памятник братьям Айвазовским** (художнику и меценату Ивану Айвазовскому и просветителю и священнослужителю Габриэлю Айвазовскому); **памятник В.И. Ленину**; **памятник святителю Луке** (В. Ф. Войно-Ясенецкому – архиепископу и выдающемуся хирургу и анестезиологу); **мемориал неизвестному солдату**; **памятник «Вежливые люди»** (памятник посвящён всем военнослужащим, участвовавшим в воссоединении полуострова с Российской Федерацией в 2014 году). В ходе предварительной работы в аудитории учащиеся читают предложенный текст, выполняют притекстовые задания, изучают карту центральной части города, совместно с преподавателем прокладывают маршрут экскурсии.

Важно сообщить студентам перед экскурсией о том, что после неё они будут делиться своими впечатлениями. Можно предложить учащимся снять видео и прокомментировать свой рассказ. Эта работа по закреплению и расширению лингвострановедческого материала проводится в аудитории. Это может быть беседа, обмен мнениями, монологическое высказывание. От интереса к отдельному городу, понимания его культуры – к восприятию русской культуры в целом и постижению общечеловеческой культуры вообще; от умения «прочитывать» отдельный город – к умению «прочитать» любой другой город, а затем и город вообще.

Помимо экскурсий по городу огромные возможности для социокультурной адаптации содержат названия городских улиц и площадей. Задача преподавателя – стимулировать интерес к ним, чтобы названия улиц и площадей ожили в восприятии студента.

Особенного внимания заслуживает название столицы древнего города Неаполь Скифский (III век до н.э.), на месте которого сегодня находится город Симферополь. И, конечно, были выбраны улицы, по которым студенты каждый день ходят или ездят в университет. Это улица Долгоруковская, улица Александра Невского, улица Екатерининская, улица Пушкинская, улица Гагарина, улица Пирогова, улица Менделеева, бульвар Ленина, проспект Вернадского, улица Толстого, улица Курчатова и т.д.

Студентам предлагается выбрать информацию о персоналиях из интернет-источника. Преподаватель заранее ориентирует учащихся на круг вопросов, которые представляются наиболее важными и интересными. На уровне A_2 (студенты начального уровня владения языком) проводится самая простая, биографическая работа (ограничиваются знакомством с биографией той или иной исторической личности). В тексте следует обратить внимание на логико-фактологическую цепочку событий, отражающую уровень жизни любого человека (*родиться – пойти в школу – переехать в другой город – жениться* и т.д.). Таким образом, актуализируются ранее полученные знания по темам: «Моя биография», «Мой друг», «Моя семья», «Моя учёба», в которых отрабатывались данные модели. На уровне B_1 учащимся предлагается описать научную и научно-практическую деятельность, круг интересов, личность выдающегося человека. Это более сложный уровень, не имеющий фактологической основы. Это, как правило, название функции: расцвет научной деятельности; обладание огромной работоспособностью и трудолюбием. Проанализировав такого рода действия, студенты приходят к выводу о значимости личности учёного или писателя. Наконец, уровни C_1 , C_2 – мировоззренческие, включающие в себя оценку всей жизни героя, данную, например, в такой формулировке: «Учёный по праву считается основоположником топографической анатомии» или «Велики заслуги учёного перед отечественной и мировой наукой».

Резюмируя все сказанное выше, подчеркнём, что реализация городского компонента в обучении РКИ значительно повышает интеллектуальную и творческую активность иностранных студентов, мотивирует их к изучению и постижению русской культуры, формирует навыки межкультурной коммуникации, помога-

ет избежать коммуникативных неудач. Неоспоримым достоинством такой формы работы является живое восприятие артефактов русской культуры, эффект присутствия «здесь и сейчас», активное неформальное общение друг с другом, с преподавателем, с окружающими. Всё это формирует не просто толерантное отношение к русской культуре, но любовь к ней и к стране в целом. Такой подход способен осуществить успешную социокультурную адаптацию иностранных студентов.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык. 1990.- 246 с.
2. Кулиш И.А. Региональный компонент в обучении русскому языку и социокультурной адаптации студентов-иностранцев // Русский язык за рубежом. 2015. № 5. - С.108-113.
3. Лотман Ю.М. Семиосфера. Спб.: Искусство. 2000. - 704 с.
4. Формирование гуманитарной среды в высшей технической школе: опыт проектирования и реализации // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2013. - 238 с.
5. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А.Н. Щукин. Москва: ВК. 2012. - 336 с.

РЕЧЕВАЯ ТАКТИКА УПРЁКА В ДИСКУРСЕ ДОКТОРА И ПАЦИЕНТА

С.В. Майборода

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

Эффективная коммуникация играет ключевую роль в отношениях между врачом и пациентом, поскольку она закладывает основу для комплаенса. Изучение особенностей реального медицинского дискурса приобретает особую значимость в связи с трансформацией моделей взаимодействия между его участниками: патернализм уступает позиции партнёрской модели общения. Как показал анализ записей 55 аутентичных диалогов врачей и пациентов, данный процесс не происходит одномоментно, о чём

свидетельствует смешение типичных для авторитарного и коллегиального дискурсов способов коммуникативного воздействия в речевом поведении участников. Одним из таких приёмов статусной речи в медицинском дискурсе, который характерен для речи врача, но всё чаще наблюдается в речи пациента, является упрёк.

Цель данного исследования – анализ речевой тактики упрёка в дискурсе врач-пациент и выявление факторов успешности / малоуспешности данной тактики для медицинского дискурса.

По мнению Т. А. Давыдовой, упрёк выражает отрицательную оценку поступка, поведения адресата с целью оказать эмоциональное воздействие на адресата для приведения межличностных отношений в состояние, которое отвечало бы интересам упрекающего [1]. Н. А. Каразия определяет упрёк как выражение неодобрения по отношению к действиям и поступкам собеседника с целью воздействия на его эмоциональную сферу и стимулирования чувства вины/стыда [3]. В работах названных исследователей упрёк рассматривается как речевой акт, но, на наш взгляд, анализ осуществления упрёка в реальном дискурсе целесообразно производить с позиций коммуникативных стратегий и тактик. Разграничивая понятия речевого акта и речевой тактики, О.С. Иссерс отмечает, что в теории речевых актов объектом анализа служит отдельное высказывание вне факторов реального общения, а в анализе речевых тактик учитываются социальные и психологические аспекты коммуникации. Речевая тактика может включать в себя как одно, так и несколько высказываний, говорящий может контролировать успех / неудачу конкретного речевого акта на отдельных этапах диалога и корректировать свои речевые действия с учетом перлокутивных эффектов [3]. Рассмотрим основные признаки и правила коммуникативной тактики упрёка.

Тактика упрёка может выполнять следующие прагматические функции: ассертивную (при репрезентации действительного состояния дел) и директивную (косвенное напоминание, оказание воздействия на адресата) [1].

При осуществлении ассертивной функции упрёк чаще всего направлен на прошлое. Задачи тактики в этом случае – недопущение повторения ошибочных действий и перекладывание ответственности на адресата упрёка. Например: *Д. – Посмотрим. Может это интоксикация организма от вашего... пи-ива!*

При реализации директивной функции упрёк направлен в будущее и представляет собой намёк на ожидаемое от адресата действие. Например: Д. – *Не, ну как тут разговаривать?* / П. – *Ну я слушаю вас, слушаю.* <подразумевается: *не перебивайте меня и слушайте*>. Указанные функции объединяет основной дифференцирующий признак упрёка: выражение отрицательного эмоционально-оценочного отношения говорящего к совершённому/несовершённому действию адресата.

Коммуникативной целью тактики упрёка является актуализация у собеседника чувства вины за совершённый или несовершённый, но желательный для упрекающего коммуниканта поступок. Когнитивная цель (сверхзадача) упрёка – манипулятивное воздействие на адресата для управления его поведением.

По способу выражения упрёки классифицируются на прямые и косвенные. Лингвистическими индикаторами прямого упрёка являются модальные частицы *же, ведь, ну* (*Мы же предупреждали!*), повторение слов собеседника (Д. – *Кардиограмму взяли?* / П. – *Забыл. Да там всё нормально.* Д. – **“Там всё нормально”** мне ни о чём не говорит); эмоционально-полемические вопросы со словами «почему» и «зачем» с соответствующим интонационным оформлением: восклицаниями, растягиванием гласных и др. (Д. – **Ещё и укол! Есть же сироп, табле-етки. Зачем же ребенка ещё больше травмировать?**). Особыми средствами выражения упрёка являются невербальные знаки: мимика, прямой взгляд и молчание упрекающего.

Косвенный упрёк представляет собой намёк на обстоятельства, поведение или конкретные действия адресата, которые вызывают у говорящего неодобрение. Например: Д. – *Я сегодня на восемь двадцать уже приняла, моя дорогая. Где вы были на восемь двадцать?* / П. – *Ездила за документами.* / Д. – **А я вас что, должна принимать после приёма?** <упрёк в нарушении правил приёма>.

Тактика упрёка реализуется посредством одного или нескольких коммуникативных ходов с опорой на контекст ситуации и обязательно с учётом действий, послуживших причиной упрёка. Индикатором успешности тактики является немедленная перлокутивная реакция собеседника: вербальная или невербальная демонстрация чувства вины, смущение, речевые ходы оправда-

ния (ссылка на третье лицо, апелляция к авторитету, указание на обстоятельства), обещание выполнить требуемые действия или обещание не повторять поступки, ставшие причиной упрёка. Например:

Д. – Ну у вас болит что-то? Лёгкие? Кашель?

П. – Нет.

Д. – Ну что ж вы пьёте?

*П. – **Жена сказала пить, уже привык.***

Д. – Расстройство может быть! Ай, потешный!

*П. – **Ну всё, всё. Прекращаю.***

Показатель малоуспешности тактики – встречный упрёк, возражение, отказ признавать совершённые действия ошибочными.

Осознание говорящим конфликтогенных свойств тактики упрёка определяет частотность дополнительных речевых ходов для смягчения, оправдания или разъяснения выбора данной коммуникативной тактики: *Д. – Рост, вес какой у вас? А? / Что значит, “наверное”? **Все нормы на ваш рост и вес рассчитываются!***

Выбор коммуникантами вербальных и невербальных способов выражения упрёка определяется дистанцией общения, фактором адресата и ролевой моделью взаимоотношений. Инициаторами упрёка в медицинском дискурсе могут выступать как врачи, так и пациенты, но для последних данная тактика является триггером развития конфликтной ситуации особенно при общении с «директивным» доктором. Анализ массива диалогов показал, что прямые упрёки свойственны речи врачей, тогда как в речевой партии пациента обычно встречаются упрёки в виде намёка. Например:

П. – Ну болит он [кишечник] у меня.

Д. – Ну вы же пьете сульфасалазин? Начали пить и пейте.

*П. – **Я в следующий раз приду и возьму с собой пистолет, и вы вот в этом углу меня пристрелите, хорошо?*** <упрёк в том, что доктор невнимателен к пациенту, а выписанное им лекарство не помогает>.

Преобладание прямых упрёков в речи врачей объясняется тем, что выраженной негативной оценке, как правило, подвергаются действия «некомпетентного» пациента, тогда как критика деятельности врача мотивирует последнего использовать немедленные коммуникативные санкции (протест, эмоциональное выражение и др.) для защиты своего имиджа. Однако следует отме-

титель, что в последнее время наблюдается всё больше примеров использования прямого упрёка в речи пациентов по отношению к врачам. Как правило, инициаторы – это «требовательные» пациенты, которые критически относятся к квалификации медицинского персонала и часто готовы оспаривать профессиональные качества и авторитет медиков. Упрёки в речи таких пациентов, высказанные в адрес врача, могут привести к развитию конфликта в случае выбора доктором установки на конфликтное общение. И, наоборот, в ситуации, когда адресат упрёка не настроен на конфликтную коммуникацию, но не желает терять лицо, конфликтногенные речевые ходы возражения в его речи сменяются ходами разъяснения с апелляциями к объективным данным, а в иных случаях приёмами иронии или шуток, что позволяет перевести диалог в русло кооперативного общения и избежать конфликта. Иллюстрацией может служить фрагмент диалога врача и жены пациента о рекомендациях, которые женщина посчитала сомнительными и решила упрекнуть в этом доктора:

Ж. – А вы ему [мужу] в прошлый раз рассказали, что можно пить, и шашлык кушать.

Д. – Я сказала?!

Ж. – И вино.

Д. – Подождите, кто сказал?! Кто сказал, что вино можно пить?!

Ж. – Наоборот: вино нельзя, водочку можно.

Д. – Нет, я сказала, что ничего нельзя, а вино тем более!

Ж. Он закончил таблетки и на следующий день с друзьями отметил.

Д. – Нет! Я сказала, что вино тем более нельзя, потому что водка ещё не такая кислая, а вино ещё больше даёт [раздражение слизистой].

Ж. – Нет, они не вино, они водочки. Оно ж святое дело.

Д. – Ну конечно. И сказал же, что доктор разрешил.

Он довольный, да? (смеется)

Ж. – Ну конечно! Доктор же разрешил, поэтому пью!

Д. – От же ж мужчины! От же ж мужчины! (смеются)

Как показывает пример, конфликтногенные речевые ходы в виде эмоционально-полюемических вопросов и возражений, используемые доктором для защиты имиджа профессионала, сме-

няются сначала коммуникативными ходами разъяснения, позволяющими аргументировать свою позицию и указать на беспочвенность упрёка, а затем с помощью приёмов иронии (*Он довольный, да?*) и шутливого восклицания (*От же ж мужчины!*) установить общие пресуппозиции и достичь взаимопонимания с собеседницей. Из этого следует, что тактика упрёка, обладая конфликтогенным потенциалом, в ряде случаев является критической точкой дискурса, то есть моментом, когда коммуникативный лидер должен выбрать эффективные языковые средства, которые отвечают его целям, установкам на кооперативное или конфликтное общение и соотносятся с контекстом ситуации.

Таким образом, упрёк в диалогах доктора и пациента рассматривается как речевая тактика, инициаторами которой могут выступать оба коммуниканта. Факторы успеха/ малоуспешности тактики упрёка коррелируют со следующими переменными: баланс социальных статусов и ролей говорящего и слушающего, установка коммуникантов на соблюдение или нарушение Принципов Кооперации и Вежливости; выбор кооперативной либо конфронтационной формы коммуникации; реализация прямой или косвенной формы выражения; использование определённых коммуникативных ходов и лингвистических средств. Тактика может использоваться без риска конфликтогенных реакций оппонента преимущественно в речи вышестоящего коммуниканта, что позволяет причислить её к средствам реализации авторитарного дискурса. Тактика упрёка в речи нижестоящего коммуниканта (пациента) может стать причиной конфликта, соответственно, выбор адекватной реакции и линии речевого поведения вышестоящего коммуниканта (врача) влияет на характер развития дискурса и может служить показателем комплаенса в отношениях доктора и пациента.

Литература

1. Давыдова Т. А. Речевой акт упрёка в английском языке: автореферат ... канд. филолог. наук. Иркутск, 2003. – 16 с.
2. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 288 с.
3. Каразия Н. А. Прагмалингвистическое исследование акта упрёка в контексте современной американской речевой культуры: автореферат ... канд. филолог. наук. Петропавловск-Камчатский, 2004. – 21 с.

ОБ УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

О.С. Маевская

olgamaevskaya@mail.ru

ОЧУ «Газпром школа»

(Москва)

Как учителя, меня не может не волновать проблема школьных учебников по русскому языку. Многие преподаватели не используют учебники на уроках, но, по моему мнению, учебники нужны: они приводят мысли в порядок, систематизируют знания, в определенной степени формируют научное мышление ученика. Учебники помогают учителю сделать учебный процесс и увлекательным, и эффективным. Посмотрим в этой связи на серию учебников издательства «Просвещение» авторов Л.А. Тростенцовой, Т.А. Ладыженской, А.Д. Дейкиной и других, по которым сейчас обучается, я предполагаю, подавляющее большинство школьников с 5 по 9 класс.

Задания, предлагаемые в учебниках 5–6 классов, разнообразны, доступны для выполнения и позволяют достичь хороших результатов. Если ребенок проболел какое-то время, не посещал занятия, ему вполне по силам самому разобраться в материале, так как учебники написаны понятным языком, содержат убедительные примеры. Единственная претензия – тексты. Вот текст для изложения «Перо и чернильница» [2, с. 60] в учебнике 5 класса. Тема, содержание, главная мысль – всё связано с предметом «чернильница». Ребенку, родившемуся в XXI веке, бесполезно объяснять, что такое «чернильница» и каким пёрышком писал герой повествования. В чем тогда смысл и польза пересказа этого текста?

Еще один текст, который ребята должны изложить и, конечно, осудить главного героя, высказавшего недовольство подарками на день рождения, – «Шоколадный торт» [2, с. 129–130]. Но согласитесь, им, выросшим среди обилия и многообразия прекрасно изданных произведений, очень сложно понять, как можно подарить другу уже кем-то не раз читанную книгу! Да и набор фломастеров в качестве подарка для них уже выглядит странно. А вот рассказ о художнике А. Пластове [1, с. 121], большую часть

которого составляет прямая речь героя, объясняющего, о чём он беседует с ветром, муравьями, закатом и травой, сжато изложить (да и просто изложить!), по моему мнению, просто невозможно.

Наконец, текст для диктанта «Стыдно перед соловушкой» [1, с. 120].

С точки зрения экологических проблем, произведение В. Сухомлинского, которому уже более полувека, актуальности не потеряло. Но история, описанная в тексте, в реалии нашего времени не вписывается, у детей вызывает недоумение, и поучительный смысл рассказа от них ускользает.

В учебнике для 6 класса много внимания уделено анализу текста, введены понятия «речевая ситуация», «словообразовательная цепочка», «словообразовательное гнездо», и это не может не радовать. Хорошо, что в одном из упражнений говорится о «лакейском» звучании глагола «кушать», тем самым авторы откликнулись на повсеместное употребление этого слова, принявшее характер эпидемии. Но учебник станет еще лучше, если лишится текста для сжатого изложения о дне, с которого начался «Толковый словарь живого великорусского языка» В. Даля (о слове *замолаживает*) [3, с. 65–66]. Исходя из своего опыта, могу сказать, что дети не понимают в тексте **ничего**. А раз не понимают, то пересказать его ясно, логично и правильно, они не в состоянии, несмотря на старания учителя объяснить его содержание.

И еще несколько замечаний. Задавать вопрос «Как произносится буква *б* в словах *краб*, *грабь* и буква *с* в слове *сделал*» [3, с. 14] некорректно: как известно, буквы мы видим и пишем, а произносим и слышим звуки.

Авторы указывают, что слова *внештатный* [3, с. 125] и *досрочный* [4, с. 39] образовались приставочным способом. Относительно слова *внештатный* это утверждение еще можно принять (в словарях указывается как приставочный, так и приставочно-суффиксальный способ), хотя *внештатный* работник – это тот, кто не входит в штат. Но *досрочный* определённо образовано приставочно-суффиксальным способом, никак не связано по смыслу с прилагательным «срочный», а означает то, что сделано до срока.

Что касается учебников 7–9 классов, то создается впечатление, что они написаны другими авторами, так как вызывают очень много вопросов.

Почему заголовок первого раздела **учебника 7 класса** «Русский язык как развивающееся явление» никак не соответствует содержанию представленного в разделе материала? Эта тенденция свойственна всему учебнику в целом: создается впечатление, что упражнения подбираются авторами произвольно, никак не направлены на отработку тех или иных орфограмм. Например, в §57 «Слитное и раздельное написание производных предлогов» присутствуют 2 (!) небольших упражнения по теме и одно, в котором нет ни одного производного предлога.

Задание к упр. 4: выписать грамматические основы простых предложений. Сначала я восприняла это задание как ошибку, ведь все предложения в упражнении сложные, однако впоследствии стало ясно, что у авторов такое своеобразное представление о структуре сложного предложения: «Сложное предложение можно определить как сочетание простых предложений, в котором образующие его части не обладают всеми свойствами простого предложения. Они не имеют главного свойства предложения как коммуникативной единицы – смысловой и интонационной законченностью» [8, с. 24]. Не может не возникнуть вопрос: если предложения **не обладают** «главным свойством предложения как коммуникативной единицы», так, может быть, это не предложения? Для сравнения приведу определение сложного предложения из учебника 9 класса под редакцией М.М. Разумовской: «...говорить, что в сложном предложении несколько простых, не совсем точно, так как такое предложение представляет собой единое целое, хотя и состоит из нескольких частей. Части эти, однако, особенные: каждая имеет свою грамматическую основу и в этом отношении напоминает простое предложение. Лингвисты называют их предикативными частями сложного предложения» [9, с. 38].

Так ли необходимо делить наречия на обстоятельственные и определительные, тем более что авторы сами путаются в разрядах: на стр.95 они указывают, что наречия, обозначающие образ действия, являются обстоятельственными, а на стр.100 в морфологическом разборе называют наречие «*тихо*» определительным?

В задании к упр. 296 предлагается подчеркнуть сложные наречия. Выполнить задание невозможно, потому что ни одного сложного наречия в тексте нет.

Почему в учебнике 6 класса слова *несколько* и *нисколько* названы местоимениями, а в учебнике 7 класса они уже наречия? Конечно, это возможно, если эти слова утратят значение числа, а приобретут значение степени, но об этом в учебнике не говорится, а в качестве примера в упр. 251 мы читаем: *«Несколько групп ребят пошли на поиски Пети»*.

Почему в учебнике 6 класса в морфологическом разборе глагола указан постоянный признак «возвратность», а в учебнике 7 класса его уже нет?

Авторы действительно не замечают подлежащее в предложении *Нам такое не встречалось и во сне*, когда в качестве грамматической основы называют сказуемое – *встречалось?* [5, с. 149]

Возможно ли и зачем **сжато** излагать (§50) фрагмент книги К.Паустовского «Мещёрская сторона» (*«В Мещёрском крае нет никаких особенных красот и богатств, кроме лесов, лугов и прозрачного воздуха ... И, наконец, наступает время, когда каждая ива над заглохшей рекой кажется своей, очень знакомой, когда о ней можно рассказывать удивительные истории»*) в 6 (!!!) предложениях?

В упр. 348 предлагается написать сочинение по картине А. Сайкиной «Детская спортивная школа», представив себя репортером. Дети вмиг представят и напишут, считают авторы, не считая нужным объяснить учащимся, что такое репортаж, каковы особенности этого жанра публицистики, какова основная задача репортера и т.п. Опять для сравнения приведу учебник 8 класса под редакцией М. М. Разумовской, в котором присутствует и подробно разбирается тема «Репортаж» [7, с. 81–88].

Об учебнике для 8 класса.

«Выдвижение, становление и функционирование любого языка, в том числе и русского, в межнациональном и международном общении, вхождение его в «клуб мировых языков» зависит от языковых и социальных факторов» [6, с. 5]. Понять смысл сказанного подростку невозможно. Приведу еще примеры того, что **авторы учебника возраст учащихся не учитывают совсем.**

В упр. 19 читаем: *«Союз «впрочем» восходит к выражению «в прочем», которое состоит из предлога «в» и формы предложного падежа от субстантивированного прилагательного*

«прочее» (остальное). Не подлежит сомнению, что это выражение в деловом языке XVII–XVIII вв. ещё только приобретало оттенок наречия или модального (вводного) слова». Восьмиклассники вряд ли смогут понять смысл этой фразы, так как вводные слова изучаются в конце первого–начале второго полугодия. И как им объяснить, что «впрочем» – союз?

На стр. 33 теоретическая выкладка, занимающая в учебнике 7 строк! *«Смысл, содержание предложения – это не только та информация, которая извлекается из предложения всяким носителем языка благодаря знаниям слов, образцов синтаксических конструкций и интонации, но и вся та информация, которая может быть извлечена из него благодаря общности знания участников речевого общения о мире, окружающей действительности, друг о друге, ситуации общения». Может быть, лучше так: смысл предложения не складывается только из смысла входящих в него слов, а зависит во многом от ситуации общения?*

А вот текст к упр. 408 и одно из заданий к нему:

Нелегко снимать зверей.

Заяц просит: «Поскорей!»

Мышь пищит: «Боюсь немножко,

Что увидит снимок кошка».

«Уколю, – грозится ёж, –

Если снимка не пришлешь!»

– В каком значении употреблён глагол «снимать»?

Наверное, в учебнике начальной школы, подобный вопрос был уместен, но смешно задавать его восьмикласснику.

Сомнения в том, что авторы учебника плохо представляют себе, какие произведения входят в программу по литературе 8 класса, появились у меня ещё во время выполнения упр. 41, где при объяснении темы «Текст» цитируется комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума». Содержание упр. 111 составляет объёмный фрагмент биографии Грибоедова, принадлежащий перу Пушкина. Возможно, это неплохо: к следующему году дети будут уже знакомы с жизнью и творчеством Грибоедова, хотя более очевидной мне представляется мысль, что ученики, выполнив упражнение, тут же выбросят из головы информацию об абсолютно неизвестном им человеке. И вот упр. 262: требуется списать, вставляя пропущенные слова, *«предложения из произведе-*

ния, знание которого говорит о принадлежности человека к отечественной культуре», т.е. из комедии «Горе от ума». Напомню: комедия Грибоедова изучается в 9 классе!

Ещё одно задание: «Из слов *виденье, гений, как, красота, мгновенье, мимолётный, помнить, перед, ты, чистый, чудный, я, явиться* составьте два предложения» [6, с. 26]. Во-первых, кто, кроме Пушкина, в состоянии это сделать? Во-вторых, А.С. Пушкин это задание уже выполнил примерно 200 лет назад. В-третьих, **а зачем вообще его выполнять?**

На стр. 51 авторы сообщают, что до 90-х годов 20 века Гранатный переулок назывался улицей Грановского. Но улицей Грановского назывался Романов переулок, а Гранатный был улицей Щусева.

На стр. 55 (§17) утверждается, что «в роли подлежащего могут выступать все части речи». И деепричастие? Ведь в учебнике 7 класса этой линии деепричастие – самостоятельная часть речи.

При объяснении темы «Составное именное сказуемое» (§21) авторы схематически изображают элементы, из которых состоит сказуемое: **вспомогательные глаголы + именная часть**. Но, как известно, вспомогательные глаголы являются частью составного глагольного сказуемого! На следующей странице, продолжая объяснять эту тему, авторы говорят только о глаголе-связке.

Можно ли считать предложение «*Наступило жаркое лето*» удачным примером к положению «Второстепенные члены могут указывать на качество предмета» [6, с. 73]?

На стр.74 читаем: «В роли дополнения может употребляться неопределённая форма глагола: просить, умолять, приказывать, разрешать, препятствовать и др. Например, *Я велел ямщику ехать*. (А. Пушкин.)». Странный пример: глагол «ехать» не отмечен среди приведённых выше глаголов. Дело в том, что **не перечисленные глаголы** могут употребляться в роли дополнения, а в роли дополнения может употребляться неопределённая форма глагола **при этих глаголах**, примеров чему достаточно в упр. 124.

Объясняя тему «Прямые и косвенные дополнения» (§24), авторы пишут, что «*прямое дополнение выражается именем существительным в винительном падеже без предлога либо в родительном падеже без предлога при отрицании*» [6, с. 74]. Почему авторы ничего не говорят о том, что прямое дополнение может

быть выражено также местоимением и употребляться в форме родительного падежа и в тех случаях, когда необходимо показать, что действие глагола охватывает не весь предмет, а его часть?

§35. «Безличные – такие односоставные предложения, в которых **не называется тот, кто производит действие**» [6, с. 110]. Согласитесь, только к небольшой группе безличных предложений (например, «*Снегом замело улицу*») можно отнести это определение. А как быть с теми, в которых говорится о состоянии природы (*Холодает*) или человека (*Тошнит*), о необходимости, возможности или желательности действий (*Нам надо спешить*)? И чем тогда безличные предложения отличаются от неопределённо-личных?

Несколько слов об учебнике для девятиклассников. У него много достоинств (например, очень ценно, что авторы уделяют большое внимание интонации), но остановлюсь на том, что вызывает несогласие.

Характеризуя стили речи, авторы разграничивают публицистический и художественный стили по сфере общения: воздействующее общение – это публицистика, эстетическое – это художественная литература. Но разве не правильное понятие «общение» относить только к разговорному стилю? И думается, художественный стиль также имеет своей целью воздействие, только задачи у публицистики и литературы разные.

Рассказывая о смысловых отношениях в сложносочинённых предложениях, авторы относят к противительным союзам «не только...но и», при этом в учебниках 7 и 8 классов этот союз характеризуется как соединительный.

В разделе «Сложноподчинённые предложения с придаточными цели, причины, условия, уступки, следствия» содержится орфографическая ошибка: «вследствиИ того что».

Не могу понять, почему в предложении «*Воздух дышит весенним ароматом*» сказуемое «*дышит ароматом*» [8, с. 47], а в предложении: «*Я лишь хочу, чтобы взяла букет, та девушка, которую люблю*» сказуемое «*взяла букет*» [8, с. 105]?

И, конечно, тексты: многословные, сложные для понимания, далёкие от интересов нынешних старшеклассников и поэтому бесполезные.

Эта линия учебников давно требовала обновления, но не такого: недостатки (я назвала далеко не все) перевешивают достоинства.

Мы, учителя, очень нуждаемся в хороших учебниках! Пусть они будут без ошибок, опечаток, пусть содержат глубокие мысли, актуальные по тематике, соответствующие возрасту и интересам ребят, понятные им тексты, и тогда будет достигнута столь желанная для всех нас цель – воспитать умных, культурных, знающих свой родной язык и умеющих ясно и убедительно выражать свои мысли юношей и девушек.

Литература

1. Русский язык. 5 класс: Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1.

[Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др. ; науч. ред. Н. М. Шанский]. 8-е изд. – М.: Просвещение, 2018. – 191 с.

2. Русский язык. 5 класс: Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.2 / [Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др. ; науч. ред. Н. М. Шанский]. – 8-е изд. – М.: Просвещение, 2018. – 175 с.

3. Русский язык. 6 класс: Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1 / [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др. ; науч. ред. Н. М. Шанский]. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 191 с.

4. Русский язык. 6 класс: Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.2 / [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др. ; науч. ред. Н. М. Шанский]. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 175 с.

5. Русский язык. 7 класс: Учеб. для общеобразоват. организаций / [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.]. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2018. – 223 с.

6. Русский язык. 8 класс: Учеб. для общеобразоват. организаций / [Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина и др. ; науч. ред. Н. М. Шанский]. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2018. – 271 с.

7. Русский язык. 8 кл.: учебник / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов ; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – 6-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2019. – 270 с.

8. Русский язык. 9 класс: Учеб. для общеобразоват. организаций / [Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина, О.М. Александрова ; науч. ред. Н. М. Шанский]. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2017. – 207 с.

9. Русский язык. 9 кл.: учебник / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов ; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – 4-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2017. – 254 с.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ В КАРАКАЛПАКСТАНЕ

Р.Б. Мамбетова, Г. Шерниязова

Каракалпакский государственный университет имени Бердаха
(Нукус, Узбекистан)

Миграция носителей русского языка и исчезновение языковой среды наложили отпечаток на уровень владения русским языком как среди основной части населения Каракалпакстана, так и на подготовке специалистов. Несмотря на то, что русский язык преподается во всех образовательных заведениях, качество владения снизилось в группах как с каракалпакским, так и русским языком обучения. Учебники и учебные планы требуют коренного пересмотра.

Предложенная нами учебная модель обучения русскому языку студентов-медиков с помощью адаптированного текста способствует эффективному усвоению понятийной, структурно-семантической и функциональной сторон медицинской терминологии.

При отборе и систематизации текстового материала и лексического минимума медицинской терминологии нами учитывались трудность усвоения, их лингвистическая характеристика, интерферирующее влияние родного языка, определяется уровень усвоения студентами лексико-семантических особенностей медицинских терминов, которые при подаче должны рационально распределяться по степени возрастающей сложности.

Кроме того, занятия проводились с использованием наглядных средств обучения – таблицы, схемы, слайдов, материалов мультимедиа, служащих образцами для восприятия речевого материала.

Тексты отбирались с учетом уровня подготовленности аудитории, владения терминологией специальности. Данный принцип ориентирован на осмысление профессионально значимой лексики, обсуждение способов и средств ее выражения, возможность использования в речи при обсуждении проблем медицинской терминологии. Студенты должны уметь распределять термины в различные лексико-тематические группы, что является одним из

условий их прочного сохранения в памяти и легкости воспроизведения в различных условиях.

Нами были составлены адаптированные тексты с заданиями тематико-ситуативного характера, охватывающие все явления речевого процесса на уровне их естественного функционирования.

К адаптированным текстам были составлены задания. Они способствовали активизации базисных языковых знаний, предусматривали владение системой сведений о русском языке по его уровням: фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис простого и сложного предложения текста.

Упражнения предусматривали формирование как продуктивных видов речевой деятельности – говорение и письмо, так и рецептивных видов речевой деятельности – аудирование и чтение.

Особое внимание уделялось упражнениям коммуникативной направленности, где задания располагались в усложняющейся последовательности.

Были составлены и такие виды заданий, которые ориентированы на осуществление речевых действий учащихся.

К адаптированным текстам были составлены задания, построенные в соответствии с двухкомпонентной типологией: языковые, речевые. Языковые упражнения представлены лексико-семантическими, лексико-грамматическими и лексико-орфографическими заданиями.

Целью лексико-семантических упражнений является выявление семантики медицинских терминов. Это задания на выяснение значения терминологических единиц с помощью словаря; на разграничение термина и общеупотребительного слова; подбор синонимов, антонимов, эквивалентных терминов на родном языке и т.д.

Лексико-грамматические упражнения нацелены на освоение морфологических и синтаксических свойств медицинских терминов, особенностей их структуры, изменения.

Второй тип – речевые упражнения – направлен на формирование и развитие навыков практического владения медицинской терминологией во всех видах речевой деятельности. Это задания, которые содержат упражнения на включение медицинских терминов в состав словосочетаний заданной модели, на завершение высказывания на определенную грамматическую или речевую

тему, на трансформацию текста, на восстановление текста по опорным словам и собственно-речевыми, которые нацелены на развитие умений и навыков спонтанной речи.

Целью игровых упражнений является выработка у обучаемых умений реализовать на практике основные интенции реальной коммуникации.

Проведение игровых занятий закрепляет и активизирует речевой материал, внедряемый в речевую компетенцию учащихся в процессе выполнения упражнений. Каждая игра моделирует определенную реальную ситуацию профессионального общения «врач – пациент». С помощью игровых занятий учащиеся обучаются разрешать коммуникативные интенции, процесс реализации которых и составляет программу общения «врач – пациент» в ситуации «первичный осмотр пациента».

Таким образом, владение навыками профессионального медицинского общения обеспечивает не только получение и накопление знаний по специальности, но и процесс языковой коммуникации в учебной деятельности обучающихся. Использование адаптированных текстов на занятиях русского языка решает проблему мотивации в обучении.

Экспериментальное обучение, основанное на действующей программе по курсу «Русский язык», дополнено практическим материалом, целью и задачами исследования. В процессе опытного обучения апробировались: а) медицинские термины в предметно-тематических группах; б) синонимичные медицинские термины; в) адаптированные тексты, г) многокомпонентная система упражнений, предусматривающая их поэтапное выполнение.

Также было апробировано составленное нами учебное пособие, предназначенное для учащихся медицинского колледжа и включающее три части: 1) грамматический материал; 2) текстовый материал с комплексом заданий (предтекстовых, послетекстовых); 3) русско-каракалпакский словарь наиболее употребительных медицинских терминов.

На начальной стадии презентации адаптированных текстов с медицинскими терминами предполагается изучение формально-грамматических и семантических свойств термина, которое осуществляется путем комплексной семантизации, направленной на рациональное использование основных приемов толкования (де-

финиция, описательный способ средствами родного и русского языков, перевод, контекст, подбор синонимов, антонимов, наглядность). На этом этапе выполняются языковые упражнения.

Закрепление введенных в адаптированный текст медицинских терминов велось с помощью комплекса заданий, решение которых требовало от обучающихся определенных теоретических знаний, практических навыков и умений работы с учебно-научным текстом, специальными словарями, способствовавшими сохранению в долговременной памяти новых терминов.

На завершающей стадии прочность запоминания обеспечивается активизацией медицинской терминологии, которая предполагает знание обучаемыми определенных медицинских понятий с различными их парадигматическими, словообразовательными и синтагматическими связями, что обеспечивает продуктивное владение словарем в соответствии с правилами сочетаемости, ситуацией общения. Коммуникативные задания ориентированы на производство самостоятельных высказываний с употреблением медицинской терминологии.

Сопоставление результатов предэкспериментального и постэкспериментального срезов в контрольных и экспериментальных группах свидетельствует о значительной разнице в использовании при обучении русскому языку адаптированных текстов.

Учащиеся довольно быстро находят нужную информацию в учебно-научном тексте, отвечают на вопросы без опоры на текст, находят эквиваленты понятий на родном языке, самостоятельно конструируют высказывания, используя изученные медицинские термины. Важно указать на то, что словарный запас медицинской лексики у обучающихся существенно увеличился; их высказывания строились более логично, содержали значительно меньше ошибок.

Экспериментальное обучение доказало целесообразность формирования умений работы с адаптированным текстовым материалом посредством поэтапного предъявления многокомпонентной системы упражнений с учетом характерных функций специальных текстов. Разработанные комплексы заданий способствовали прогнозированию грамматических и речевых ошибок учащихся, пониманию учебных текстов, формированию основ

профессиональной речи, повышению интереса учащихся к языку изучаемой специальности.

Литература

1. Валгина, Н. С. Теория текста Текст. : учеб. пособие / Н. С. Валгина. – М.: Логос, 2004. 280 с.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования Текст. / И. Р. Гальперин. 3-е изд., стер. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 144 с. – (Лингв, наследие XX века).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРНО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

Э. С. Меджитова

elmaz.medzhitova@mail.ru

ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет
имени Февзи Якубова»
(Симферополь)

Обобщение методического опыта последних лет показывает, что в ходе подготовки и сдачи ЕГЭ школьники сталкиваются с рядом трудностей. Не теряет актуальности проблема психологической готовности обучающихся к сдаче единого государственного экзамена. По резюмирующему замечанию Л. Э. Кузнецовой и Д. С. Косиновой, во время подготовки к ЕГЭ эмоциональный фон старшеклассников нередко негативен: они испытывают тревогу, обусловленную страхом неудачи, нервно-психическое напряжение, снижение настроения, хроническую усталость. Длительные и интенсивные переживания способны привести к ухудшению соматического состояния, снижению познавательной активности и продуктивности учебной деятельности учащихся и как следствие – снижению результатов сдачи ЕГЭ [1, с. 43]. Акцентируя внимание на безусловно положительных аспектах сдачи ЕГЭ (равные условия оценки итоговых знаний для всех школьников, объективность оценивания, повышение качества образования) [5], исследователи выделяют личностные и регуляторные предикторы успешности сдачи единого государственного экзамена. Экспериментальные данные В. И. Моросановой позволяют сделать вывод о том, что с ЕГЭ лучше справляются обучающиеся

с высокими показателями развития регуляторных процессов и низкими показателями тревожности [2, с. 17].

Создание психолого-педагогических и методических условий для обучающихся, при которых станет возможным уменьшение тревожности, снятие психологического барьера перед сдачей ЕГЭ, таким образом, становится одной из приоритетных задач современной методики.

При подготовке к ЕГЭ по литературе видится возможным достичь поставленной цели за счет привлечения литературно-краеведческого материала. В ходе анализа художественных текстов, вызывающих ассоциации с малой родиной, конкретным локальным топосом, хорошо знакомым с детства, внимание обучающихся в первую очередь сосредоточивается на самом материале, позволяет в известной степени абстрагироваться от цели такой работы – успешной сдачи ЕГЭ.

Не будет преувеличением сказать, что одним из самых концептуальных произведений «крымского текста» русской литературы являются «Севастопольские рассказы» Л. Н. Толстого, написанные по впечатлениям от увиденного писателем при обороне Севастополя 1854–1855 годов.

Цель предлагаемой статьи – на примере «Севастопольских рассказов» Л. Н. Толстого показать методический потенциал литературно-краеведческого материала в процессе подготовки обучающихся к единому государственному экзамену по литературе.

ЕГЭ по литературе не входит в число обязательных для выпускников экзаменов. Экзамен по литературе состоит из двух частей. Первая представляет комплекс заданий, в которых необходимо проанализировать различные художественные произведения эпического, лирического или драматического жанров: **семь** заданий предполагают краткий ответ – написание слова, словосочетания или последовательности цифр, **два** задания – развернутые ответы. В заданиях **9** и **10** нужно выполнить анализ лирического произведения. Вторая часть экзамена заключается в написании развернутого и структурированного сочинения [3, с. 1]. Залогом успешной сдачи единого государственного экзамена по литературе выступают высокий уровень предметных знаний учащихся, уверенное владение литературоведческими терминами, умение ориентироваться в произведениях отечественной литера-

туры и, как уже говорилось выше, психологическая готовность к экзамену.

Согласно программе в средних общеобразовательных школах Республики Крым «Севастопольские рассказы» изучаются на уроках внеклассного чтения в 10 классе. Однако опрос, проведенный среди учителей СОШ № 38 города Симферополя, показал, что севастиопольскому циклу они, как правило, посвящают не один (как это нередко бывает с произведениями, выносимыми на внеклассное чтение), а два-три урока, знакомя обучающихся с концепцией истории Л. Н. Толстого, необходимой впоследствии для осмысления романа-эпопеи «Война и мир».

На заключительном этапе работы с циклом видится целесообразным использовать задания, типологически схожие с заданиями ЕГЭ по литературе. Часть из них могут быть выполнены в классе, развернутые ответы обучающиеся, как правило, готовят самостоятельно дома.

Для отработки навыков по анализу текста (упомянутая выше первая часть ЕГЭ по литературе) может быть предложен отрывок из открывающего цикл рассказа «Севастополь в декабре месяце»:

Первое впечатление ваше непременно самое неприятное: странное смешение лагерной и городской жизни, красивого города и грязного бивуака не только не красиво, но кажется отвратительным беспорядком; вам даже покажется, что все перепуганы, суеются, не знают, что делать. Но взгляните ближе в лица этих людей, движущихся вокруг вас, и вы поймете совсем другое. Посмотрите хоть на этого фуриштатского солдатика, который ведет поить какую-то гнедую тройку и так спокойно мурлыкает себе что-то под нос, что, очевидно, он не заблудится в этой разнородной толпе, которой для него и не существует, но что он исполняет свое дело, какое бы оно ни было — поить лошадей или таскать орудия — так же спокойно и самоуверенно, и равнодушно, как бы всё это происходило где-нибудь в Туле или в Саранске. То же выражение читаете вы и на лице этого офицера, который в безукоризненно белых перчатках проходит мимо, и в лице матроса, который курит, сидя на баррикаде, и в лице рабочих солдат, с носилками дожидаящихся на крыльце бывшего Соборного, и в лице этой девицы, которая, боясь замочить свое розовое платье, по камешкам перепрыгивает через улицу.

Да! вам непременно предстоит разочарование, ежели вы в первый раз въезжаете в Севастополь. Напрасно вы будете искать хоть на одном лице следов суетливости, растерянности или даже энтузиазма, готовности к смерти, решимости; — ничего этого нет: вы видите будничных людей, спокойно занятых будничным делом, так что, может быть, вы упрекнете себя в излишней восторженности, усомнитесь немного в справедливости понятия о героизме защитников Севастополя, которое ставилось в вас по рассказам, описаниям и вида, и звуков с Северной стороны. Но прежде, чем сомневаться, сходите на бастионы, посмотрите защитников Севастополя на самом месте защиты или, лучше, зайдите прямо напротив в этот дом, бывший прежде Севастопольским Собранием и у крыльца которого стоят солдаты с носилками, — вы увидите там защитников Севастополя, увидите там ужасные и грустные, великие и забавные, но изумительные, возвышающие душу зрелища.

Вы входите в большую залу Собрания. Только что вы открыли дверь, вид и запах сорока или пятидесяти ампутационных и самых тяжело раненных больных, одних на койках, большей частью на полу, вдруг поражает вас. Не верьте чувству, которое удерживает вас на пороге залы, — это дурное чувство, — идите вперед, не стыдитесь того, что вы как будто пришли смотреть на страдальцев, не стыдитесь подойти и поговорить с ними: несчастные любят видеть человеческое сочувствующее лицо, любят рассказать про свои страдания и услышать слова любви и участия. Вы проходите посередине постелей и ищете лицо менее строгое и страдающее, к которому вы решитесь подойти, чтобы побеседовать. <...>. Вы начинаете понимать защитников Севастополя; вам становится почему-то совестно за самого себя перед этим человеком. Вам хотелось бы сказать ему слишком много, чтобы выразить ему свое сочувствие и удивление; но вы не находите слов или недовольны теми, которые приходят вам в голову [4, с. 64–65].

Задания, требующие односложного ответа, могут быть сформулированы следующим образом.

- К какому литературному роду принадлежат «Севастопольские рассказы»? (Эпос)

- Из скольких частей состоит цикл «Севастопольские рассказы»? (3)

- Назовите художественный метод Л. Н. Толстого (*Реализм*).

- Какое историческое событие положено в основу сюжета цикла? (*Оборона Севастополя 1854–1855 гг.*)

Приводимые ниже вопросы будут способствовать отработке терминологического аппарата обучающихся.

- Какой прием использует Л. Н. Толстой в первых двух предложениях отрывка? (*Противопоставление*)

- Описывая жителей города и участников его обороны, Л. Н. Толстой многократно использует выражение «в лице». Как называется данная стилистическая фигура? (*Лексический повтор*)

- Назовите лексическое средство, которое автор использует в предложении «Но вы не находите слов или недовольны теми, которые приходят вам в голову» (*Фразеологизм*)

- Как называется выделенный троп, усиливающий заинтересованность рассказчика: «Вы проходите посредине постелей и ищите лицо менее строгое и страдающее, к которому вы решитесь подойти, чтобы побеседовать»? (*Метонимия*)

- Какое изобразительно-выразительное средство, представляющее собой образное определение, использует поэт в словосочетаниях «возвышающие душу зрелища», «строгое лицо»? (*Эпитет*)

- Как называется нарушение привычного порядка слов во фразе «то же выражение читаете вы и на лице офицера»? (*Инверсия*)

- Назовите средство характеристики персонажа, основанное на изображении его внешности – лица, одежды и т. д («То же выражение читаете вы и на лице этого офицера, который в безукоризненно белых перчатках проходит мимо») (*Портрет*).

- Рассказчик выражает свои мысли, не произнося их вслух, а словно обращаясь к самому себе. Назовите эту разновидность речи. (*Внутренний монолог*)

Задания № 8–9 требуют развернутого ответа из 5–10 предложений. Вектор рассуждений учащихся может быть задан следующими вопросами.

- Какова основная мысль «Севастопольских рассказов»?

- Какова роль пейзажа в цикле «Севастопольские рассказы»?
- Каким образом поднимается проблема героизма защитников Севастополя в данном произведении?
- В каких произведениях отечественной классики звучит тема «титулованных себялюбцев и карьеристов» и в чем эти произведения созвучны «Севастопольским рассказам» Л. Н. Толстого?

Оборона Севастополя нашла свое отражение не только в прозаических произведениях. Стремление осмыслить события Крымской войны объединило лучших поэтов того времени. К примеру, А. К. Толстой, Н. Некрасов, А. Фет, будучи приверженцами разных убеждений и взглядов, обращались к подвигу севастопольцев. Приведем стихотворение А. А. Фета «Севастопольское братское кладбище» (1887):

*Какой тут дышит мир! Какая славы тризна
Средь кипарисов, мирт и каменных гробов!
Рукою набожной сложила здесь отчизна
Священный прах своих сынов.*

*Они и под землей отвагой прежней дышат...
Боюсь, мои стопы покой их возмутят,
И мнится, все они шаги живого слышат,
Но лишь молитвенно молчат.*

*Счастливыцы! Вышею пылали вы любовью:
Тут что ни мавзолей, ни надпись - все боец,
И рядом улеглись, своей залиты кровью,
И дед со внуком, и отец.*

*Из каменных гробов их голос вечно слышен,
Им внуков поучать навеки суждено,
Их слава так чиста, их жребий так возвышен,
Что им завидовать грешно...*

Это стихотворение может стать основой для заданий 10–16, направленных на разбор лирического произведения.

- Назовите род литературы, к которому относится произведение А. Фета. (*Лирика*)

• Как называется созвучие концов стихотворных строк (тризна-отчизна, дышат-слышат и т.п.)? (*Рифма*)

• Какое изобразительно-выразительное средство, представляющее собой образное определение, использует в словосочетаниях «рукой набожной», «слава чиста»? (*Эпитет*)

• Из приведенного ниже перечня выберите три названия художественных средств и приемов, использованных поэтом в данном произведении: 1) инверсия; 2) метафора; 3) анафора; 4) эпитет (*Ответ: 1, 2, 4*).

• Определите размер, которым написано стихотворение А. Фета (без указания количества стоп). (*Ямб*)

Таким образом, на примере цикла Л. Н. Толстого «Севастопольские рассказы», непосредственно связанного с героическими страницами истории Крыма, была представлена попытка осмыслить результативность использования краеведческого материала во время подготовки к ЕГЭ. Нельзя не отметить психологическую составляющую учащихся. Интерес, зарождающийся в них во время изучения произведения, тесно связанного с историей их родной земли, способствует более эффективному усвоению знаний. Кроме того, краеведческий материал направлен на активизацию мыслительной деятельности обучающихся, способствует патриотическому воспитанию школьников.

Литература

1. Кузнецова Л. Э. Теоретический анализ проблемы психологической готовности старшеклассников к единому государственному экзамену как стрессовой жизненной ситуации / Л. Э. Кузнецова, Д. С. Косинова // Современная психология : материалы V Межд. научн. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). – Казань : Бук, 2017. – С. 42–49.

2. Моросанова В. И. Личностные и регуляторные предикторы успешности и надежности действий школьников в ситуации экзамена / Моросанова В. И., Филиппова Е. В., Фомина Т. Г. // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2014. – № 4. – С. 4–17.

3. Попова Н. А. ЕГЭ 2019. Литература. 14 вариантов. Типовые тестовые задания от разработчиков ЕГЭ / Н. А. Попова, О. Б. Марьина. – М. : Экзамен, 2019. – 79 с.

4. Толстой Л. Н. Собрание сочинений в восьми томах / Л. Н. Толстой. – Т. 1. – М. : Лексика, 1996. – 607 с.

5. Чибисова М. Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями. – М. : Генезис, 2009. – 184 с.

**В ПОИСКАХ ЭМПАТИИ
(МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОТЕНЦИИ
СОВРЕМЕННЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЖАНРОВ)**

Т.Е.Милевская

Tatiana.Milevska@mail.ru

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

Идея зависимости человека от информации, которую он получает, уже не нова, но в последнее время стали говорить о принципиальной важности способа получения информации [4]. Основоположник российской научной педагогики 19 века К. Д. Ушинский говорил о важности для обучения не только самого процесса чтения, но и о том, что читать и как понимать прочитанное, особо подчеркивая порядок чтения и постепенно усложняющиеся вопросы, контролирующие усвоение прочитанного [8; 9 – 12]. В настоящее время проблема выбора литературы и ее понимания приобретает умозрительный характер, поскольку число читающих молодых людей сокращается с нарастающей скоростью. Глобальный характер и последствия этого явления прекрасно продемонстрированы в статье Агаты Томашевской «Не читайте книг и умрете счастливыми» [7].

Практически исчезла потребность при первой необходимости обращаться за недостающим опытом в мир книг, чтобы найти ответы на многочисленные вопросы. Представители поколения Z ищут не знание, а информацию, предпочтительно коротко, просто и понятно изложенную, а еще лучше представленную визуально.

Не читающий человек теряет способность к анализу, у него нет собственных впечатлений и умения их описывать и формулировать.

Отсутствие литературных образцов приводит к общему падению уровня владения родным языком в молодежной среде, выражающегося в катастрофическом сокращении словарного запаса, упрощении грамматического строя речи, полного отсутствия использования образных средств, засорения речи жаргонизмами, избыточными заимствованиями и т.д.

Анализ причин этих негативных явлений приводит к необходимости поиска путей возврата к чтению современной молодежи, поскольку традиционно чтение принято считать одним из важных процессов, влияющих на обогащение языка, развитие речи и расширения культурного кругозора человека.

Одним из распространенных заблуждений современных педагогов является, на наш взгляд, использование в педагогическом процессе произведений художественной литературы, отобранных, исходя из традиций или собственных предпочтений. Мы забываем о том, что информационная революция формирует или уже сформировала новый тип мышления. Одним из важнейших достоинств представителей нового поколения принято считать многозадачность. Но наблюдения показывают, что способность решать одновременно несколько задач способствует перерождению глубокого и творческого мышления в клиповое, что в свою очередь приводит к утрате способности читать не для получения информации, а для образования в самом широком значении этого слова и просто для удовольствия.

Способность к эмпатии представляется нам, вслед за Н. Н. Ивановым «одним из условий адекватного, соответствующего авторскому замыслу восприятия, понимания художественного текста; одновременно эмпатия рассматривается как одна из целей работы с книгой – это развитие внутреннего мира, эмоциональной отзывчивости читателя, апелляция к сферам его нравственной жизни» [3, 82]. Нам также близка мысль автора о том, что «эмпатию можно рассматривать как талант, дар, но возвращаемый, воспитуемый в процессе педагогического воздействия» [3, 84].

Исходя из этих наблюдений, для возвращения интереса к чтению, надо выбирать произведения, с одной стороны, содержательно привлекательные для современного молодого человека, вызывающие у него эмпатию, с другой стороны, затрагивающие проблемы, которые могут заставить его задуматься о серьезных моральных, социальных, культурных вопросах современного общества.

Надо идти навстречу современному неискушенному в выборе чтения молодому человеку еще и по пути рекомендаций, представленных в близкой ему форме. В You tube существует много

порталов и подкастов, представляющих различные формы навигации в современной литературе, как мировой, так и отечественной. Например, портал «Книжный чел» представляет собой часто провокационное интервью на литературные темы с писателями и критиками, наиболее влиятельными в настоящее время, а «Теория большого чтения» – очень субъективное и эмоциональное изложение содержания и оценку прочитанных автором книг в жанре фэнтези. Данный тип навигации можно отнести к креализованным текстам, соединяющим видео и вербальную подачу информации и создающим таким образом наиболее благоприятные условия для понимания текста, проникающего через разные каналы коммуникации.

Кроме того, пора, видимо, снять запрет на использование на занятиях по русскому языку переводных текстов. Опросы на занятиях показывают, что большинство читающих студентов отдает предпочтение иностранной литературе, в особенности в жанре фэнтези как наиболее популярном в молодежной среде.

В связи с этими установками необходимо обратиться к исследованию современных популярных жанров художественной литературы и попытаться понять причины их привлекательности для молодых читателей. Как уже было сказано, наиболее читаемыми являются произведения в жанре фэнтези, анализ которых с предложенной точки зрения может дать интересный как теоретический, так и практический материал для работы по возвращению чтения в жизнь современного молодого человека.

Жанр фэнтези в последнее время исследуется под разными углами, и это «дает понимание того, что истоки его лежат куда глубже, чем можно подумать. Расхожее мнение о фэнтези как об ориентированной на массового читателя литературе верно лишь отчасти, так как при внешней простоте она может затрагивать социально значимые и актуальные темы, демонстрировать необычные формы мироустройства и альтернативные варианты развития событий» [6].

Постепенно исследователи приходят к выводу, что «главная цель фэнтези – не рассказы о великих воителях, магах, заимствованных из различных мифологических систем вымышленных существах, а повествование о борьбе Добра и Зла в человеческой душе, о путях становления самосознания личности» [2, 23].

И хотя в классическом жанровом представлении произведение, написанное в стиле фэнтези, должно совмещать в себе эпичность мифа и лиричность сказки, «сегодня это воистину удивительный жанр, в котором легко совмещаются множество, казалось бы, абсолютно несовместимых направлений, таких как: мифология и научная фантастика, мистика и детектив, авангард и исторический роман и многое другое. Это становится возможным благодаря тому, что автор фэнтези не помещается в рамки определенного жанра, единственным ограничителем для автора является лишь его собственная фантазия» [1, 31].

Именно жанровая «поливалентность» фэнтези может привлекать внимание современного молодого человека на уровне сюжета, т.е. на самом простом, доступном большинству уровне, дальнейшее проникновение в произведение на уровне языка, мастерства автора в создании характеров, поступков героев, анализа идеи зависит от выбора преподавателя и его профессионального умения в работе с текстом.

Освободившись от литературного снобизма и учитывая возможности и ограничения современной молодежи, преподаватель должен понимать, что «фэнтези – это литература о человеке и о людях, следовательно, для неё открыты все задачи литературы вообще» [5].

Русскоязычное фэнтези за последнее время активно развивается в самых разных направлениях, порождая оригинальные поджанры. Например, в жанре «городская сказка» интересны рассказы Далии Трускинской.

Действие рассказов «Молчок» и «Пустоброд» «происходит в мире леших, домовых, банников и прочих фольклорных спутников человечества, мире, который существует рядом с миром людей, но при этом для людей невидим <...> в наивном и патриархальном мире домовых, как в зеркале, отражаются проблемы мира людей: воровство и мздоимство, ложь и жадность и сказанные в сердцах злые и глупые слова, разрушившие чужую жизнь. Кроме того, следует отметить стилистическое мастерство Трускинской: ее проза напоминает удачные стилизации Серебряного века – в диапазоне от «сатириконцев» до раннего Михаила Кузмина. И при этом Трускинская прекрасно осваивает реалии современного города» [6].

На наш взгляд, новый подход к выбору материала для чтения с учетом интересов современных учащихся и использования комплексного чтения, включающего в себя аналитическое чтение, как на языковом, так и содержательном уровне с различного вида комментариями, может явиться одним из шагов на пути преодоления нежелания читать у нынешних студентов.

Литература

1. Гусарова, С.В. Жанр фэнтези, его развитие и роль в современной литературе // Экономические и правовые аспекты развития международной интеграции в современных условиях. Мат-лы Межрегиональной конференции 2017 г. М.: МФЮА. С. 30–33
2. Епанчинцев, Р. В., Фролова, А. А К вопросу о жанре фэнтези в современной литературе // Вестник Северо-Восточного государственного университета. 2016. № 26. С. 22–24.
3. Иванов, Н. Н. Воспитание читательской эмпатии в процессе работы с произведением литературы» // Ярославский педагогический вестник N 4, 2017, С. 88–92
4. Курпатов, А. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: андрей курпатов в давосе на бизнес завтраке сбербанка (дата обращения 10 февраля 2020).
5. Логинов, С. Русское фэнтези - новая Золушка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusf.ru/loginov/rec/rec14.htm>. (дата обращения 21 мая 2019).
6. Строева, К. Тупики и выходы. // НЛО, 2005, N 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://magazines.gorky.media/nlo/2005/1/fentezi-2004-m-2004-fentezi-2005-m-2004.html> (дата обращения 3 марта 2020).
7. Томашевская, А. Не читайте и умрете счастливыми. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://inosmi.ru/world/20131013/213815338.html> (дата обращения 25 января 2020).
8. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – Т.1. – 584 с. – Т.2. – 440 с.

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТЕКСТА

Н.Г. Молодцова
n201270@mail.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
(Москва)

В современном образовании все чаще поднимается вопрос о развитии у учащихся универсальных умений и качеств, которые позволят им успешно адаптироваться и функционировать в условиях постоянных социальных изменений и информационной перегрузки. В связи с этим приобретает особую актуальность проблема формирования у школьников и студентов функциональной грамотности, которая рассматривается специалистами [2, 5] как способность человека вступать в отношения с внешней средой, быстро адаптироваться и продуктивно функционировать в ней. Функциональная грамотность как метапредметный результат [1] формируется в процессе изучения разных учебных дисциплин через слушание, говорение, чтение и письмо. Основными признаками функциональной грамотности личности авторы [2, 5] рассматривают самостоятельность, активность и социальную адаптацию.

Анализ психолого-педагогической литературы [1, 2, 5] по данной проблематике показал, что существуют разные классификации видов и типов функциональной грамотности как сложного интегративного понятия. Чаще всего компонентами (видами) функциональной грамотности рассматривают коммуникативную, информационную, социальную и читательскую грамотность.

Формированию **коммуникативной грамотности** большое внимание уделяют обычно на уроках литературоведения и русского языка, поскольку данный вид грамотности подразумевает владение видами речевой деятельности и связан со способностями понимать устную и письменную речь, самостоятельно выражать свои мысли. В качестве основных видов деятельности, влияющих на её развитие, рассматривают слушание, говорение, чтение, письмо. При этом следует отметить, что активное использование современными школьниками гаджетов во многом тормозит развитие у них навыков устной связной речи, умений грамотно выражать свои мысли и строить вербальную коммуникацию.

Информационная грамотность выражается в навыках поиска информации в разных источниках, ее переработки и представления в виде собственных умений, суждений и умозаключений.

Социальная грамотность рассматривается как умение вести диалог, взаимодействовать с окружающими, как социализация и взаимодействие в процессе межличностного общения.

Читательская грамотность описывается не просто как способность читать и понимать смысл прочитанного, но и как умение видеть подтекст написанного, расшифровывать авторскую позицию писателя.

В качестве средства, содержащего богатый ресурс для развития всех компонентов функциональной грамотности, с нашей точки зрения, целесообразно использовать не только литературные тексты, но и **изобразительные** (произведения живописи), поскольку они многозначны по своей интерпретации и содержат много слоев информации: от поверхностных, предметно-событийных, до глубинных, связанных с чувствами персонажей и позицией художника [6]. Понимание изобразительного текста похоже на решение творческой задачи и требует от зрителей фактически таких же навыков и умений читать и интерпретировать визуальные образы произведений живописи, как и при понимании литературного текста. Чтение изобразительных текстов как дешифровка, перевод знаково-символического текста изображения на язык собственных умственных образов при извлечении из них смысла, как справедливо отмечает Осорина М.В. [6], требует специально организованного подхода со стороны педагога, направленного на формирование у учащихся умения читать картину словно книгу, извлекать из художественных образов информацию и интерпретировать её.

В качестве одного из таких подходов, направленных на развитие всех четырех компонентов функциональной грамотности (коммуникативного, социального, информационного и читательского) у младших школьников рассмотрим технологию фасилированной дискуссии на материале произведений живописи, которая представляет собой групповое обсуждение в процессе рассматривания детьми картины, опирающееся на определенную стратегию вопросов открытого характера и технику парафраза.

Поскольку функциональная грамотность, как отмечают специалисты [1, 2] лучше всего развивается в процессе поисково-исследовательской деятельности, то понимание изобразительного текста рассматривается нами как креативная задача, где нет готовых решений. Педагог занимает позицию фасилитатора – человека, который обеспечивает направляющее участие, осуществляет поддержку инициативы ученика в процессе обсуждения при восприятии и интерпретации художественных образов. Отсутствие искусствоведческой информации со стороны педагога, создание в процессе дискуссии особой креативной среды, групповая форма работы, реализующая принцип учебного сотрудничества, позволяют развивать у учащихся умения находить, извлекать информацию из художественных образов, самостоятельно интерпретировать её, оценивать, приводить собственные аргументы, опираясь на визуально представленную информацию. Все это способствуют формированию информационной функциональной грамотности.

Структура фасилитированной дискуссии включает в себя следующие компоненты: 1. педагог-фасилитатор; 2. изобразительные тексты, 3. группа учащихся в количестве 10-15 человек (именно такая численность позволяет каждому высказаться в процессе обсуждения и быть услышанным); 4. стратегия дискуссии, включающая в себя открытые вопросы и технику парафраза.

Следует отметить, что при отборе изобразительных текстов, к числу которых относятся, прежде всего, произведения живописи, педагог руководствуется следующими принципами: доступность пониманию с учетом возрастных особенностей участников дискуссии, насыщенность деталями, степень узнаваемости: учащимся не предъявляют картины, которые им хорошо знакомы и название которых они давно знают. Именно рассматривая незнакомую картину, они занимают позицию исследователей, осуществляют поисковую деятельность, овладевают способами извлечения информации из изобразительного текста, умениями её оценивать и осмысливать. Отсутствие со стороны педагога искусствоведческой информации до начала фасилитированной дискуссии является важным условием для продуктивного развития функциональной грамотности. Дискуссия начинается с того, что детям предъявляют слайд произведения живописи или саму кар-

тину в экспозиции музея и задают вопрос «Что вы здесь видите?», побуждающий учеников внимательно всматриваться в то, что изображено на картине, извлекать из неё информацию и оформлять воспринятое в словесные формы.

На этом первом этапе, называемом нами **актуализированным восприятием**, особую роль выполняет техника парафразы, когда педагог перефразирует сказанное ребенком без добавления собственного смысла и искажения его, при необходимости, оформляя высказывания ученика с учетом культурных и языковых норм и особенностей. Например, рассматривая картину Сидорова В. «Возле старых сараев» (описание которой входит в программу по русскому языку в средней школе) участник нашего эксперимента, ученик первого класса сказал: «Я вижу здесь дом, два дома, они большие», а учитель перефразировал: «Женя обратил внимание на два больших дома, изображенных художником на этой картине». Парафраз имеет большое значение в процессе формирования коммуникативного компонента функциональной грамотности, так как помогает конкретизировать мысли ребёнка, уточнять смысл увиденного, даёт образец грамотного оформления речи, позволяет ученику почувствовать себя услышанным и понятым. Парафраз демонстрирует принятие мнения каждого участника обсуждения, что, в свою очередь, активизирует его познавательную деятельность, так как создает атмосферу психологической безопасности, поддержки и доверия. Следует отметить, что в рамках такого подхода при формировании функциональной грамотности в процессе обсуждения произведений живописи, педагог не оценивает ответы учащихся, не выражает ни похвалы, ни порицания. Он показывает, что каждое мнение имеет право на существование, а это, в свою очередь, активизирует желание учащихся принимать участие в обсуждении и развивает у них такие аспекты коммуникативной и социальной функциональной грамотности, как умение слушать и слышать друг друга, умение вести диалог, опираясь не только на свою, но и на чужую точку зрения. Особой формой парафразы, называемой линкингом, педагог обобщает разные точки зрения в процессе чтения изобразительного текста детьми, создавая социо-когнитивный конфликт, который, в свою очередь, побуждает детей быть более аргументированными в своих суждениях и умозаключениях.

Все вопросы, которые лежат в основе фасилитированной дискуссии, можно разделить на три группы в соответствии с выделенными нами **этапами развития функциональной грамотности** учащихся [3].

Первый этап направлен на развитие умений искать и собирать информацию, заложенную в художественных образах, выделять их из общего плана картины, находить для их обозначения наиболее точные слова и понятия. На этом этапе фасилитатор задает вопросы, побуждающие к подробному сбору и поиску информации, представленной в художественных образах: «Что вы здесь видите?», «Что происходит на этой картине?», «Что еще, кроме этого, вы заметили?», «Где это может происходить?», «Когда это происходит?». Для осознания смысла увиденного и развития навыков аргументации в устной речи учащимся задаётся вопрос «Что вы видите здесь такого, что позволяет так сказать?». Он существенно отличается от вопроса «Почему ты так говоришь?» или «Почему ты так считаешь?», поскольку именно данная формулировка вопроса позволяет обеспечить связь воспринятых образов и появившихся мыслей, без которой невозможно понимание картины. Таким образом, первый этап в основном направлен на развитие **информационной функциональной грамотности**.

На **втором этапе** больше внимания уделяется развитию умения аргументировать, интерпретировать художественные образы, использовать в устной речи более сложные речевые конструкции. Здесь уже появляются вопросы, требующие размышлений и выдвижения своих гипотез, суждений. Например, «Кто может быть этот человек?», «Что вы можете о нём рассказать?», «О чем могут говорить эти люди?», «Что они чувствуют?», «В какой стране это могло происходить?», «Когда это происходит?», «О чем эта картина?», «Кто ее автор?» На этом этапе у участников Дискуссии активно развивается умение сопоставлять разные точки зрения, анализировать свои и чужие суждения, умение слышать собеседника и быть убедительным в своей речи. Так, например, при рассмотрении картины Пабло Пикассо «Девочка на шаре» на вопрос педагога «Кто эти люди?», участники обсуждения стали выдвигать версии, кто стоит на этом шаре и Петя (7 лет) сказал: «Ваня думает, что это дочка. А я с ним не согласен, всё-таки это

жена. Вы посмотрите, как она стоит? Муж ей говорит: «Стой на шаре!», а она не хочет, но стоит. А дочка ведь так стоять не будет!». Данный пример наглядно показывает как происходит интерпретация воспринятого с опорой на прошлый опыт и знания ребенка, при выстраивании аргументации своей точки зрения. Таким образом, второй этап в основном направлен на развитие **коммуникативной и социальной функциональной грамотности**.

На **третьем этапе** у учащихся появляются и активно развиваются такие критерии функциональной грамотности как вариативность речи, навыки свободного общения, речь по собственной инициативе, умение самостоятельно строить и вести диалог и полилог. Функцию ведущего уже берут на себя сами дети, задавая друг другу вопросы по ходу рассматривания и обсуждения картины, осуществляя парафраз, как пошаговый, так и обобщающий разные точки зрения (линкинг). Здесь уже появляются вопросы, требующие понимания позиции автора, то есть направленные на развитие так называемой **читательской функциональной грамотности**: «Как вы думаете что хотел сказать художник этой картиной?», «Что он чувствовал, когда писал эту картину?», «Что чувствуете вы, глядя на эту картину?», «Как бы вы назвали её, если бы были авторами?», «Что вы могли бы рассказать об этой картине человеку, который её никогда не видел?», «В чем ее главная мысль?», «Какую задачу ставил перед собой художник?», «Что заинтересовало автора картины в этом сюжете?». На этом этапе усиливается диалог не только друг с другом в процессе обсуждения картины, но и активизируется диалог с автором картины, учащиеся пытаются поставить себя на его место, предположить, что чувствовал художник, когда писал эту картину и что хотел нам рассказать.

В ходе такого обсуждения происходит проникновение в более глубокие пласты изобразительного текста. Ученики начинают задумываться и интерпретировать позицию автора, **сопоставляют её со своим видением**. Следует также отметить, что если первый и второй этап касались таких видов деятельности как: **чтение** изобразительного текста, **слушание и говорение**, то на этом третьем этапе нам видится целесообразным подключать также и **письменную речь**, в процессе которой происходит обобщение, осмысление и переработка полученных из художе-

ственных образов информации. Такие творческие формы работы, как написание синквейнов и катренов во многом этому способствуют, поскольку дают возможность учащимся в сжатой форме обобщить полученную информацию из художественных образов и её творчески переработать, представив уже в виде собственных мыслей и образов. Методический прием написания катренов, предложенный Тивиковой С.К. [7], позволяет оформить впечатление от увиденного с точки зрения мыслительных, визуальных, аудиальных и чувственных образов. В качестве примеров приведем несколько катренов, написанных школьниками после фасилитированной дискуссии. По картине Айвазовского К. «Неаполитанский залив», Арсений (9 лет): «Людей на лодках в море вижу. Их молодые крики слышу. Спокойствие здесь ощущаю. На берег встанет их нога, я знаю». По картине Левитана И.И. «Золотая осень», Евгений (10 лет): «Я вижу осень золотую, берёзки в ласковых тонах; и слышу журавлей крик за версту я, но ощущаю и к морозу страх; а также слышу я журчанье речки, как будто бы играет Бах». По картине Крымова Н.П. «Московский пейзаж. Радуга», Женя (11 лет): «Я радугу и город вижу. Вдали шум от завода слышу. Потоки влаги в ветре ощущаю. Тут дождь прошел, я это знаю».

Социальный компонент функциональной грамотности в рамках данного подхода активно развивается вследствие групповой формы работы, в ходе межличностного общения во время учебного сотрудничества на уровне ученик – учитель, ученик – ученик, ученик – автор картины по таким параметрам как: умение слушать и понимать чужую точку зрения, доносить свою точку зрения, сопоставлять разные подходы, находить общее и различия в восприятии и понимании изобразительного текста, умение договариваться.

Все описанное выше нашло свое отражение в личностно-ориентированной образовательной технологии «**Образ и мысль**» [4], специально предназначенной для интеллектуального и личностного развития детей младшего школьного возраста с помощью искусства и активно применяемой на практике в школах и домах творчества нижегородского региона на протяжении уже более десяти лет. Использование этого подхода показывает, что фасилитированная дискуссия в процессе

группового рассматривания произведений живописи помогает детям научиться читать изобразительный текст как книгу, извлекать информацию из художественных образов, осмысливать её и понимать, и является эффективной технологией, направленной на формирование всех компонентов функциональной грамотности учащихся.

Литература

1. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника. Книга для учителя. Авторский коллектив: Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова, О.О. Петрашко, В.Ю. Романова, О.А. Рыдзе, И.С. Хомякова. Под ред. Н.Ф. Виноградовой. Книга для учителя. – М.: Российский учебник, 2018, 280 с.
2. Ермоленко В.А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. Том 8, вып.1, 2015. Дата обращения: 27.02.2020. [<https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-funktsionalnoy-gramotnosti-obuchayuschegosya-teoreticheskiy-aspekt/viewer>]
3. Молодцова Н.Г., Выгонская Г.М. Формирование коммуникативной функциональной грамотности младших школьников в процессе восприятия произведений живописи // Школа будущего. Москва, 2020, №1, С. 64-73.
4. Молодцова Н.Г., Бондарева И.И., Тивикова С.К. Курс «Образ и мысль в начальной школе». – Н.Новгород, 2010.
5. Нурмуратова К.А. Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях // Педагогическая наука и практика. 2019, №1, с. 14-18.
6. Осорина М.В. К вопросу о качественном и количественной оценки уровни понимания изобразительного текста. 2014 вестник СПбГУ выпуск 3 страница 16
7. Тивикова С.К. Творческие виды работы на уроках литературного чтения / С.К. Тивикова // Педагогическое обозрение. 2003. № 3. С.185-188.

МУЛЬТФИЛЬМ НА УРОКЕ РКИ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ И ГОВОРЕНИЯ

*Т. А. Наймушина
naimtat@mail.ru*

ФГОУ ВО «Астраханский государственный технический университет»
(Астрахань)

При обучении РКИ активно используются различного рода видеоматериалы. Это могут быть художественные и документальные фильмы, видео презентации, телевизионные программы, реклама, трейлеры к фильмам, мультфильмы. Существует точка зрения, согласно которой на элементарном и базовом уровнях (А 1 и А 2) использование аутентичных видеоматериалов считается не всегда целесообразным. Например, такая точка зрения отражена в европейских дескрипторах языковых компетенций [8, 119], хотя авторы делают исключение для коротких мультипликационных и короткометражных фильмов. Согласно другой точке зрения, включать аутентичные аудио и видео материалы необходимо уже на начальном этапе обучения, ибо иностранные учащиеся с первых дней пребывания окунаются в живую языковую среду, и задача преподавателя – как можно быстрее помочь им адаптироваться в новых условиях. Здесь можно привести в пример учебный комплекс по обучению аудированию на материале аутентичных видео сюжетов И. А. Гончар «Послушайте!» для уровней А 1–А 2 [3]. Курлова И. В. предлагает использовать видео материалы на исходе элементарного начала базового уровня [6, с.1].

Мы присоединяемся к тем авторам, которые считают, что учить понимать спонтанную речь носителей языка необходимо начинать с самого начала обучения, с уровня А 1. Для этих целей отлично подходят мультфильмы. В пользу выбора мультфильма для работы может служить то, что мультфильм – это имеющее сюжет, целостное, но короткое по времени произведение. В мультфильме используются разноуровневые языковые средства, представлены разные модели ведения диалогов, формулы речевого этикета, мультфильмы эмоционально окрашены, в них выражаются чувства и эмоции, поэтому использование мультфильма создает благоприятный эмоциональный фон на уроке, что спо-

способствует повышению «активации познавательной деятельности обучающихся» [4, с. 61].

Для нас несомненна лингвокультурная ценность мультфильмов, хотя на этот счет существует и несколько иная точка зрения [5, с.107]. Как отмечают многие исследователи, мультфильмы «знакомят иностранных учащихся с культурой, традициями, обычаями, нормами поведения и национальной психологией носителей языка» [2, с. 13].

Мультфильмы на уроке РКИ могут использоваться для разных целей: 1) для формирования грамматических навыков, отработки отдельных грамматических тем [7, с. 115]; 2) для формирования навыков продуктивной (говорение) и рецептивной (аудирование) форм речевой деятельности; 3) для создания благоприятной психологической обстановки на уроке, в качестве отдыха, разрядки; 4) для формирования лингвострановедческой компетенции, знакомства с обычаями, традициями русского народа. Чаще всего просмотр мультфильма преследует сразу несколько целей, среди которых, с нашей точки зрения, выделяется главная – формирование навыков аудирования и говорения. Но все-таки последнее слово остается за преподавателем, который исходит из текстового материала самого мультфильма.

Аудирование относится к рецептивным видам речевой деятельности и несомненно является наиболее трудным видом учебной деятельности для иностранца, особенно на начальном этапе обучения: здесь и темп беглой речи, и разные тембры, и лексика, и особенности произношения героев, – все это затрудняет понимание. Однако, с другой стороны, в мультфильме, как и в любом другом жанре видео материалов, понимание облегчает видеоряд, к тому же у преподавателя всегда есть возможность нажать на кнопку «пауза» на пульте. Как любой другой текст, мультфильм отлично подходит для продуцирования собственного высказывания, это может быть и пересказ, и обсуждение, и описание, и комментирование, и выражения своего мнения.

Для начального этапа обучения (уровень А 1) нужно отбирать мультфильмы 1) короткие, с небольшим текстовым материалом; 2) медленным темпом речи; 3) лексически и синтаксически несложные, соответствующие изучаемому уровню; 4) не перегруженные фоновыми знаниями; 5) с понятной экстралингвисти-

ческой ситуацией. Представим методическую разработку к мультфильму «Котенок по имени Гав» режиссера Л. Атаманова, сценарий Г. Остера для начального уровня подготовки (в конце элементарного уровня). В методике преподавания РКИ принято рассматривать фильм, в том числе мультфильм, как видеотекст. Поэтому этапы работы такие же, как с обычным текстом. Традиционно вся работа делится на 3 этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый.

Упражнения до просмотра мультфильма – это работа с лексикой. Мы предлагаем следующие упражнения, направленные на развитие догадки: 1. Вы знаете слово *ребЁНОК*. А кто такие *котЁНОК*, *тигрЁНОК*, *слонЁНОК*? Упражнение 2. Кто чей ребёнок? Найдите соответствия в колонке справа:

Котёнок	лев
Медвежонок	кот
Львёнок	собака
Щенок	медведь

В этом случае учащиеся без труда понимают новое слово *щенок*, так как оно находится в одном ряду с уже понятыми лексемами. Упражнение 3. Кто как разговаривает? Это упражнение аналогично второму, лексемы также располагаются в две колонки, слева названия животных, справа звукоподражательные слова.

Чтобы активизировать учащихся, можно подвести их к самостоятельному образованию нового для них слова *неприятности*, это ключевое слово для дальнейшей работы с текстом, от знакомого им прилагательного *приятный* – *неприятный* – *неприятность*. Здесь можно вспомнить, какого рода в русском языке существительные с суффиксом –*ость*. Данные упражнения не только вводят новую лексику, которую учащиеся не воспринимают пассивно, но и активно участвуют в процессе семантизации новых слов, а также стимулируют интерес учащихся к дальнейшей работе.

Следующее задание направлено на развитие прогнозирования. Учащиеся на основании названия мультфильма должны предположить, о ком пойдет речь в мультфильме и ответить, хорошее ли это имя для маленького котенка и аргументировать свой ответ. Часть новых слов, а именно глаголы (их не так мно-

го), можно дать списком, например, такие, как *дразниться, убедить, прогнать*.

Нужно обратить внимание студентов на то, что в мультфильме, который они будут смотреть, в диалогах представлены разные языковые средства, характерные для разговорного стиля речи. Они требуют комментирования преподавателем. И прежде всего, это 1) частицы: усилительные (А зачем же ты меня зовешь? А вот увидишь! *Еще* дразнишься? С кем *это* ты разговариваешь? Я *просто* лаю), смягчающие побуждение (Иди-ка сюда); 2) междометие для привлечения внимания (*Эй* ты, малыш!); 3) вводные слова, указывающие на предыдущую информацию (*Так значит*, это тебя зовут Гав?); 4) сослагательное наклонение глагола для выражения модального значения (Я *бы* не советовал котенку с таким именем спускаться во двор); 5) стилистически окрашенные слова и формы слов (*Не годится* котенку иметь такое имя. Ты *чего?*).

Как отмечают методисты, при обучении аудированию важную роль играет целевая установка [1, с.24]. Перед просмотром мультфильма ставится задача: Посмотрите мультфильм, постарайтесь понять его основное содержание, чтобы ответить на вопрос, были ли у котенка неприятности во дворе и почему? После просмотра мультфильма учащиеся отвечают на вопрос. Это может быть ответ из одного предложения, например: «Неприятности были, потому что у котенка было неправильное имя Гав». Таким образом мы видим, что общее понимание текста присутствует, цель достигнута.

Послетекстовые упражнения направлены на выяснение, насколько полно учащиеся поняли текст. Идем от простого к более сложному. Так, учащимся предлагаются картинки, которые выводятся на экран, а студенты должны расставить их в правильной последовательности, соответствующей сюжету фильма. Следующее упражнение, направленное на выяснение понимания конкретных ситуаций, это выбор правильного ответа из предложенных. Например, щенок (играл; лаял; звал котенка); кот сказал (нельзя котенку иметь такое имя; хорошо иметь имя Гав; не годится котенку иметь такое имя); кот (не советует котенку спускаться во двор; советует котенку поменять имя; советует котенку быстро спуститься во двор); собака (рассердилась и побежала за котенком; хотела побегать с котенком; хотела поиграть с котен-

ком) и т. д. На развитие навыков говорения можно предложить студентам описать котенка, кота, собаку, можно попросить описать дом и двор, чердак дома.

В мультфильме котенок, спускаясь с лестницы, поет песенку про неприятности, которые ждут его во дворе. Можно дать задание на извлечение общей информации из текста песенки: О чем поет котенок в своей песенке? Почему он спешит во двор? Следующее упражнение. Студентам раздаются распечатанные подписи к кадрам из мультфильма, которые составляют сюжетную линию. На экран выводятся картинки, а студенты должны найти и прочитать соответствующую подпись.

Затем учащиеся смотрят мультфильм второй раз. Перед вторым просмотром снова дается установка, ориентирующая учащихся на более полное извлечение информации: После просмотра мультфильма вы должны будете ответить на вопросы по содержанию. После просмотра студенты отвечают на вопросы по содержанию мультфильма. Вместо пересказа текста можно дать задание озвучить диалоги мультфильма: щенок – котенок; дворовой кот – котенок; собака – котенок; котенок – кот. Для этого можно разбить студентов на пары, каждой паре дать конкретное задание на озвучивание определенного диалога. Нужно ориентировать студентов, во-первых, на использование эмоционально, модально, стилистически окрашенных языковых средств, о которых говорилось выше (частиц, междометий и т. д.), а во-вторых, на более точное воспроизведение интонации и экспрессии их мультяшных героев. Дать время на подготовку, а потом просмотреть мультфильм еще раз с выключенным звуком и озвучкой студентами. В качестве домашнего задания можно попросить студентов написать рассказ, что произошло с котенком по имени Гав.

Литература

1. Бердичевский А. Л. Урок иностранного языка без проблем. Методический портфель учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский - Рига: Retorika, 2006. – 80 с.

2. Булгакова С. А. Работа с мультфильмом на уроке РКИ / С. А. Булгакова. // Слово. Предложение. Текст: анализ языковой культуры. - 2015. - № 8. – С. 13–18.

3. Гончар И. А. Послушайте! : учебное пособие по аудированию/ И. А. Гончар - Вып.1–2 : ЗАО «Златоуст». DVD. - 2013.

4. Игнатенко О. П., Томиленко Н. А. Использование видеоматериалов как средство формирования коммуникативных навыков на занятиях РКИ / О. П. Игнатенко, Н. А. Томиленко // Сб. конф. НИЦ Социосфера. - 2015. - № 56. – С. 61–64.

5. Кашпирева Т. Б. Поговорим «Про любовь»: формирование лингвокультурной компетенции учащихся, изучающих русский язык как иностранный / Т. Б. Кашпирева // Мир русского слова. - 2017. - №3. – С. 106–111.

6. Курлова И. В. Работа с учебными, мультипликационными и художественными фильмами на уроке РКИ./ И. В. Курлова [Электронный ресурс] : Режим доступа: docplayer.ru/27336427-Rabota-s-uchebnymi-multiplikacionnymi-filmami-na-uroke-rki.html. – с.1–5. (дата обращения 05.03.2020).

7. Кряхтунова О. В. Отработка синтаксической конструкции с относительным местоимением «который» на материале мультфильма «Дом, который построил Джек»: конспект занятия / О. В. Кряхтунова. // Современные технологии обучения русскому языку как иностранному: Материалы международных курсов повышения квалификации (1 сентября – 30 ноября 2017 г.). - Киров: ООО «Издательство Радуга–ПРЕСС». - 2017. – 516 с.

8. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы. Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ : Под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. - М., 2003. – 242 с.

К ПРОБЛЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Т. А. Налимова

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

В соответствии с компетенциями, включенными в ГОСТы, студенты в результате освоения дисциплины «Русский язык и культура речи», в частности освоения универсальных компетенций (УК-3 и УК-4), должны **знать** «*правила использования языковых единиц в устной и письменной формах коммуникации*», «*языковые особенности стилистически дифференцированной речи в различных условиях профессионального общения*»; **уметь** «ис-

пользовать знание норм литературного языка, чтобы аргументированно объяснять и корректировать стилистические нарушения в текстах различных жанров в условиях устной и письменной коммуникации... (выделено нами – Т.Н.)

Уровень речевого развития языковой личности оценивается, как известно, не только на основе устной речи, но и по результатам письменной продукции. В связи с этим мы поставили перед собой цель проанализировать письменные работы студентов-первокурсников, написанные в разных жанрах и формах, в том числе записи лекций по дисциплине, сочинения-эссе (в форме презентации на тему «Что я хотел бы рассказать о себе») и вторичные тексты в форме реферативного изложения информации первичного текста по профилю обучения. Результаты свидетельствуют о наличии у студентов проблем в использовании письменной речи, в то время как программой дисциплины «Русский язык и культура речи» предусматривается овладение письменной речью в соответствии с УК-3 и УК-4. Полученные результаты обусловлены рядом причин. Одна из основных причин связана так или иначе с существующим форматом ЕГЭ, в соответствии с которым от школьников требуется написание сочинения с учетом жестко заданных требований (в том числе к объему работы, ее структуре и др.). Известно, что школьники, опасаясь потерять важные баллы при написании сочинения на экзамене, не рискуют отступить от заявленных требований. Сформировавшийся в течение ряда лет формат выпускного сочинения, на наш взгляд, тормозит развитие школьников, лишает их возможности самостоятельно и нестандартно мыслить. В конечном итоге это приводит к постепенному угасанию мыслительных функций, связанных прежде всего со способностью производить такие важнейшие мыслительные операции, как анализ, синтез, обобщение информации и др. Проведенный нами анализ письменных работ разного характера подтверждает необходимость совершенствования у студентов компетенций в области письменной речи, что является крайне важным для них как будущих специалистов в гуманитарной сфере (в том числе в сфере рекламной деятельности). Так, к числу требующих совершенствования можно отнести целый комплекс умений. Во-первых, это умения записывать со слуха информацию. В нашем случае – информацию лекции. В просмотр-

ренных нами записях лекционного материала было отмечено 3 тенденции. Первая – студенты фиксируют под диктовку преподавателя лишь определения некоторых основных понятий. Вторая – лекции записываются фрагментарно (отрывочно, бессвязно, непоследовательно), причем фиксируются не самые важные положения, а также отсутствуют примеры. В третьем случае студенты не записывают практически ничего, кроме темы и плана. При этом студенты уверены, что всю необходимую по той или иной теме информацию можно найти в Интернете. Кроме того, у многих студентов наблюдается и отсутствие элементарной культуры письменной речи (часто не соблюдались такие общие требования к оформлению текста лекции (а текст лекции – это текст «для себя»), как использование сокращений, цветовых выделений, рубрикации и др.). Во-вторых, это умения последовательно, без потери важных смысловых фрагментов, записывать звучащую информацию, используя необходимые для связного текста средства связи. В-третьих, это умения находить в текстах (как в звучащих, так и в печатных) главную, важную информацию и отделять ее от других (неосновных) видов информации. В-четвертых, это умения преобразовывать (свертывать) необходимую для записи информацию с одновременным ее обобщением и переформулированием. В-пятых, это умения структурировать текст, т. е. разбивать текст на смысловые фрагменты (абзацы) и осуществлять переход от одного фрагмента (абзаца) к другому, используя соответствующие по смыслу средства связи (специальные слов, словосочетания, предложения). В-шестых, это умения композиционного оформления текстов (например, текстов реферата, аннотации). Эти проблемы наблюдаются в работах, написанных как в свободной форме, так и с целевой установкой. Вполне понятно, что многие из отмеченных умений в той или иной степени должны быть сформированы еще в школе, однако в силу указанных выше причин они, не получив дальнейшего развития, постепенно утрачиваются.

Решение существующих проблем возможно, если этому уделять специальное внимание на практических занятиях. В систему работы на занятия по культуре речи необходимо включать специальные задания, направленные на совершенствование компетенций в письменной речи, и прежде всего в научной речи. Не ума-

ляя значения основного модуля (по количеству отведенного на него времени), в рамках которого предполагается отработка нормативного аспекта культуры речи, считаем целесообразным, во-первых, произвести перераспределение учебного времени между модулями дисциплины и уделить письменной речи больше внимания и, во-вторых, осуществить соответствующее методическое обеспечение этого направления работы. Прежде всего студентам должны быть доступны учебники и учебные пособия (как в электронном варианте, так и на бумажном носителе), содержащие как *теоретический материал*, так и *практические задания* по данному аспекту работы, которые должны быть доступны студентам не только на занятиях, но и дома [1, 2, 3, 4]. Тексты, предназначенные для отработки необходимых навыков и умений в письменной речи, содержащиеся в этих пособиях, должны отвечать таким важным критериям, как содержательность и профильность, т. е. они должны представлять интерес с точки зрения будущей профессии.

Теоретический материал должен включать необходимые сведения о научном стиле речи. Это информация о лингвистических особенностях научного стиля речи (лексических, морфологических, синтаксических); о структуре абзаца и научного текста в целом; о таких категориях научного текста, как логичность, связность; о средствах выражения различных смысловых отношений в научном тексте, в том числе в текстах по профилю подготовки студентов; об основных приемах, необходимых для реферативного описания содержащейся в текстах информации (формулирование темы (проблемы), отделение главной информации от других ее видов и др.); о приемах компрессии текста, переформулирования и обобщения информации; о структурных и языковых особенностях вторичных текстов разного жанра и правилах их оформления (конспект, реферат, тезисы, аннотация) и др.

Система практических заданий должна быть построена с учетом важнейшего дидактического принципа – от простого к сложному. В соответствии с этим принципом продуктивным заданиям, предполагающим самостоятельное создание студентами вторичных текстов разных жанров, предшествуют задания репродуктивного характера, такие как задания на осмысление языковых особенностей научного стиля речи, на наблюдение за использо-

ванием языковых средств в тексте, над особенностями развития темы(проблемы) текста; задания, позволяющие освоить разные способы трансформации информации текстов и усвоение рациональных приемов сжатия (сокращения) информации текста и др.; задания, ориентирующие на создание отдельных фрагментов вторичных текстов с использованием компрессии, переформулирования информации и слов с обобщенной семантикой, и др.

Продуктивные задания предполагают чтение, анализ и преобразование конкретных текстов, которые выступают в качестве основы для создания вторичных текстов разных жанров. Представляется важным привлечение к анализу текстов-образцов разных жанров (реферата, тезисов, аннотации и др.). Сопоставление их с текстами, подготовленными студентами самостоятельно, позволяет им увидеть наиболее слабые стороны в усвоении теоретического материала и предупредить ошибки на следующем этапе, когда работа может быть сосредоточена на подготовке к созданию оригинальных текстов (в том числе текста введения к курсовой или к дипломной работе). Предварительное изучение образца этого вида текста, его стандартной модели служит подготовкой к продуцированию текста этого жанра.

Таким образом, система заданий по совершенствованию компетенций студентов в письменной речи, и прежде всего в научной, позволит в определенной степени ликвидировать тот пробел, который образовался у обучающихся на предшествующих этапах обучения в результате смещения внимания с письменных форм работы с информацией на устные. Как было отмечено выше, это обусловлено характером ситуации, сложившейся в современном информационном обществе, в том числе и в образовательном пространстве, когда у обучаемых появилась возможность пользоваться готовой информацией, предлагаемой Интернетом, а не продуцировать ее самостоятельно. Готовая, извлекаемая из Интернета информация, как правило, не подвергается ими серьезной аналитико-синтетической переработке, а используется в работах в том виде, в каком она дается в Интернете. Вследствие этого проблемы в овладении письменной речью следует рассматривать как результат доминирования в обществе устных форм коммуникации над письменными.

Литература

1. Кунина Л. Г., Налимова Т. А. Концептуальные основы практикума по русскому языку и культуре речи / Л. Г. Кунина // Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словесности: материалы докл. и сообщ. XXI У международной.научно-методической .конф. - СПб, СПбГУПТД, - 2019. - С.107-112.

2. Материалы для совершенствования коммуникативной компетенции по русскому языку и культуре речи с учетом требований ФОС : учебное пособие / Н. Т.Свидинская, Д. Г.Кунина, Т. А.Налимова, - СПб: СПбГУПТД, 2019. – 113 с.

3. Налимова Т. А. Готовимся к написанию научной работы на русском языке: учебное пособие для иностранных магистрантов и аспирантов / Т. А. Налимова. – СПб.:ФГБОУВПО «СПГУПТД», 2020 – 88 с.

4. Русский язык и культура речи : учебник для студентов-нефилологов высш. учеб.заведений / Н. Т.Свидинская, Л. Г.Кунина, Т. А.Налимова, И. А.Калинина, : Под ред. Н. Т. Свидинской, / Изд.2, доп. и перераб.- СПб, СПбГУПТД, 2016 - 259 с.

МОДЕЛЬ РАБОТЫ С СОВРЕМЕННЫМ ГАЗЕТНЫМ ТЕКСТОМ В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Нестерская Л.А., Николенко Е.Ю.

liane1@yandex.ru, nikolenko.e.yu@gmail.com

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

В настоящее время тексты печатных СМИ стали источником формирования когнитивной базы иностранных учащихся, их национально-культурных и социально-политических знаний о России.

Следует отметить, что одним из способов формирования когнитивной базы иностранных учащихся на основе политического дискурса является работа с политической лексикой, с ключевыми словами и ключевыми концептами современных СМИ.

Е.А. Земская предлагает называть ключевыми «слова, обозначающие явления и понятия, находящиеся в фокусе социального внимания» [3,с. 92]. Именно такие слова высокочастотны практически во всех СМИ и именуют всё, что происходит в стране:

- события, социально значимые для всех членов общества (выборы, референдумы, опросы общественного мнения и пр.);

- государственные структуры (политические, военные, общественные);
- участников социально-экономических преобразований в обществе.

Именно ключевые слова формируют предметно-логическую основу публицистического текста, формируют его структуру.

В составе политической лексики современных СМИ они чаще всего являются и ключевыми концептами, которые представляют собой некий объём знаний, т.е. фрагмент картины мира.

Можно выделить такие ключевые концепты российской постперестроечной прессы, как демократия, гласность, коммунисты, патриоты, «левые», «правые», приватизация, бизнес, олигархи.

Следует отметить, что ключевые слова и концепты требуют к себе особого внимания при работе над языком современной российской прессы в иностранной аудитории, т.к. именно они несут в себе основную информационную нагрузку, именно вокруг них строится содержание современного газетного текста. А на современном этапе такие, например, концепты, как мягкая сила, шоу-политика, миграционная политика, военные конфликты, мировой финансовый кризис, территориальные претензии являются весьма употребительными и значимыми.

Тексты СМИ, отобранные для работы на занятиях по РКИ, должны отвечать требованиям аутентичности и актуальности информации. При этом понимание газетной информации, адекватное замыслу автора, часто бывает затруднено дестандартизацией языка СМИ, которая носит подчёркнуто социальный характер и выражается в яркой оценочности, частом использовании стилистических вариантов, диалогическом характере текстов.

Одним из возможных способов снятия языковых трудностей при чтении газетного текста в иностранной аудитории являются различного типа комментарии, позволяющие акцентировать внимание и, соответственно, разъяснить современный смысл употребляемых ключевых слов и концептов и особенности их использования.

- Лингвокультурологический комментарий включает разноуровневый подход к газетному тексту. Через газету иностранные учащиеся получают представление о феноменах русской культуры, важных для носителей русского языка. Здесь целесообразно,

по нашему мнению, проводить анализ прецедентных текстов, социокультурных концептов и стереотипов.

- Социолингвистический комментарий включает анализ языка газетных публикаций и подразумевает объяснение связей между языком и обществом (язык молодёжи, язык «правых», язык «левых»), социальная оценочность языка газетных текстов).

- Лингвостилистический комментарий включает анализ языка газетных публикаций, его семантико-стилистическое описание, описание языковых норм русского языка.

Следует отметить, что если стандартные формы газетного текста в достаточной мере классифицированы и описаны, и их корпус меняется не столь быстро, то при изучении экспрессивных и оценочных языковых средств необходимо учитывать отсутствие их полной характеристики в языке газеты в связи с его неоднородностью и частой изменяемостью. Обучение пониманию лексической экспрессии и оценочности языка СМИ целесообразно строить с учётом нейтральных синонимов и при сопоставлении текстов, в которых лексические единицы соответствуют стилю и ситуации речи.

Особое внимание при работе над текстами СМИ следует обратить на политическую метафору, которой принадлежит важное место среди образных средств газетного текста и которая представляет большую трудность для иностранных учащихся, тем более что в последние десятилетия получили развитие метафорические модели с концептуальными векторами жестокости, агрессивности, отклонения от естественного порядка вещей (война, криминал, болезни и др.).

По определению А.Н. Баранова и Ю.Н. Караулова «политическая метафора есть речевое воздействие с целью формирования у реципиента, чаще всего – у общества либо положительного, либо отрицательного мнения о той или иной политической ситуации» [1, с.9]. Политическая метафора оживляет газетный текст, привлекает и удерживает внимание читателя. Кроме того, она оказывает воздействие на ассоциативное мышление читателя, неявно манипулирует его сознанием и, безусловно, служит эффективным средством выражения личной позиции автора газетной публикации. Следовательно, анализ политической метафоры при чтении текстов СМИ в иностранной аудитории следует осу-

ществлять именно через обратные семантические преобразования, показывающие, какой истинный смысл скрывают метафорические высказывания.

Анализ текстов СМИ на занятиях по РКИ оказывает безусловное влияние на формирование языковой культуры иностранных учащихся, на совершенствование речевых навыков и умений, на активизацию коммуникативного поведения в процессе общения.

Современный газетный текст – понятие многомерное, поэтому он привлекает внимание представителей самых разных областей знаний. Содержание медиатекстов многоаспектно и многообразно. Материалы СМИ способны воплотить значительный объем знаний и представлений о стране и включают социально-экономические, политические, исторические, культурные и бытовые фрагменты национальной картины мира.

Однако следует отметить, что такие тексты и материалы – явление принципиально многостилевое, и иностилевые (по отношению к «газетному» стилю) элементы по-разному включаются в тексты СМИ.

Так, деловой стиль включается в тексты СМИ в виде документов или цитат из документов, часто с приданием цитатам нового смысла (ироническое отношение к цитируемому, возмущение или восхищение).

Фрагменты научного стиля также могут присутствовать в текстах СМИ, но истинно научные фрагменты текста в СМИ фактически невозможны из-за массовости адресата, а научные термины, которые используют журналисты, требуют объяснения.

Фрагменты художественных текстов включаются в тексты СМИ, но это чаще всего цитирование, а не составная часть языка средств массовой информации.

Особую трудность для преподавателей при работе над языком СМИ в иностранной аудитории представляет включение в газетный текст разговорной лексики и пристрастие журналистов к иностранным словам при наличии их русских эквивалентов.

Выбор тем для занятий по русскому языку на материале СМИ следует проводить с учётом реализации принципа диалога культур. Как правило, "в текстах массовой информации происходит своеобразное наложение национально-культурной и ин-

формационной картин мира" [2,с.29]. Наполнение конкретных тематических блоков в СМИ различных стран культуроспецифично, поэтому при анализе языка средств массовой информации в группах иностранных учащихся необходимо обращать на это особое внимание.

Выбор тем должен соответствовать интересам инофонов, их профессиональной ориентации. В целом же при работе с текстами СМИ следует выделять и реализовывать три обязательных составляющих комментария: лингвокультурологический, социолингвистический и лингвостилистический, которые в сочетании дают возможность донести до учащихся информацию публикации так, как это характерно для ее восприятия носителями русского языка.

Литература

1. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Словарь русских политических метафор (1994), Российская академия наук. Институт русского языка, 330 с.
2. Добросклонская Т.Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации // Вестник Московского университета, серия 10, №2, 2006, с.29
3. Земская Е.А. Ключевые слова как базовая основа словопроизводства// Русский язык конца XX столетия (1985 -1995). - М., 2000.

ЯЗЫК И СОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

А.К. Осницкий

osnizak@mail.ru

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии наук»

(Москва)

Преподавать русский язык и литературу (как, вероятно, и все другие предметы) нужно не забывая о том, что воспитывающая функция учителя заключается в приобщении обучающихся к культуре того общества, в котором они живут. И литература, пожалуй, самая всеобъемлющая дисциплина, действующая в этом направлении. Только нужно помнить о том, что иногда и сами учителя путают систему воспитания с системой обучения. И когда спрашиваешь учителей, что они пытаются транслировать детям в процессе воспитания, чаще всего они начинают говорить, путая теорию с практикой, о правилах поведения, о нормах чело-

веческих отношений и т.п. На самом деле учитель в воспитании может передать только свое собственное отношение, свое собственное переживание, связанное с той или иной ситуацией, обсуждаемой во время урока или внеурочных контактов. Если в обучении детей учат работе с учебным материалом (и даже принуждение время от времени может этому помочь), то в воспитании свою мысль, свое отношение можно «передать» только через сопереживание, сочувствие. И если у учителя не задрожит голос, повествующий о том или ином эпизоде из произведения, не изменится акцент интонирования, ученик «не заметит» изменения отношения, «пропустит мимо ушей» важную или потрясающую, с точки зрения учителя, мысль. А дети, уважающие учителя, как чувствительный камертон, отзываются на настоящие переживания, на настоящие проявления чувств. И через литературу, и через занятия по грамматике русского языка в наибольшей мере осуществляется миссия учителя. Наше государство совершило большую ошибку, сведя миссию учителя – знаменосца культуры – к «услугам», тем самым приравняв его к великой армии труженников, также очень нужных обществу, но в силу своих профессиональных занятий неозабоченных сохранением и развитием культуры общества. Наше учительство, которое было настоящей элитой общества, носителем идеалов просвещения, было приравнено к бытовым услугам.

В связи с совершенно необоснованным переходом на Болонскую систему обучения пропагандировалось преимущество западного тьюторства перед отечественным учительством, в котором проблемы обучения всегда так или иначе были связаны с проблемами воспитания. И программа обучения в России была политехнической подготовкой к трудовой деятельности.

Реальная работа с педагогами-предметниками, проходящими переподготовку по специальности "практический психолог", показала целесообразность последовательной осознанной проработки (отрефлексированности) указанных различий в тех педагогических воздействиях и тех особенностях субъектного отношения, которые возникают при обучении и воспитании. Главное различие состоит в том, что обучение всегда связано с обучением «работе» по преобразованию предметного материала (правилам этой работы, используемым средствам, способам), а воспитание –

с житейским опытом, зафиксированным в правилах, традициях, связанных с взаимоотношением людей и с их отношением ко всему, что их окружает. Конечно, многое и в «работе» связано с «отношением», но регистрируется в работе только результат.

Без претензии на исчерпывающий анализ различий в этих важных для личностного становления учащихся процессах, отмечаем самое главное. Воспитание не сводится к поучениям, нотациям, его влияние осуществляется через совместное переживание, сочувствие. Каждое из обнаруживаемых различий [4; с. 117] требует дальнейшего детального анализа и, по всей вероятности, множества пояснений, необходимость, в которых обнаруживалась постоянно в обсуждении с педагогами. Но ясно, что обнаруженные различия в технологии обучения и технологиями воспитания требуют от педагога дополнительных размышлений и переосмысления как проблем, так и используемых в работе средств педагогического воздействия.

И осваивать родной русский язык ребенку приходится, обучаясь и воспитываясь. В обучении можно и «поднажать» на ученика, а воспитывая, лишь пригласить к сопереживанию. Чему, чему – а уж этому русская литература поможет!

Интернет и цифровизация – естественные показатели технического прогресса, с которым не поспоришь, но одновременно они становятся и «примитивизаторами» духовного развития человека. Обогащается интерфейс, но не обогащается программирование (за исключением хакерских атак). Вместо того чтобы развивать культуру отечественного программирования таким образом, чтобы она отражала богатство русского языка и языка других народов, идет унификация программированного управления, упрощение средств управления. И «язык – душа народа» [2, 3], на котором (позволю себе продолжить словами П.А. Вяземского):

Русский человек и думал, и дерзал

И с целым миром изъяснялся.

Его посланьям доверялся,

Мир окруженья постигал.

И вопреки усильям многих,

В реальном мире пребывал,

превращается в «суконный язык» экономики, чиновничьих контактов и рекламных роликов. Не улучшает его и избыток ан-

глицизмов. «Птичий язык» программистов, разумеется, и не претендует на пальму первенства в культуре. Но, к сожалению, язык средств массовой информации частенько мало чем от него отличается.

Язык программирования – язык заведомо и намеренно упрощенный. По идее, он должен подводить пользователей к источникам богатства знаний, богатства переживаний, связанных с этим знанием. Но отданный на откуп рынку, рекламе и культуре масс-медиа, пользующейся всеми допустимыми и недопустимыми средствами для реализации своих целей, интернет начинает обслуживать рекламирующие кампании, отвлекая человека, отыскивающего нужную ему информацию, от поиска необходимого материала. Неслучайно появилось в интернете замечание об убогости русского языка профессора ВШЭ Гасана Гусейнова, вынужденного потом оправдываться, что он имел в виду язык повседневности со страниц газет, язык повседневности, обедненный средствами массовой информации. Об этом он просто не успел подумать, поскольку и сам оказался в плену их влияния. Просто не успел подумать, прежде чем сказать! Повседневность вынуждает человека «вертеться как белка в колесе», не оставляя времени оглядеться, задуматься над тем, как мы живем, для чего мы живем, каким должен быть человек? Если следовать многократно «переписанной» истории, вскоре потеряешь последние ориентиры. Если следовать всем новшествам в нашей жизни – тоже лучше не станет.

В связи с последней кампанией цифровизации, от которой не отвертеться, все же знать о ее «подводных камнях» необходимо. Если современные «манифестанты педагогики изменчивого мира» действительно следуют лозунгу, что главным все-таки является развитие человека и его достоинств, необходимо чтобы компьютерная база цифровизации тоже повернулась бы к человеку и учитывала особенности его развития и формирования как человека. Нынешняя база, несмотря на то, что в ней есть предпосылки для формирования программ развивающего обучения, ориентирована на рекламу и конкуренцию в условиях рынка, а не на развитие интеллектуальных и моральных качеств человека, и уж тем более не на развитие этих качеств у детей.

В отечественной психологии развития общепризнанным является положение о том, что развитие речи способствует не толь-

ко развитию речемышлительных способностей человека, но и развитию других психических функций, превращая их в культурные средства управления собственными возможностями [1]. К заложенным природой возможностям добавляются возможности осмысленного осознанного управления и движениями, и восприятием, и воображением, и эмоциями. Между тем в мире отмечается постоянное увеличение числа детей с общим недоразвитием речи. Да и дискуссии взрослых большей частью весьма далеки от дискурса. Отчего это происходит? Во многом и по причине раннего и неуправляемого знакомства детей с планшетами, смартфонами и компьютером.

Сам по себе факт компьютеризации – результат технического прогресса, но реализуются все IT- технологии в мире рыночной экономики. Сколько смартфонов, столько и инструкций о работе с ними, поскольку каждая фирма борется за свое место под солнцем. Производство интернет-игр и систем коммуникации в современных условиях становится бесконтрольным со стороны государства. И в результате реальная работа систем коммуникации вступает в противоречие не только с задачами образования и культурного роста населения, но и с техническим прогрессом. «Технарей» уже перестали интересовать проблемы соответствия языка компьютерных программ с интеллектуальным ресурсом человека. Я уж не говорю о том, что их вовсе не интересуют проблемы морали и нравственности.

С малых лет ребенок знакомится со смартфонами и планшетами. Из «психологии развития» мы знаем, что с присущими с момента рождения ориентировочными рефлексивными реакциями возникают рефлексы на силу внешних воздействий. Соответственно, на их основе формируются потребности в ориентировочно-исследовательской активности и потребности в сильных впечатлениях. Психологами было показано что, если ребенок может вызвать и получить сильное впечатление, он стремится повторить это и делает это самостоятельно и с интересом. И ребенок «прикипает» к смартфону, телевизору и т.п. А родителям – облегчение: ребенок занят, не шалит, не капризничает, можно не опасаться за его благополучие и заниматься своими «взрослыми» делами.

Но по своей психологической необразованности родители не знают, что при такой «занятости ребенка» стимулируется лишь

развитие его реактивных и импульсивных действий, что не способствует развитию исследовательской деятельности и самостоятельности в действиях (1); и блокирует развитие культуры общения и взаимодействия (2); формируется зависимое стереотипное поведение (3); закладывается опасность порождения аутизма, инфантилизма, нарциссизма (4). Главная беда такого развития состоит в том, что не формируется способность ребенка к организации своей активности на «экспериментальной площадке сознания», т.е. способность к самоорганизации, которая формируется лишь при освоении разных видов деятельности, которая всегда начинается с формирования замысла и постановки цели [5].

К тому же ослабляется влияние взрослого на ребенка, его роль в помощи ребенку в освоении технологий разного рода деятельности. О влиянии компьютерных технологий на формирование добродетели детей и речи не возникает, скорее, культивируются агрессивные импульсы, невротические реакции и стремление к независимости, к изоляции. Нарушается стадийность развития ребенка, (закон амплификации), не формируются социально необходимые для ребенка любовь, уважение к родителям, внимание к тому, чем они заняты и что делают.

И подрастая, ребенок не осваивает методику проблемного обучения, а на каждый вопрос, как возникающий у него самого, так и на вопрос взрослых ищет ответ в интернете. Находит, проговаривает, отвечая вам или себе, но обсуждать с ним полученный ответ в большинстве случаев бесполезно. Примерно такую же картину мы видим и при подготовке студентов в высшей школе.

Литература

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций: из неопубликованных трудов / Л.С. Выготский. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.

2. Вяземский П.А. Стихотворения. Л., 1958. (Библиотека поэта; Большая серия). © Электронная публикация - РВБ, 2008-2020. Версия 2.0 от 29 ноября 2019 г

3. Гвоздарёв Ю. А. Язык есть исповедь народа...: Кн. для учащихся . – М.: Просвещение, 1993.

4. Осницкий А.К. Психология самостоятельности Методы исследования и диагностики. Москва-Нальчик Издательский центр «Эль-Фа» 1996. 126 с.

5. Осницкий А.К. На экспериментальной площадке сознания / Психология человека в современном мире. Том 2. Проблема сознания в трудах С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, Л. С. Выготского. Проблема деятельности в отечественной психологии. / Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г.) - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. - 404 с..

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАССКАЗА А. П. ЧЕХОВА «ВРАГИ» В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Е. А. Пономаренко

altai2005@yandex.ru

ФГАОУ ВО «КФУ имени В. И. Вернадского»
Медицинская академия имени С. И. Георгиевского
(Симферополь)

Ни один из сборников для чтения, адресованных иностранным студентам медицинского профиля, не обходится без произведений А. П. Чехова. Знакомство с творчеством писателя представляется актуальным, так как содержит не только богатейший языковой и культурологический материал, но и медицинский, который служит стимулом к осознанию себя и своей личной ответственности в профессии.

Традиционным в иностранной аудитории стало изучение нескольких рассказов, посвященных профессиональной (медицинской) деятельности: «Ионыч», «Случай из практики», «Палата № 6». К наименее изученным принадлежит рассказ «Враги», причисленный современниками (И. А. Бунин, Д. С. Мережковский, В. А. Гольцев) к лучшим творениям автора.

Чтобы подготовить иностранных учащихся к полному восприятию и пониманию произведения, следует обратиться к лингвистическому анализу художественного текста (ЛАХТ), который предусматривает не механическое членение текста на части, а целостный системный подход к его изучению. По своему характеру, глубине и объему ЛАХТ может быть самым разным в зависимости от времени написания произведения, от его жанровой принадлежности, индивидуальных художественных особенностей речевой практики писателя, его литературной школы,

стилистических пристрастий и т. д. Например, Н. М. Шанский понимал художественный текст как «информацию, выраженную определенными языковыми средствами» [10, с. 6]. Он отмечал, что, с одной стороны, ЛАХТ предписывает «обязательную оглядку на излагаемый в художественном тексте «план выражения» и сопровождающие его внеязыковые факты» [10, с. 20], с другой – «экстралингвистические факты», пересекающиеся с другими видами анализа – стилистическим и литературоведческим. Соглашаясь с тем, что «номинативные единицы языка (слова, фразеологизмы, словосочетания) должны быть раскрыты во всех присутствующих им фоновых и коннотативных значениях как языковые обозначения того или иного культурно-исторического (лингвострановедческого) содержания» [10, с. 6], обратимся к тексту произведения.

Рассказ «Враги» был написан в 1887 году. Повествование сосредоточено на взаимоотношениях главных героев, образующих два противоположных «мира»: «мир» доктора Кирилова и «мир» дворянина Абогина. Кирилов – земский доктор, верный традициям русской медицины, который, несмотря на личное горе (смерть единственного сына), едет в имение Абогина, чтобы спасти его жену от сердечного приступа.

Основной прием художественной изобразительности, используемый А. П. Чеховым в данном рассказе, – антитеза. Именно в противопоставлении главных героев даны их портретные и речевые характеристики. Раскрывая образы персонажей, следует обратить внимание учащихся на то, что А. П. Чехов использует традиционный для литературы прием «говорящих фамилий», отмечая при этом, что семантика каждого антропонима сообщает имени символический смысл. Так, «ключом» к пониманию образа доктора Кирилова является каноническое мужское личное имя *Кирилл*, которое выполняет роль производящей основы для антропонима *Кирилов*. В переводе с древнегреческого Кирилл – *Κύριλλος*, означает «господин», «владыка» [2, с. 52]. В рассказе оно ассоциативно связано с идеей Господа (Господина) [3, с. 62].

Что касается образа Абогина, то ему А. П. Чехов уделяет особое внимание. Фамилия Абогин соотносится со словом, имеющим приставку *а-* «(гр. *α-*, *απ...* *не-, без-*), которая при образовании прилагательных и существительных вносит значение отри-

пания или отсутствия какого-л. качества, свойства» [4, с. 273], то есть *А + бог + ин* существующий вне идеи Бога. В данном контексте приставка *а-* акцентирует отсутствие качества. Заметим также, что в фамилии *Абогин* наблюдается отчетливая связь с прилагательным *убогий* = *ничтожный, посредственный*. И действительно, в рассказе дворянин Абогин представлен как человек, живущий вне ценностей духовной культуры. Он – эгоист, полностью поглощенный собственными интересами, думающий о своем благополучии и спокойствии.

Важной составляющей чеховского текста, к которой в обязательном порядке следует привлечь внимание учащихся, является художественная деталь. Каждая из них несёт в себе какую-то смысловую нагрузку, позволяет лучше понять особенности характера героя, его поведения и душевного состояния: «именно в использовании деталей и состоит стилистическое своеобразие Чехова, особый чеховский реализм» [8, с. 273].

В начале рассказа А. П. Чехов рисует сцену встречи Кирилова и Абогина. Автор представляет своих героев посредством эпитетов: «расстёгнутая жилетка», «мокрое лицо»; «белое кашне», «бледное лицо», получающих в тексте дальнейшее смысловое развитие. Для характеристики образа Абогина в контекст вводится деталь дресс-кода того времени «белое кашне». Важно подчеркнуть, что в эпоху А. П. Чехова «белое кашне» – это не просто модный аксессуар, согревающий в холодную погоду, но и знак, указывающий на принадлежность лица к высшему обществу и, как следствие этого, на социальный характер поведения. Примечательно, что словосочетание «белое кашне» в рассказе эквивалентно русскому фразеологизму «белая кость» – «человек знатного происхождения или принадлежащий к привилегированному сословию в дореволюционной России» [7, с. 209]. Для А. П. Чехова в данном случае особым значением обладает цветовая характеристика аксессуара, поскольку прилагательное «белый» в произведении получает индивидуально-авторскую семантику – реализуется значение «чёрствость, бессердечность».

Заметим также, что характерной чертой внешнего облика персонажа является его сходство со *львом*, которое передаётся посредством языковых единиц, описывающих экстерьер этого животного: *грива, львиный, ноздри, большая голова*. Например:

Это был плотный солидный блондин, с большой головой и крупными, но мягкими чертами лица, одетый изящно по самой последней моде. В его осанке, в плотно застёгнутом сюртуке, в гриве и в лице чувствовалось что-то благородное, львиное [9, с. 38]. Для понимания лексического фона следует обратить внимание учащихся на информацию культурологического плана. Словари дают толкование, основанное на ассоциациях с природными качествами «царя зверей»: «лев, льва, м. 1. Крупное хищное млекопитающее семейства кошачьих, желтоватой окраски, с пышной гривой у самцов. || Скульптурное изображение этого животного на столбах ворот, на подъездах, на лестницах, а также изображение его на гербах» [6, с. 31]. По мнению И. Р. Гальперина, ассоциативные связи возникают «в силу свойственной нашему сознанию привычки связывать изложенное вербально с накопленным личным и общественным опытом» [1, с. 45]. Поэтому издавна в русской культуре лев воспринимается как один из самых древних мифологических символов: символ высшей божественной силы, мощи, власти, величия; солнца и огня. В условиях изменившегося исторического контекста образ льва получает иное наполнение. Дело в том, что в России, во второй половине XVIII в., как отражение дворянской культуры формируется новое социальное явление – «свет». В это время слово лев стало употребляться с прилагательным «светский», получив значение: «законодатель мод, правил светского поведения, покоритель женских сердец (устар., ирон.)» [6, с. 31].

Уже с первых строк рассказа Чехов знакомит читателя с портретом персонажа, отмечая при этом внешние, особенные признаки, отличающие людей привилегированного класса от представителей других сословий. Это худощавость, бледность лица, тонкие длинные пальцы: *...и в человеке, который вошёл, можно было различить <...> большое чрезвычайно бледное лицо, такое бледное, что казалось, от появления этого лица в передней стало светлее...* [9, с. 30]. Автор подчеркивает элегантность и изысканность костюма Абогина – одну из основных составляющих образа светского льва: *...и в человеке, который вошёл, можно было различить только средний рост, белое кашне...* [9, с. 30]; *В его осанке, в плотно застёгнутом сюртуке, в гриве и в лице чувствовалось что-то благородное...* [9, с. 38]. Обращаясь к док-

тору Кирилову, он предельно вежлив. Но по ходу развития сюжета выявляется эгоистичная сущность персонажа. Чтобы овладеть вниманием несчастного доктора, Абогин философствует по поводу человеколюбия, при этом он «полностью поглощен своими интересами, способен изъясняться только монологами, раскрывающими его собственные страдания» [5, с. 169]. Даже в тот момент, когда Абогин просит Кирилова поехать к заболевшей жене и сообщает о ее страданиях, он не забывает о своих: *«Я боялся не застать вас, <...> пока ехал к вам, исстрадался душой...»* [9, с. 42]. Таким образом, А.П. Чехов использует существительное «лев», чтобы передать, с одной стороны, изящество и даже красоту внешнего облика персонажа Абогина, сравниваемого со львом, а с другой – неискренность и бесчувственность его натуры, стремящейся к удовлетворению своих низменных желаний.

Описывая образ жизни Абогина, Чехов также вводит в повествование незначительные, на первый взгляд, детали, указывающие на то, что герой рассказа – эгоистичный бездельник. Например, музыкальные инструменты – рояль и виолончель (знак принадлежности Абогина к музыкальной профессии) – являются лишь украшением роскошной гостиной, поскольку на них давно никто не играет: *«...доктор покосился на футляр с виолончелью...»* [9, с. 42]. В диалоге с Кириловым Абогин сам говорит о себе: *«Для нее я пожертвовал всем: поспорил с родней, бросил службу и музыку...»* [9, с. 40]. Подтверждением праздной и беспечной жизни аристократа являются и слова Кирилова, который сравнивает Абогина с каплуном, страдающим от ожирения: *«...играйте на контрабасах и тромбонах, жирейте как каплуны...»* [9, с. 41].

В конце рассказа между Абогиным и Кириловым вспыхивает ссора, в процессе которой поведение Абогина резко меняется – вежливый и учтивый господин превращается в злого и жестокого человека. Он своими действиями и словесно унижает и оскорбляет собеседника: *«Абогин торопливо полез в боковой карман. Вытащил оттуда бумажник и, достав две бумажки, швырнул их на стол. – Вот вам за ваш визит! – сказал он, шевеля ноздрями. – Вам заплачено! <...> Абогин и доктор стояли лицом к лицу и в гневе продолжали наносить друг другу незаслуженные оскорбления»* [9, с. 42]. В этот момент проявляется его истинная сущность.

Казалось бы, портретная характеристика Абогина (манеры, речевое поведение, физические характеристики) должна соответствовать человеку благородному, которому свойственны честь и достоинство. Однако, в ходе развития действия, перед нами предстает другой человек – эгоистичный и неискренний, потерявший достоинство и честь, человек бездушный с фальшивыми манерами.

Подводя итог, скажем, что по своему характеру, глубине и объему лингвистический анализ может быть самым разным в зависимости от времени написания произведения, от его жанровой принадлежности, индивидуальных художественных особенностей речевой практики писателя, его литературной школы, стилистических пристрастий и т. д.

Литература

1. Гальперин. И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2006. – 144 с.
2. Никонов В. А. Словарь русских фамилий / Сост. Е. Л. Крушельницкий. М.: Школа-Пресс, 1993. – 224 с.
3. Пономаренко Е. А. Ономастика рассказа А. П. Чехова «Враги»: семиотический аспект // Русский язык в поликультурном мире: I Международный симпозиум (8–12 июня 2017 г.) / отв. ред. Е. Я. Титаренко: сб. науч. статей. В 2 т. Т. 1. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2017. – С. 62–68.
4. Словарь иностранных слов и выражений / Авт.-сост. Е. С. Зенович. М.: ООО «Издательство АСТ»: Олимп, 2000. – 784 с.
5. Степанов А. Д. Проблемы коммуникации у Чехова. М.: Языки славянской культуры, 2005. – 400 с.
6. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т.2 : Л-О / под ред. Д. Н. Ушакова. – 1938 г. М.: Русские словари, 1994. – 523 с.
7. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. М.: Сов. энциклопедия, 1968. – 543 с.
8. Фрайзе Маттиас. Проза Антона Чехова : монография / пер. с нем. В.А. Андреевой, Е.А. Гончаровой / под ред. И.В. Корина, Н.Л. Маишевой. М.: Флинта : Наука, 2012. – С. 273.
9. Чехов А.П. Враги // Собр. соч.: в 30-ти т. Т. 6. М.: Наука, 1985. – 733 с.
10. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. Л.: Просвещение, 1990. – 414 с. 1

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ВОСПРИЯТИЮ, РЕПРОДУЦИРОВАНИЮ И САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ПРОДУЦИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

В.В. Решетникова

valentina_ros@mail.ru

ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (РУТ (МИИТ))
(Москва)

В процессе обучения русскому языку как иностранному текст является базовым учебным материалом, поскольку он служит: а) источником актуальной специальной информации; б) базой для наблюдения и осмысления изучаемого лексико-грамматического материала. Отсюда требование к предъявляемым на занятиях текстам – обильная их насыщенность лексическими единицами и грамматическими конструкциями, которые представляют собой предмет изучения в данный момент и являются базой для связной речи, для коммуникации в ее лингвометодическом понимании [2, с.25].

Признание текста высшей коммуникативной единицей, по мнению многих исследователей, придает процессу обучения практический, коммуникативно-ориентированный характер, а также диктует необходимость обучить иностранных студентов восприятию, репродуцированию и самостоятельному продуцированию текстов различных типов.

В процессе обучения предлагаемая учебная единица (текст) может служить основой не только для развития навыков монологического высказывания, но и для культуры мышления, которая помогает учить правильному конструированию мысли, а не только формам ее выражения.

Всякий текст создается не ради самого себя, а имеет коммуникативную ценность, т. е. сообщает что-то с определенным отношением к высказываемому со стороны автора текста, с одной стороны, и имеет целью воздействие на чтеца, – с другой [3, с.127].

Содержательно-смысловую структуру текста целесообразнее рассматривать в информационно-целевом, мотивационном аспекте. Информационно-целевой анализ выявляет причины и цели текста, выясняет мотив и цель деятельности общения. Затем выявляются предмет описания и языковые средства, на которых реализуется мотив и цель.

К когнитивным стратегиям, которыми студенты пользуются для понимания новой информации и для припоминания уже знакомой относится прочитывание текста несколько раз: первый раз для того, чтобы понять, о чем идет речь в тексте; второй раз – чтобы определить подтемы; третий раз для того, чтобы понять текст в деталях;

Компенсаторные стратегии, которые помогают развивать готовность преодолевать дефицит своих знаний в русском языке, составляют: использование лингвистических ключей для понимания профессионально ориентированного текста (интернациональные слова, суффиксы); использование нелингвистических ключей, которые можно найти в анализе текста, структуре текста, фоновых знаниях, графическом материале, таблицах, сносках и др.

Метакогнитивные стратегии дают возможность студентам регулировать процесс обучения профессионально ориентированному чтению, а также оценивать себя в процессе овладения этим видом речевой деятельности.

С позиции восприятия текста, оценки и ориентации в нем, тексты могут быть нейтральными или побудительными. Побудительные (проблемные) тексты связаны с речью. Они провоцируют ее, сопровождают, благоприятствуют ей, реализуются в ней. Методический смысл имеют в основном побудительные (проблемные) тексты, которые стимулируют речевое высказывание, общение, обмен мнениями.

Можно выделить два основных приема работы с текстом: «внедрение» и «вовлечение». «Внедрение» обозначает усвоение языкового материала. «Внедрение» тесно связано с лексической напряженностью. Роль этого фактора в организации и восприятии текста может способствовать определению закономерностей строения текста, выявлению психологических факторов, влияющих на восприятие и понимание читаемого текста. Это, в свою очередь, является существенным моментом для отбора учебного материала, определения логики его представления и степени трудности для усвоения студентами. «Вовлечение» означает процент учащихся, вовлеченных в активную коммуникацию. Установлено, что обычным состоянием человека при восприятии языка есть направленность и сосредоточенность сознания на его смысловом содержании [3, с.132]. Учебный текст может обеспе-

чить высокое внедрение при низком вовлечении в процесс коммуникации. Это характерно для нейтральных текстов. Побудительные тексты, как правило, гарантируют высокий процент вовлечения в коммуникацию, так как темы, затронутые в этих текстах, понятны и актуальны для учащихся и являются побудительной базой для свободного обмена мнениями, подготавливаемого при помощи комплекса специальных упражнений и заданий.

Тексты в учебных целях типизируются и дидактически обрабатываются. Такая обработка предполагает отбор текстов, которые наиболее репрезентативны в содержательном, структурно-смысловом и лексико-грамматическом отношении, и «насыщение» их определённым лексико-грамматическим материалом. Применение этой методической процедуры к оригинальным текстам повышает их обучающий потенциал, дидактическую направленность, не лишая естественности и актуальности заключённой в них информации.

Как считают ученые, «обучение студентов построению развернутого монологического высказывания на материале текстовых единиц научного стиля – один из видов работы по развитию устной речи. Формами речевой деятельности специалистов в научной и производственной сферах общения оказывается чаще всего монолог с заранее заданным содержанием и спонтанная монологическая речь» [4, с.5].

Поскольку обучение речи должно проходить три стадии: стадию узнавания системы знаков, стадию понимания смысла знаков и стадию активного владения языком – умения понимать речь, передавать известное и строить собственные высказывания, работа с текстом также разделяется на три этапа.

Первый этап – проверка понимания прочитанного; второй – воспроизведение высказываний, отдельных частей и текста в целом; третий – построение связного, преимущественно монологического текста с заранее заданным содержанием и обсуждением прочитанного. Все этапы находятся в тесной взаимосвязи.

На первом этапе работы предлагаются предтекстовые упражнения, направленные на понимание языкового материала, развитие учащимися навыков автоматического узнавания стандартизованных структур и лексических единиц. На этом этапе выделяют две группы упражнений: 1) на узнавание языковых единиц; 2) на

распознавание синтаксических структур простого и сложного предложения, сложного синтаксического целого, выделение структурно-смысловых частей, их грамматического оформления и регулярного лексического наполнения. Они способствуют осмыслению и закреплению языковых явлений, что создаёт необходимые предпосылки для последующего адекватного употребления их в речи.

На втором этапе предлагаются речевые упражнения, направленные на решение смысловых задач, обеспечивающих смысловую ориентировку, способствующих извлечению учащимися различной по своей полноте и характеру информации. Выполнение таких упражнений стимулирует рецептивно-репродуктивную деятельность учащихся, обеспечивает предречевую ориентировку, облегчает вербальное оформление высказываний.

Послетекстовые (третий этап) упражнения и задания непосредственно связаны с воспроизведением извлеченной из текста информации. Для формирования умений передавать (воспроизводить) извлеченную из текста информацию эффективны упражнения типа: «составьте высказывание», «логически завершите высказывание», «дополните предложения» [4, с.112]. Послетекстовые задания призваны сформировать умения и навыки воспроизведения прочитанного, подвести учащихся к самостоятельному монологическому высказыванию.

Во всех типах заданий отрабатываются языковые формы, актуальные для реализуемого в тексте содержательного плана. Коммуникативные задания обеспечивают совершенствование речевых навыков и умений в устной и письменной речи: построить монологическое высказывание или диалог на определенную тему; изложить и прокомментировать основную информацию одного или нескольких тематически близких текстов.

Можно предложить студентам технику усвоения текста на иностранном языке SQ3R, которая состоит из пяти этапов: обзор (читатель просматривает весь текст для получения общего представления о содержании); вопрос (читатель формулирует вопросы, которые возникают у него после просмотра); чтение (читатель обрабатывает текст в поисках ответов на сформулированные ранее вопросы); пересказ (читатель формулирует своими словами в устной или письменной форме основные моменты прочитанно-

го текста); просмотр для повторения (читатель во второй раз перечитывает текст, проверяет и дополняет сделанные записи, обсуждает прочитанное с другими студентами или с преподавателем) [5, с.315-316].

Текст – это не просто произвольно организованное единство всех его составляющих, а четко сбалансированная система, нарушение которой чревато возникновением непонимания и неточности воспроизведения. Проблема понимания иноязычных текстов – это не только проблема обучения технике чтения и понимание полученной в процессе чтения информации, но и проблема сохранения и переноса уже имеющихся у читателя навыков работы с текстом [1, с.31-38]. Таким образом, формирование речи будет осуществляться лучше и быстрее, если оно будет базироваться на системе, которая в свою очередь основывается на подборе текстового материала с учетом базовых дидактических принципов.

Литература

1. Биева Э.Г. О понимании текстов на родном и иностранном языках. - В кн.: Лингвистические и психолингвистические исследования языка и речи. М.: Ин-т Языкознания АН СССР, 1986.- с. 31-38.
2. Клобукова Л.П., Обучение языку специальности. - М.: Рус. яз.,1987. - 87 с.
3. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранных языках. – М.: Знание, 1983. – 205 с.
4. Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова И.Т. Структура научного текста и обучение монологической речи. - М.: Рус. яз., 1981. - 191с.
5. Brown H. Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language pedagogy/H. Douglas Brown. Pearson ESL, 2001.-491 с.

АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ КАК КОММУНИКАТИВНОЕ СОБЫТИЕ

Л.А.Сомова

makso@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»
(Тольятти)

Феноменальность и значение изучения литературы, как заметил М. М. Бахтин, в том, что «писатель становится языком, оказывается Словом о своем сотворенном мире» [5, с. 10]. Анализ

художественного произведения для школьника не должен превращаться в формальное описание тематики и проблематики, хотелось бы, чтобы освоение литературного текста становилось коммуникативным событием.

В. И. Тюпа пишет: «Трактовка дискурса как коммуникативного события в применении к литературному произведению позволяет сконцентрировать литературоведческое знание вокруг стержневой системы отношений: автор – герой – читатель, за которой угадывается более фундаментальная связь: эстетический субъект – эстетический объект – эстетический адресат» [5, с. 6].

Усиление дискурсивного акцента – веяние времени: говоря о закономерностях функционирования художественного произведения в реальной жизни, важно учитывать его динамический потенциал. В широком смысле, текстами, ставшими частью культуры, мы общаемся – в этом значение литературного образования. «Никакой текст не возникает спонтанно, на пустом месте; текст – это всегда ответ на жизненные вызовы», – отмечает Н. Ю Руссова [4, с.7].

Е. В. Касавин [1, с. 6] представил несколько точек зрения, раскрывающих понятие «дискурс», мы же, анализируя в данной работе сочинения старшеклассников, акцентируем внимание на следующие из них: 1) дискурсы представляют собой intersубъективные процессы **обоснованной коммуникации**, нацеленной на взаимопонимание; это прагматически ориентированный текст; 2) дискурс – «процесс **взыскательной аргументации**»: недостаточно привести просто основания своей позиции – это должны быть основания, наилучшие из возможных; 3) дискурс можно рассматривать и как **«живое осознанное представление текста в опыте пишущих и читающих»**.

Результаты исследования сочинений школьников в дискурсивном аспекте и постановка проблемы

Мы рассмотрели «опыт пишущих» на примере итоговых сочинений одиннадцатиклассников и выявили определенные речевые недостатки, связанные с коммуникативным аспектом данных речевых произведений учащихся (материалом исследования стали письменные работы за 2019 –2020 гг.; выборка из 300 сочинений).

«Обоснованность коммуникации» с художественным текстом была задана прагматической дидактической задачей: «написать сочинение на одну из выбранных тем (о совести, измене, любви, мечте и т. п.), обосновав свою позицию с опорой на примеры из литературных произведений». В результате появились следующие формализованные формулировки, демонстрирующие речевые ошибки школьников и их желание угодить экзаменаторам: *«Главные герои книги «Властелин колец», обычные, ничем не примечательные хоббиты – Фродо, Сэм, Мери, Пиппин – смогли доказать всем, что каждый, кто силен духом, может справиться с невыполнимой задачей (Тема «Согласны ли вы с утверждением Б. Пастернака, что надо ставить себе задачи выше сил своих?»); «Когда я вспоминаю произведения русской литературы, подходящие под описание этой темы, то в голове всплывает произведение Чехова «Крыжовник»; «Еще, подходя к вопросу о благородной мечте, мне стал интересен рассказ Чехова «Ионыч»; «Маша Миронова напоминает мне не менее сильного человека – Андрея Соколова»; «Свои слова я докажу двумя произведениями»; «Одним из примеров темы является произведение А. С. Пушкина «Капитанская дочка». Герой романа Алексей Швабрин становится характерным примером темы»; «Произведение Ф. М. Достоевского подходит к этой теме»; «Используя произведение «Тарас Бульба» также можно ответить на вопрос».* Данные примеры демонстрируют ложную коммуникативность, неестественную привязку аргументов.

«Взыскательной аргументации» при таких прагматических установках школьникам трудно было добиваться. В результате появились следующие речевые формулировки: *«Эта проблема не относится к какой-либо определенной группе, или местности, она находится на общественном уровне» (тема «Конфликт поколений как общественная проблема»); «Трусость – это свойство человеческого характера отступить от поставленной цели по причине страха»; «Оправдание для измены существует, так как на фоне тех чувств, которые привели к измене, объект измены кажется незначительным»; «По итогу воспитания оба сына Тараса становятся военными служащими. Во время войны Андрий влюбляется в девушку из вражеского государства, а тем*

временем Остап совершает подвиг»; «Все зависит от разнообразных факторов различных направленностей и особенностей»; «Не видя иного решения, Родион прибегает к убийству и разрушению всех факторов до этого сдерживающих его»; «И ради личного счастья наш герой путем измены переходит на сторону врага. Он влюбился в принцессу вражеского Царства Польского»; «За доказательствами лучше всего окунуться в зеркало нашей жизни – в русскую литературу»; «Из всего вышесказанного я хочу подчеркнуть». Данные примеры, помимо речевых ошибок, демонстрируют влияние речевых клише научного и публицистического стиля, а также канцелярита.

Школьные сочинения – это отражение **живого опыта** учащихся, вступающих в коммуникацию и терпящих **коммуникативные неудачи**. Прimitивность мышления, отсутствие литературоведческого тезауруса приводят к высказываниям такого рода: *«В итоге Соколов задушил предателя во сне, тем самым проявив героизм и мужество»; «Любовь – одно из самых страшных безумств, она толкает нас на непостижимые и безнравственные поступки»; «Итак, мы убедились, что оправдание у измены может быть. И доказательством этому служили примеры героев из русской классической литературы». Кроме того, коммуникативные неудачи связаны и с тем, что учащиеся часто не понимают значения некоторых слов из текстов XIX века, не знакомы со зрительными образами написания многих «книжных» слов, хотя используют их в своих письменных работах: «Когда он ее предал, Екатерина сделала маленькую **погрешность**»; «Он стал **побутафорски** заигрывать с его (Ленского) возлюбленной»; «Кирсановы были в **невосторге** от этого»; «пропал в безвестии»; «Действие – вот, что определяет **сбычивость наших мечт**»; «вывел из мрачного леса и **смердных болот**»; «**изъяренная и дикая толпа**»; «Не у каждого человека мечта заключается в **благородности**»; «Нужно стремиться к **благородности** своей мечты»; «Люди чувствовали к нему **призерание**».*

Таким образом, мы видим, что художественные тексты не становятся коммуникативными событиями для школьников, чьи сочинения приведены как примеры, общение с литературным

текстом в этом случае становится псевдокоммуникацией. Это происходит потому, что «из стержневой системы отношений: автор – герой – читатель», подразумевающей взаимосвязь «субъект – объект – адресат», исчезает трижды повторяющийся ключевой компонент – слово «эстетический».

Д. Н. Овсяннико-Куликовский писал: «Слово–событие» или «словесная живопись», «словесная пластика» обладает особой силой, заставляющей наше воображение воспроизводить данные образы и их словосочетания» а нашу мысль «работать в том же направлении и духе, в котором работала мысль художника» [3, с.122]. Именно этого часто не хватает школьникам, приступающим к анализу художественного текста: привыкшие считать литературный текст некоей иллюстрацией к явлениям социальным и нравственным, они не понимают, что метафоры и метонимии, пронизывающие литературный текст, – «пружины образной мысли», что к логическому осмыслению произведения необходимо добавить художественное познание, связанное с ассоциативным восприятием, а также совместить его с контекстным изучением, диалогом с автором, культурой, исторической эпохой

Важно выстроить в школе систему анализа художественного текста.

Условия для формирования навыков анализа художественного текста как эстетического феномена и коммуникативного события

Мы разработали и внедрили в лицее № 57 г. Тольятти элективный курс подготовки к олимпиадам по литературе для учащихся 9-11 классов, уделив особое внимание анализу художественного текста.

Важно, что художественный текст «рассматривается и как эстетический феномен, обладающий цельностью, образностью и функциональностью, и как форма обращения к миру, то есть как коммуникативная единица, в которой, в свою очередь, моделируется определённая коммуникативная ситуация, и как частная динамическая система языковых средств» [2, с. 4–5].

Исследование показало, что для **формирования навыков анализа важны следующие условия**: опора на теоретико-литературный тезаурус (а его можно создать путем

систематической, планомерной работы над усвоением литературоведческих терминов); пропедевтическая работа в средних классах, предполагающая деятельность на основе приемов скрытого анализа художественного текста; использование образа-эталона теоретико-литературной статьи (тщательный подбор лучших образцов филологического анализа текста, выявление его содержательных и жанрово-стилистических закономерностей); выявление обобщенного алгоритма анализа лирического текста путем сопоставления образцов (важен собственный опыт учащихся); коллективная работа по анализу текста (эвристика); ознакомление школьников с речевыми формулами, которые могут стать опорой для воспроизведения коллективного сочинения по анализу поэтического произведения; тренинги на основе разных видов устных пересказов образцов анализа художественного текста, письменных изложений; анализ работ учащихся, рефлексия.

Направление школьного анализа – обучение «считыванию» интенций автора, а для этого – изучение законов художественного разворачивания текстов. Организация творческой активности – компетенция учителя. Возможно это в совместном поиске, в позиции понимания учеником целесообразности своих действий: читать трудную для восприятия теоретическую статью с целью освоения языка анализа, что даст возможность впоследствии изъясняться на нём самому ученику; анализировать текст для того, чтобы разобраться в тайнах его восприятия, в границах возникшего поля смыслов. Это значит, научиться понимать подтексты, освоить культуру образного выражения мыслей.

Видеть эти средства воздействия на адресата и использовать их – задача учителя, соотносить авторскую концепцию со своими ожиданиями и оценками – задача юных читателей. Такое общение с текстами культуры, несомненно, обогащает каждого. Это делает возможным овладение особыми «единицами языка» – «образами и идеями стихотворений» как частью нашего эмоционально-эстетического опыта, нашего языкового сознания.

Литература

1. Касавин И. Т. Дискурс : специальные теории и философские проблемы // Человек. 2006. №6 – С. 5–21.

2. Николина Н. А. Филологический анализ текста : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. 2-е изд., испр. и доп. М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 272 с.
3. Овсяннико-Куликовский Н. Д. Психология мысли и чувства. Художественное творчество // Литературно-критические работы. В 2-х . Т.1. М.: Художественная литература, 1989. – С. 26–190.
4. Руссова Н. Ю. Сочиняем собственный текст: 20 советов начинающему автору: учебное пособие. М.: Издательство ВЛАДОС, 2018. – 207 с.
5. Семио-эстетические исследования в области литературы: Межвузовский сборник научных трудов. Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1991. – 164 с.

СТОРИТЕЛЛИНГ: ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Л.Н. Спиридонова

sln69@mail.ru

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

В условиях глобализации и поликультурного пространства актуальны вопросы современного обучения и научно-образовательного взаимодействия. С этим связано и ежегодно возрастающее количество иностранных учащихся в российских вузах, их желание свободно говорить по-русски и получить образование по выбранной специальности. Эффективность образовательного процесса обеспечивается за счёт формирования и развития не только языковой, но и коммуникативной компетенции у слушателей уже на уровне довузовской подготовки.

На занятиях по русскому языку как иностранному широко используются игровые технологии, предусматривающие различные дидактические и имитационные игры. Их выбор не случаен: задача преподавателя – вовлечь в коммуникацию, а учащихся – выразить разные виды жизненных ситуаций и смоделировать их в учебном процессе. В словаре Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина отмечается, что коммуникативная компетенция формируется как способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни [1, с. 98].

В системе игровых технологий метод сторителлинга или иными словами пересказа одной или нескольких историй даёт возможность проводить занятия интересно, познавательно и эффективно, особенно в условиях ограниченного времени. В частности, на практических занятиях просмотр, чтение и пересказ ярких, забавных мини-сюжетов позволяют ощутить русский язык в действии, а услышанную или увиденную информацию и предложенные на уроке конструкции учащиеся обыгрывают в различных ситуациях. Всё это подчинено одному: симитировать процесс овладения языком.

В данном контексте важно понятие коммуникативной ситуации, которая влияет на речевое поведение и способы достижения интенции. По мнению О.Я. Гойхмана, коммуникативная ситуация определяется как отдельное речевое действие или фрагмент коммуникации одного из собеседников – будь то реплика или объёмное высказывание [3, с. 102].

Хотелось бы остановиться на экскурсе в сторителлинг, когда и где он возник. Его становление и принципы традиционно связаны с именем преподавателя иностранных языков Блейна Рея, который сформулировал свой метод на основе понятной и увлекательной входной информации и проговаривания историй самими учащимися. Широкое развитие этот метод приобрёл в американской и западной академической среде [7, с. 147].

Стоит отметить, что закономерность работы по сторителлингу в преподавании языков заключается в цикличности вопросов и ответов, в поддержке живого интереса к изучению учебного материала, в повторяемости через индивидуальное или коллективное составление рассказа. Один из психологических приёмов состоит в том, что в ситуации, когда преподаватель всякий раз не получает ответ на свой вопрос или получает односложный ответ «Не знаю», он старается найти выход на креативный вариант. Например, он корректирует свои вопросы словами: Попробую задать ещё раз... Я ждал другого ответа.... Подсказываю...

Современными преподавателями русского языка как иностранного этот метод взят на вооружение. Более того, по мнению многих исследователей, анализ методик обучения в преподавании РКИ и метода сторителлинга говорит об их схожести. Сегоднешний интерес к методу закономерно усиливается с развитием

информационных технологий и даже повторяется на качественно новом уровне, поскольку имеет свои корни в научных разработках таких известных учёных, как Г.К. Лозанов, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, И.Ю. Шихтер и др.

По мнению Е.Г. Ковалёвой, все самые «вкусные» методические приёмы: использование активных механизмов в речи, рассказа истории и её обыгрывание, нанизывание новой информации в ролевой форме – всё это уже было выработано, так или иначе апробировано, закреплено в болгарской и российской методике преподавания иностранных языков, а позднее и в методике РКИ [4].

Каждый из приёмов в своей мере нацелен на улучшение результатов обучения, решение специфических проблем, выполнение особых заданий и развитие умений. Кроме того, на основе опыта работы с иностранцами можно выделить два внутренних, но немаловажных фактора: желание сделать обучение более лёгким, быстрым и комфортным; формирование компетенций базового и элементарного уровня владения языком, когда перед обучающимся стоит задача овладеть коммуникативным минимумом в рамках РКИ.

На предвузовском этапе подготовки метод сторителлинга используется в разных вузах, в частности, в Казанском (Приволжском) и Северо-Восточном федеральных университетах. На примере лингвострановедческого регионального текстового или видеоматериала происходит погружение в новую среду и культуру, что даёт представление не только о стране изучаемого языка, но и об особенностях региона, быте народа, традициях и пр. [2, с. 11-12].

В арсенале сюжетов для пересказа находятся как специально созданные, учебные, так и аутентичные, но значительно укороченные по времени видеоматериалы. Несомненно, предпочтение отдаётся тем фрагментам, которые погружают иностранцев в современные реалии, типовые ситуации в использовании русского языка. Большое внимание уделяется богатству лексических единиц (слов и выражений), собственно пересказу текста и даже его интерпретации.

Как правило, процесс работы проходит в три этапа: сначала учащиеся читают незнакомые слова и формы, количество которых должно быть не более 10-15 процентов. Затем понимают ин-

формацию, знакомятся с текстом/диалогом, по одному или коллективно отвечают на вопросы и пересказывают, неоднократно слышат, повторяют и тем самым доводят понимание грамматических конструкций и фраз до автоматизма. Задания выстроены по принципу нарастающей трудности: от лёгких в виде разминок и эмоциональных выступлений отдельных учащихся к более сложным и информативно насыщенным, требующим больше времени для подготовки и включающим уже целую группу. Самое важное, что отобранные тексты или видеофрагменты должны быть интересны молодой аудитории, современны и занимательны.

Такая аудиторная работа способствует созданию духа соревновательности. Подобная игрофикация побуждает учащегося к созданию модели речевого акта, субъективной оценке и речевому высказыванию, одновременно выступая как процесс и результат услышанного диалога или монолога. Обращение к игровой тактике как наиболее динамичной и востребованной обусловлено определёнными требованиями в работе со студентами уровня владения языком А1-А2, когда нужно подобрать задание и по силам, и по интересам, и по тщательности их разработки.

Иногда для подготовленных групп с высоким уровнем владения языком рекомендуется просмотр коротких страноведческих фрагментов с последующим пересказом. Другим вариантом работы с познавательными историями предлагается изучение жанра миниатюры в аспекте комплексного знакомства иностранных слушателей с художественным, музыкальным и литературным творчеством [8, с. 110]. На более продвинутом уровне возможны варианты применения мультимедийного лингвострановедческого словаря и обращение к нему в случае, когда требуется проиллюстрировать новую лексику или дать её на самостоятельное изучение [6].

На разных этапах работы с использованием сторителлинга целесообразными представляются следующие задания:

- 1) правильное чтение и произношение имён собственных, названий;
- 2) восстановление содержания по ключевым словам;
- 3) заполнение указанными словами пропусков в тексте фрагмента фильма;
- 4) нахождение главной идеи и основных реплик;

- 5) задания на трансформацию частей в косвенную или прямую речь;
- 6) подбор синонимичных лексико-синтаксических конструкций;
- 7) задания на различение антонимов, синонимов, паронимов;
- 8) поиск в сюжете примеров на употребление устойчивых выражений;
- 9) пересказ от третьего лица по собственному плану;
- 10) закадровое озвучивание видеофрагмента;
- 11) инициирование собственного продолжения истории.

Как показывает практика, через некоторое время улучшается произношение учащихся, умение отвечать на вопросы и обогащается их словарный запас. Дополнительно можно предложить им воспользоваться поддержкой аудиозаписывающих устройств для чтения и пересказа. С одной стороны, слушатели подготовительного факультета читают тексты не всегда правильно и бегло, и преподаватель обращает внимание на их произношение, темп, ударение. А затем в качестве образца предлагает текст от себя с нормальной скоростью и записывает его.

В итоге они имеют возможность прослушать заданную историю в правильном формате в любое время, понять свои недостатки, ошибки, отработать фразы, интонацию и т.д. С другой стороны, можно попросить слушателей записать свои голоса на телефон или диктофон, а на занятии прослушать фрагменты в разном темпе, обсудить и в итоге пересказать. К этому заданию при желании можно не раз возвращаться, чтобы учащиеся имели возможность слышать себя и видеть своё собственное развитие.

По отзывам слушателей ясно, что они позитивно воспринимают занятия по сторителлингу и довольны применением мультимедийных элементов в игровых ситуациях. Большинство считает, что этот опыт интересен, мотивирует, способствует улучшению их речи и запоминанию. Кроме того, включение метода сторителлинга охватывает разные периоды урочного времени, что обеспечивает более лёгкое вхождение на первом уроке или выход на последнем занятии. Например, в начале – как языковая разминка и мозговая гимнастика, в середине во время обсуждения новой лексики – как активное закрепление, в конце – при переходе к повторению (или отвлечению) после трудной грамматической темы.

Со стороны исследователей отмечено, что возможности сторителлинга сочетают в себе несколько функций: универсальную, образовательную, запоминающую, развлекательную и структурированную, где используется необходимая учебная информация и определённая стратегия. Согласно своей классификации, зарубежные авторы А. Cohen, С. Griffiths подчёркивают, что любая стратегия по изучению иностранных языков имеет метакогнитивные компоненты, а значит, с помощью такого метода учащиеся могут наблюдать за собственной речью и речью других [5, с. 416].

Таким образом, актуальность и востребованность применения сторителлинга как эффективного приёма объясняется несколькими причинами. Во-первых, снимает психологическое напряжение в группе и способствует эмоциональному закреплению учебного материала. Во-вторых, используется в разных типах урока в зависимости от целей и уровня подготовки группы. В-третьих, он помогает естественно и живо усвоить новую лексику, активизирует пассивный запас. Думается, что элементы применения данного метода могут учитываться при планировании учебной деятельности и досуговых культурных мероприятий с иностранными учащимися в преодолении речевых, коммуникативных и даже этнических барьеров.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) – М.: Изд-во Икар. 2009. – 448 с.
2. Антонова Л.Н. Использование метода TPRS на уроках РКИ // Русистика в России и Китае: инновационные практики. Сб. материалов II Международного форума. 17-21 июня 2019 г. – Якутск: Изд-во СВФУ, 2019. – 129 с.
3. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация – М.:ИНФРА. 2008. – 320 с.
4. Ковалёва Е.Г. Постигая азы [Электронный ресурс] Режим доступа: [https:// https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/323690/](https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/323690/) Дата обращения: 25.01.2020.
5. Cohen A., Griffiths C. Revisiting LLS research 40 years later // TESOL Quarterly. №49 (2). 2015. – Pp. 414–429.
6. Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://ls.pushkininstitute.ru/> Дата обращения: 23.01.2020.

7. Naiman N., Frohlich M., Stern H., Todesco A. The good language learner// Clevedon: Multilingual Matters, 1996. – 240 p.

8. Спиридонова Л.Н. Применение возможностей жанра миниатюры как коммуникативно-прагматическая тактика в обучении иностранцев русскому языку // Русский язык на перекрёстке эпох: традиции и инновации в русистике: Сб. статей IV Международной научно-практической конференции. 26-28 сентября 2019 г. – Ереван: РАУ, 2019. – С. 108-113.

СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ПОЭЗИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ БИЛИНГВАЛЬНЫХ АНТОЛОГИЙ: К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ РУСИСТИКИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ

Ю. А. Тихомирова

yat77@mail.ru

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Томский государственный университет»
(Томск)

С распространением современных технологий передачи информации, а с ними – возникновением и развитием новых видов издательской, эдиционной и переводческой практик, значение бумажных антологий, как ни парадоксально, не снижается. На фоне разнородности и эклектичности интернет-сборников современной русской поэзии, особенно в переводах, антологии отличаются системностью комплекса элементов, целостностью транслируемых смыслов.

Иностраные антологии классической русской поэзии находятся «в согласии» с канонами русской издательской практики, но можно ли сказать то же самое об антологиях современной русской поэзии, канон которой еще не сформировался? Сам жанр антологии как неавторского сверхтекстового единства тоже влияет на восприятие. У. Ю. Верина пишет: «Сверхтекстовые единства организуют восприятие. <...> стихотворение, перемещенное из цикла, книги стихов в иной контекст – собрание сочинений, антологию или журнал, – будет наделяться всякий раз новыми свойствами в зависимости от окружения: текстов, авторов/соавторов, вида и целей издания» [1, с. 9]. Так какая она, современная русская поэзия, которую изучают англоязычные сту-

денты-слависты, с которой знакомится широкий круг зарубежных читателей? Целью исследования является комплексный анализ переводческого и редакторского выбора текстов для антологий, организации материала, его репрезентативности, а также качества переводов и установок, транслируемых через паратекстовые элементы.

Материалом для исследования послужили две билингвальные антологии, изданные в США на рубеже веков с промежутком примерно в 10 лет. Выбор антологий определяется несколькими факторами. Во-первых, они связаны общим звеном – редакторской работой Дж. Кейтса (James Kates), поэта, переводчика, директора издательства «Zephyr Press»; то есть антологии объединяет преемственность концепции. Во-вторых, данные антологии используются в англоязычных университетах в преподавании русского языка и литературы. Более того, многие переводчики являются учеными-славистами, не только погруженными в контекст русской литературы, но и имеющими тесные профессиональные и дружеские связи с Россией, российскими учеными и русскоязычной диаспорой за рубежом. В-третьих, издания, несмотря на значительные пересечения, включают разный круг авторов. Вышедшая в преддверии нового тысячелетия антология 1999 года, открывающаяся поэзией Б. Окуджавы, представляется взглядом на итоги развития нескольких десятилетий новой русской поэзии; вторая же, открывая новое тысячелетие, наполнена новыми голосами.

На рубеже XX–XXI веков в России начались процессы, которые значимы как в вопросе выбора материала для преподавания в рамках курсов по современной русской литературе, так и для формирования канона современной русской литературы вообще. Свобода передвижения между странами и выбора места проживания заставляют искать иные, чем территориальные, основания для включения современных поэтов в ландшафт русской поэзии. Как пишет С. Сандлер, «Начавшись в 1980-х и став особенно заметным после 1991, физическое перемещение и перемещение текстов через границы осложнило использование географической и политической общности, известной как Россия, как единственной локации для формирования канона» [5, с. 393]. (Пер. мой. – Ю.Т.)

Свои антологии редактор переводов Дж. Кейтс снабжает статьями «Translation editor's notes» [3, с. xvii] и «Between Zukofsky

and Zhukovsky» [4, с. 415–418]. При их анализе в соотнесенности с содержанием антологий выявляется их программная сущность. В фокусе статей оказываются важные аспекты, которые одновременно определяют содержание антологий и служат призмой для восприятия поэзии, организуют ее прочтение: это разъяснения некоторых аспектов русского стихосложения, в частности, приверженности метру и рифме (в современном англоязычном стихосложении господствует верлибр), а также аллюзивность и глубокая укорененность современной русской поэзии в собственной традиции, которая, по известным причинам, неочевидна для иностранного читателя. «Нина Искренко цитирует Пастернака, Сергей Гандлевский и Бахит Кенжеев вплетают Пушкина в свои стихи» [4, с. 14]. (Пер. мой. – Ю.Т.) В антологию редакторы намеренно включают три стихотворения разных русских поэтов, играющих с одной и той же строкой из А. Блока, и предлагают своему читателю своеобразную игру – найти их среди текстов.

Вызов заключается в том, что переводчики в этих антологиях имеют разные подходы к переводу. «Every collection of translations by different hands is an anthology of translation itself as well as poems. I have sought out poets and scholars nearly as diverse as *the poets they serve* <...>» [3]. Для исследования качества переводов в антологиях целесообразно опираться на аспекты, затронутые во вступительных статьях. Остановимся на ключевых моментах.

Центральную роль антология 1999 года отдает Б. Окуджаве, строкой из которого антология называется «In the Grip of Strange Thoughts» цитирует стихотворение «Мне москвичи милы...» в переводе М. Хермана (Mark Herman) и Р. Эптер (Ronnie Apter): «Когда они сидят на кухне старой // во власти странных дум, <...>» [4, с. 22]. Контекст этого четверостишия задает угол восприятия всему сборнику: понятие «кухонная» поэзия, поэзия для «своих», «для немногих», являясь центральной темой, открывает издание. В статье «A Union of Love Wolves» [4, с. 1–4] М. Айзенберг, используя аллюзию из Окуджавы, пишет: «Я убежден, что однажды, когда старая «кухня» советских времен и все те вещи, которые составляли нашу повседневную жизнь, наконец, исчезнут из нее, они немедленно превратятся в самую счастливую сказку нашего века» [4, с. 2]. (Пер. мой. – Ю.Т.) Симптоматично, что на обложке издания – московские крыши в обрамлении ку-

хонной оконной рамы. Закрывает издание то же понятие «поэзии для немногих» в статье Дж. Кейста, в названии которой, «Between Zukofsky and Zhukovsky», содержится прямая отсылка к В. А. Жуковскому, автору программного сборника 1818 «Fyr Weniger» («Для немногих»). Так, через комплексный анализ текстовых и паратекстовых элементов антологии становится очевидной программность, целостность и системность ее концепции и транслируемых ей смыслов.

Тема «поэзии для немногих» находит продолжение в антологии 2008 года, например, в стихотворении Ю. Кублановского «Когда слышишь скребущую наст лопату...» курсивом выделены последние слова: «для немногих» [3, с. 10]. Стихотворение снабжено комментарием, отсылающим к Стендалю, который на вопрос «Для кого Вы пишете?» ответил: «Для немногих *счастливых*». (Курсив мой. – Ю.Т.) Расширяя значение по мере нарастания контекста, фраза задает понимание образа мысли и ощущения бытия русских поэтов в этих антологиях.

Среди множества переводов поэзии Б. Окуджавы (об этом см. [2]) для антологии выбраны переводы М. Хермана и Р. Эптер, имеющих мировое признание в области вокального перевода (singable translation) – перевода, предназначенного для пения. Три из четырех стихотворений в антологии – песни. В переводах таких произведений в полной мере проявляется то, что Кейтс называет «сражением с рифмой и метром»: тексты должны не только транслировать образность, но и звучать под аккомпанемент оригинала. При сопоставительном анализе выясняется, что, в совершенстве владея техникой вокального перевода, Херман и Эптер не всегда находят адекватным её применение в данном сборнике. Если текст песни «Ах, Надя, Наденька» является образцом вокального перевода (о чем свидетельствуют, в том числе, лексические сдвиги и синтаксическая реорганизация из-за необходимости подбора более точной рифмы и др.), то перевод песни «Отъезд» основан на принципе максимального смыслового соответствия (практически подстрочник). Такая же разница в подходах наблюдается и в двух других переводах: в переводе «Как улыбается юный флейтист» акцент на передаче смысла, а в переводе песни «Мне москвичи милы» очевидна установка на поиск рифмы, звуковых соответствий и максимальное приближение к рит-

мике оригинала, даже в ущерб значению. Анализ показал, что поэзия Б. Окуджавы репрезентируется в антологии, во-первых, как поэзия музыкальная, во-вторых, как организующее начало, задающее импульс всему сборнику.

Большую сложность для перевода представляют референции и аллюзии к текстам русской поэзии, к прецедентным текстам и феноменам, которые для носителя русской культуры являются символами целых фрагментов реальности. В исследуемых антологиях можно проследить несколько подходов к решению проблемы. Поскольку антология – это особый жанр издания, основная цель которого – просветительская, то в некоторых случаях использование комментария неизбежно; в других применяется экспликация в тексте, в крайних случаях – элиминация референции, не несущей, по мнению переводчика, особого значения. Ярким примером применения различных стратегий, причем в одном переводе, является работа самого Дж. Кейста, выступившего переводчиком поэзии Ю. Гуголева. В стихотворении «Это, знаете, как бывает» («You know very well how it goes on») [3, с. 246–249] раскрывается тема позднего вечернего застолья в гостях. Стихотворению предпосланы сразу два эпиграфа: выдержка из молитвы «Символ веры» и отрывок из советского анекдота про еврея и золотую рыбку. Сюжет разворачивается как игра образами, смыслами и лингвистикой эпиграфов. «Чаю?» – спрашивает хозяйка засидевшихся гостей, чем провоцирует игру слов на основе молитвы «Символ веры» на церковнославянском: «– Чаю? – я! воскресение мертвых? – // тоже я». Отсылка к анекдоту, отрывок из которого приведен в эпиграфе, в русском варианте стихотворения не нуждается в пояснениях, тогда как в английский текст переводчик вынужденно вводит целую строку пояснения: «как еврей в шутке про золотую рыбку». (Пер. мой. – Ю.Т.) Следующая фраза определяет угол зрения на происходящее: «Книжки спят, знать, пора и нам». Носитель русской культуры без труда узнает песенку из детской вечерней передачи «Спокойной ночи, малыши!», слова которой навсегда вошли в культурный код многих поколений советских и российских детей. С ней в стихотворение входит тема безоблачного, сладкого детства, изменяя ход

сюжета¹. В переводе нейтральное «The books are asleep, maybe the time // has come for us, too» меняет заложенный в оригинале смысл, оставляя читателю простор для интерпретации. В конце стихотворения переводчик прибегает к комментарию: чтобы сохранить необходимую для понимания смысла игру слов, объясняет, что такое «живая очередь» («очередь здесь одна, // но еще не вполне *живая*») [3, с. 473]. Таким образом, в работе с одним стихотворением воплотились все возможные переводческие подходы к передаче реалий, прецедентных текстов и игры слов, основанной на них. Поскольку Дж. Кейст является редактором англоязычных переводов, подобные подходы он, очевидно, транслирует и на редакторскую работу с другими переводами.

Данные антологии являются адекватным инструментом для достижения просветительской цели и незаменимым средством для преподавания русского языка и литературы за рубежом. Антология как неавторское надтекстовое образование имеет «ключ» к организации в сопроводительных текстах и паратекстовых элементах. Билингвальная организация антологий крайне удачна, она позволяет студентам-русистам прибегать к ним на разных этапах изучения русистики, от общего знакомства с курсом литературы без знания русского до глубокой лингвистической и культуроведческой работы с «многослойными» текстами на этапе уверенного владения русским языком.

Литература

1. Верина У.Ю. Обновление жанровой системы русской поэзии рубежа XX–XXI вв. – Минск: БГУ, 2017. – 307 с.
2. Сычева А.В. Поэзия Булата Окуджавы в переводах на английский язык: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Владивосток, 2011. – 26 с.
3. Contemporary Russian poetry: an anthology / E. Bunimovich, editor; J. Kates, translation editor. – Champaign: Dalkey Archive Press, 2008. – 489 p.
4. In the Grip of Strange Thoughts. Russian Poetry in a New Era / Selected and edited by J. Kates. – Brookline: Zephyr Press, 1999. – 444 p.

¹ Упоминание об этой передаче неоднократно встречается в антологиях у других авторов как символ счастливого детства, как, например, в стихотворении «Никогда не кончиться детству» А. Русс: «Никогда не сломается кукла и не лопнет любимый мячик, // Никогда не умрет артистка, говорящая голосом Хрюши» [3, с. 462].

5. Sandler S. Creating the Cannon of the Present // Twentieth Century Russian Poetry: Reinventing the Cannon / Ed. by C. Hodgson, J. Shelton and A. Smith. – Cambridge: Open Books Publishers, 2017. – P. 393–423.

ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Н.Г. Тищенко, Н.Н. Чекмарева

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет»

ФГКВООУ ВО «Военный институт (Железнодорожных войск и военных со-
общений) Военной академии материально-технического обеспечения»
(Санкт-Петербург)

Целью изучения иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции, в качестве центрального компонента которой следует считать дискурсивную компетенцию, понимаемую как способность создавать и понимать социально релевантные высказывания в устной и письменной форме в соответствии с заданной ситуацией. Афористическое определение дискурса, данное Н.Д. Арутюновой («речь, погруженная в жизнь» [1, с. 136–137]), разделяют многие лингвисты, например, В. И. Карасик, акцентно при этом подчеркивающий коммуникативную природу дискурса: текст, «погруженный в ситуацию общения» [4, с. 15]. Соглашаясь с этим, считаем целесообразным обратиться к рассмотрению дискурса в качестве основной дидактической единицы в практике обучения иностранным языкам и рассматривать его в методическом аспекте как идеальный материал для интегративного усвоения языковой и экстралингвистической информации.

Исследователи отмечают особую сложность проблем понимания, которое определяется как смысловое восприятие, включающее два этапа когнитивных рефлексий: первый связан с восприятием материального знака, т.е. восприятием на уровне слова; второй этап — с осознанием отображаемого объекта. В процессе осознания и понимания участвуют все составляющие прошлого речевого опыта, в первую очередь, знания и речевые умения. Понимание, таким образом, является воссозданием экстралингви-

стической ситуации и на основе логической последовательности смыслов приводит к осознанию смысловой цельности [3].

В методике преподавания иностранных языков разными исследователями выделяются от 2 до 7 уровней понимания иноязычного текста. Дифференциация понимания на уровне значения и уровне смысла была дана еще Л. С. Выготским [2] и развита в работах других исследователей.

Однако понимание текста, который в своей основе имеет яркую прагматическую направленность на достижение коммуникативного результата (например, в коротких комических текстах), может быть либо положительным, либо отрицательным. Иными словами, возможно либо полное понимание, адекватное коммуникативному намерению, замыслу автора, либо непонимание как коммуникативная неудача. Следует заметить, что только в первом случае текст выступает равным дискурсу, т.е. целостной коммуникативной ситуации, включающей как лингвистические, так и экстралингвистические факторы.

Для понимания комического дискурса на основе языковой игры (каламбура) необходимы не только совершенные речевые умения на основе системного знания лексического материала, но и психологические механизмы ассоциирования и прогнозирования, образование связей между новой и усвоенной информацией. Суть каламбурных явлений – одновременное восприятие в определенном контексте двух и более значений слова [6], что создает психологические трудности понимания иностранцами текстов на основе языковой игры. Лингвистические трудности обусловлены необычностью употребления и сочетания лексических единиц. Для преодоления этих трудностей необходимы умения, обеспечивающие выявление необычности. В структуре таких умений особое место занимает сформированность механизма языкового чутья, которое базируется на знании языковой нормы, на умении прогнозировать речевой элемент в нормативном употреблении, и на этой основе умение обнаружить нестандартное его использование.

В качестве дидактического материала для формирования механизмов определения необычности употребления лексической единицы предлагаются короткие тексты комического характера, построенные на основе лексических средств комического (ЛСК).

Анализируя ЛСК в методических целях, мы оставляем за рамками исследования жанровую принадлежность приведенных примеров. Это могут быть фразы, афоризмы, шутки, анекдоты, короткие стихотворения и др. Многообразие ЛСК можно классифицировать, исходя из необычности употребления формы элемента, необычности реализации его значения, необычности сочетания.

I. Необычность формы как средства создания комического – это совмещение, «сталкивание» в близком контексте паронимов, омографов, омофонов, слов с «дифференцирующим написанием», созвучных слов. Каламбуры, включающие такие совмещения, можно рассматривать как фонетико-графические каламбуры.

1. Фонетико-графическое сближение отдельных слов (паронимов, паронимов, омофонов, омографов). В каламбурах этого типа обыгрывается случайная звуковая или графическая схожесть слов, выбор которых внутренне мотивирован контекстом их употребления.

Например: «– *Ты почему пишешь? – Доктор в рецепте прописал: после приема пищи*» – (омограф) – сталкивание глагола и существительного (*пищать – пища*). Проявление комического эффекта возможно только в письменной форме, так как ударение в императиве глагола *пищать* снимают схожесть.

Показателен в этом отношении следующий контекст, в котором происходит омонимичное столкновение существительных «суд» и «судно» в форме дат. п. множ. ч. (омоформы), что вызывает комический эффект «разночтения»: «– *Я тебя по судам за таскаю! – Если это будут круизные лайнеры, то я согласна*».

2. Другим типом фонетико-грамматических каламбуров является внутрисловный каламбур – использование в комических текстах неологизмов и окказионализмов, например: *Высплюсенье* (*Выспаться + воскресенье*) – окказионализм, основанный на сложении морфем. Комический эффект актуализируется рисунком спящего кота.

II. Необычность значений как ЛСК.

1. ПОЛИСЕМИЯ: каламбуры, построенные на сталкивании и переосмыслении значений слов.

А) столкновение прямого и переносного значения слова. «– *Почему ты не следишь за собой? – А я себя ни в чём не подозреваю*».

Сталкиваются два значения слова: 1) «следить» (за собой) – фразеологически связанное – в значении: ‘ухаживать за собой, содержать себя в порядке’; и 2) «следить» (за кем-то) – в значении: ‘караулить, выслеживать, шпионить’, ‘наблюдать чьи-нибудь действия с целью собрать какие-нибудь сведения, разоблачить, поймать’ [5, с. 726].

Б) сталкивание прямого и синтагматически обусловленного (фразеологически связанного) значения многозначного слова. «*Пустых людей тяжелей переносить*» сталкиваются несколько семантических планов: антонимичная пара: «*пустой – тяжелый*», *тяжело переносить* в прямом значении (актуализатор: *тяжелый – переносить тяжести*), в связанном значении «*переносить кого-то: терпеть присутствие; пустые люди*»: метафорическое определение в значении «*бессодержательные*» сталкивается с прямым значением антонимичной пары – *пустой – не наполненный ничем*. Комический эффект создается в результате одновременного осмысления нескольких семантических планов.

В) сталкивание прямого и переносного значений слова: «– *Какие поля в курсовой? – Судя по количеству воды – рисовые*». В данном случае прямое значение слова «поле» – (1) ‘участок земли под посев’ и вторичное (2) ‘чистая полоса вдоль края листа’ [5, с. 550] сталкиваются в рамках метонимического переосмысления переносного значения слова «вода» – ‘о чем-то бессодержательном и многословном’ [5, с. 92]. Таким образом, определение «рисовое» при существительном «поле» во втором значении возможно лишь потому, что в курсовой работе «много воды».

2. ОМОНИМИЯ – явление более редкое в комической практике.

Неоднозначные семантические планы слов реализуются в комических дискурсах одновременно. Разобщенность и отдаленность омонимичных значений, неожиданность сближения этих значений в рамках одного контекста часто создают условия для комического содержания: «*Вчера вечером гуляла по скверу. Скверная была прогулка*». Комический эффект возникает при сближении слов, имеющих омонимичную основу. Происхождение и значение выделенных слов различны: «сквер» от [англ. square] – ‘небольшой общественный сад’ [5, с. 719], в то время как «скверный» – общеслав. ‘дурной, гадкий’ [5, с. 719]. Звуковая

аттракция этих разнородных слов, употребленных в кратчайшем контексте, создает условия для комического восприятия целого текста.

3. АНТОНИМИЯ.

Противоречия при использовании антонимов в игре слов обусловлены их лексико-системными свойствами: находясь на противоположных осях парадигматической оси, они ассоциативно сближаются в языковом сознании носителя языка; при этом частота их сближения значительно превышает частоту сближения синонимов. Это подтверждается результатами ассоциативных экспериментов. Столкновение антонимов в текстах-шутках чаще всего создают комизм ситуации, подчеркивая ее алогизм.

В ресторане посетитель спрашивает официанта: «Скажите, есть ли в меню дикая утка?» – «Нет, но для вас мы можем разозлить домашнюю!» Используются антонимы *дикий – домашний*, комический эффект достигается за счет сталкивания прямого и переносного значений слова *дикий*: «*неприрученный, неодомащенный*» и «*грубый, необузданный, свирепый*».

III. Необычность сочетаний слов.

Комическая ситуация текста, построенная на использовании рядов тематически сближенных слов (слов как элементов тематического поля) создается в результате переосмысления значения слов ассоциациями сцепляющегося ряда тематически сближенных слов: «*Туман в голове помешал полету мысли*».

В комических текстах часто используются прецедентные тексты, комический эффект происходит за счет сближения прецедентных сочетаний и ассоциируемых слов: «*В магазин «Все для тебя» завезли рассветы и туманы*» – обыгрываются песенные строки: «*...для тебя рассветы и туманы...*». «*Записка на холодильнике: Милый, я ушла. Суп в холодильнике. Картошка в мундире. Игла в яйце. Земля в иллюминаторе...*». Столкновение бытовой лексики со сближенными разными способами прецедентными текстами (в данных примерах строки популярных песен) приводит к комическому эффекту.

Необычность сочетаний слов особенно часто реализуется как разложение фразеологизмов. Этот прием создания комического эффекта является весьма продуктивным источником каламбуров. В результате разложения фразеологизма возникает противоречие, связанное с ситуативной двуплановостью: значе-

ние фразеологизма и свободного сочетания одного из его компонентов или всех слов, входящих в его состав. Разложение фразеологизма может быть вызвано внешним разрушением, то есть разрушением его лексико-семантической структуры, формальной целостности. « – *А что если на моей улице никак не наступает праздник, потому что я живу на проспекте?*» – разрушение фразеологизма «будет и на нашей улице праздник» происходит за счет противопоставления слов *улица – проспект*.

Предложенная классификация преследует методические цели и не претендует на полноту. Как показывает опыт и анализ учебников по РКИ, комические тексты различных жанров включаются в учебный процесс, но чаще в них представлен ситуативный юмор. Включение в систему работы материалов на основе использования ЛСК в комическом дискурсе способствует усвоению лексики и расширяет представление о лексической системе русского языка. В свою очередь, это способствует формированию дискурсивной компетенции как составляющей коммуникативной компетенции.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс. Речь // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2002. – С. 136–137.
2. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
3. Зимняя, И. А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности // Сб. научных трудов МГПИИЯ им.М.Тореза, вып.130. М., 1978. С. 3–12.
4. Карасик, В. И. О типах дискурса//Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1990.
6. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – М.: Языки славянской культуры, 2002. 547 с.

РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ РЕЛИГИОЗНОЙ ТЕМАТИКИ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Т.П. Чепкова

tachep@mail.ru

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
(Москва)

Вопрос об изучении религиозной фразеологии в курсе РКИ связан с необходимостью формирования у иностранных учащихся системного представления о русском языке и русской культуре. Поэтому при обучении РКИ важную роль играет знакомство обучаемых с фразеологическим материалом русского языка: работа над русскими фразеологизмами углубляет знания инофонов о культуре страны изучаемого языка, демонстрирует важный фрагмент русской языковой картины мира, помогает сформировать у них лингвокультурологическую компетенцию. Цель нашей статьи – описать, как представлены религиозные фразеологизмы в учебных пособиях для инофонов и предложить рекомендации преподавателям РКИ по введению ФЕ данной группы в содержание занятий с иностранными учащимися.

Группу фразеологизмов религиозной тематики в основном представляют библеизмы. Чаще всего это выражения, взятые из библейско-евангелических текстов: *нести (свой) крест* – «терпеливо переносить страдания, испытания, тяжелую судьбу», *вавилонское столпотворение* – «беспорядок, суматоха, шум, неразбериха», *волк в овечьей шкуре* – «лицемер, скрывающий пороки под маской добродетели», *зарыть талант (в землю)* – «не заботиться о развитии таланта, дать ему заглухнуть», *в поте лица* – «очень много (трудиться)». Кроме того, в анализируемую группу входят устойчивые выражения не библейского происхождения, взятые, например, из речи священнослужителей: из их проповедей, духовных бесед и т.д. (*молитва фарисея, молитва мытаря, падать духом, припадать к кресту, молитва Честному Кресту*). Сюда же могут быть отнесены названия церковных праздников, например: *Преображение Господне, Успение Пресвятой Богородицы, Христово Воскресение*.

Сложность работы с данной группой фразеологизмов на занятиях по РКИ объясняется не только отсутствием критериев отбора фразеологического материала и системности в его подаче,

лексико-семантической неоднородностью религиозной фразеологии, её структурным многообразием, стилистической детерминированностью (преобладанием книжных ФЕ, накладывающим ограничения на сферу их употребления), но и, вероятно, недостаточным количеством учебных пособий для иностранных учащихся, рассматривающих ФЕ религиозной тематики. Для подтверждения этого положения мы проанализировали учебные пособия для иностранных учащихся по грамматике, развитию устной и письменной речи, а также историко-культурологической направленности и определили качественный и количественный состав религиозной фразеологии, используемой в них. Ввиду ограниченного объема статьи приведем лишь несколько примеров.

В пособиях по грамматике религиозные фразеологизмы встречаются крайне редко. В основном они представлены на продвинутом этапе в учебных текстах, содержащих языковой материал урока или в лексико-грамматических упражнениях, материал которых соответствует общей тематике текста. Так, в двенадцатом уроке учебного пособия Н.М. Лариохиной «Практический курс русского языка для иностранных учащихся» (Продвинутый этап. Часть I) учащимся для анализа предлагается текст «Угрожает ли нам еще один всемирный потоп?» Значение ФЕ *всемирный потоп* иностранные учащиеся могут понять из контекста предложения, включенного в предтекстовые упражнения: *В Библии рассказывается о всемирном потопе, когда сорок дней и сорок ночей лил дождь, реки вышли из берегов, вода поднялась и покрыла всю Землю* [3, с. 190]. О *всемирном потопе*, который был на Земле 11 тысяч лет назад, упоминается и в самом тексте [3, с.191-192]. В пособии Е.Р. Ласкаревой «Чистая грамматика» отдельные ФЕ религиозной тематики включены в лексико-грамматические упражнения, например, *Рождество Христово* [4, с. 15].

В пособиях по развитию устной и письменной речи анализируемые фразеологизмы встречаются чаще. Так, в пособии А.А. Поздняковой и Д. Хамуркопарана «Бизнес-диалог», ориентированном на развитие речевых навыков иностранных учащихся, специализирующихся в различных сферах бизнеса, и предполагающем систематизацию лексического и грамматического материала уровней В2–С1, ряд заданий в каждой лексической теме (их в пособии 11) связан с изучением устойчивых оборотов. Сре-

ди них – религиозные ФЕ, например, *поставить крест* [5, с. 54], *в поте лица* [5, с. 76], *строить дом на песке* [5, с. 223]. Задания разнообразные: на узнавание, выбор, подстановку ФЕ. Например: Выберите правильное слово из скобок, чтобы получить устойчивое сочетание. Объясните значение сочетания. Составьте с ним предложение (*Строить дом на (ветру, берегу, песке)*); Прочитайте предложения и данные справа высказывания. Какое высказывание является верным? (*Он работает в поте лица, но получает очень мало. А) Он добросовестно выполняет тяжёлую работу. Б) Он постоянно потеет во время работы. В) Из-за тяжёлой работы он постоянно болеет. Г) Он очень плохо работает*); Прочитайте предложения и рассмотрите рисунки. Какие ошибки сделал художник и почему? (Предложение *Я давно поставил крест на своей карьере и работаю простым бухгалтером* и рисунок, обыгрывающий употребление словосочетания *поставить крест* в прямом значении).

В пособиях историко-культурной направленности фразеологизмы религиозной тематики представлены значительно шире. В учебном пособии Н.В. Баско «Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян» встретились такие ФЕ: *идти / пойти в огонь и в воду* (идти /пойти на все, на любые самоотверженные поступки, не раздумывая, жертвуя всем), *искра божия* (одаренность, талант, выдающиеся способности), *отдать богу душу* (умереть), *отправиться к праотцам*, разг. (умереть), *за упокой души* (молитва об упокоении души умершего), *пища богов*, разг. (очень вкусно, аппетитно), *святое Писание* книжн. (название Библии), *у черта на куличках*, разг., неодобр. (очень далеко), *у черта на рогах*, разг., неодобр. (очень далеко).

Анализ учебной литературы выявляет наличие противоречия между необходимостью включения религиозной фразеологии и связанного с ней пласта русской культуры в содержание обучения РКИ и недостаточной представленностью анализируемых ФЕ в учебных пособиях. Фрагментарное использование религиозных фразеологизмов в учебной литературе не позволяет иностранным учащимся увидеть фразеологическую языковую картину мира в полном объеме и не способствует расширению социокультурных знаний инофонов. Обучение фразеологизмам (в том числе религиозным) должно рассматриваться как необходимая составляю-

щая подготовки иностранных учащихся. Нельзя назвать полноценным специалистом выпускника российского вуза, которому не привит интерес к русским фразеологическим единицам, у которого отсутствует стремление к расширению собственного фразеологического запаса.

Вопросы, связанные с разработкой принципов отбора фразеологического материала, являются актуальными для лингводидактики и рассматриваются в работах таких ученых-методистов, как Н.М. Шанский, Е.А. Быстрова, Е.М. Верещагин и др. Однако содержание фразеологической работы в сфере РКИ предполагает не только описание материала, но и формирование на его базе фразеологических минимумов, выявление последовательности введения русских фразеологизмов в образовательный процесс, распределение фразеологического материала по разным уровням и профилям, этапам обучения.

Отбору религиозных фразеологизмов поможет лингводидактическая классификация ФЕ, о разработке которой мы писали ранее [см.: 3, с. 163-169]. В основу этой классификации нами положены два основных критерия: степень «полезности» ФЕ для формирования лингвистических и лингвокультурологических знаний иностранных учащихся и возможность ФЕ быть усвоенной учащимися на конкретном уровне владения русским языком. Наложение этих критериев на группу фразеологизмов религиозной тематики, отобранных путем сплошной выборки, позволяет адекватно оценить образовательный потенциал каждого фразеологизма и выделить три дидактические группы: 1) ФЕ, рекомендованные для введения в учебный процесс; 2) ФЕ, условно рекомендованные для введения в учебный процесс; 3) ФЕ, не рекомендованные для введения в учебный процесс.

Приведем лишь несколько примеров.

I. Классификация фразеологических единиц по семантической слитности компонентов и лексическому составу.

Уровень владения языком	ФЕ, рекомендованные для изучения	ФЕ, условно рекомендованные для изучения	ФЕ, не рекомендованные для изучения
ТРКИ 1	как звезд на небе	книга жизни	злачное место
ТРКИ 2	из одной глины	вавилонское столпотворение	книга за семью печатями
ТРКИ 3	изливать душу	не от мира сего	обетованная земля

II. Классификация фразеологических единиц по лексико-грамматическим типам.

Уровень владения языком	ФЕ, рекомендованные для изучения	ФЕ, условно рекомендованные для изучения	ФЕ, не рекомендованные для изучения
ТРКИ 1	дар божий	запретный плод	египетская работа (труд)
ТРКИ 2	камня на камне не оставить	невзирая на лица	неопалимая купина
ТРКИ 3	не сотвори себе кумира	камень преткновения	манна небесная

III. Классификация фразеологических единиц по происхождению

Уровень владения языком	ФЕ, рекомендованные для изучения	ФЕ, условно рекомендованные для изучения	ФЕ, не рекомендованные для изучения
ТРКИ 1	белый [божий] свет	нести свой крест	заблудшая овца
ТРКИ 2	спасти душу (свою)	ад крошечный	глас вопиющего в пустыне
ТРКИ 3	стереть с лица земли	козел отпущения	разверзлись [отверзлись] хляби небесные

IV. Тематическая классификация фразеологических единиц

Уровень владения языком	ФЕ, рекомендованные для изучения	ФЕ, условно рекомендованные для изучения	ФЕ, не рекомендованные для изучения
ТРКИ 1	на песке строить	умыть руки <в чем>	в костюме Адама
ТРКИ 2	зарыть талант в землю	муки ада	от греха подальше
ТРКИ 3	преклонять колена (колени)	Фома неверный [неверующий]	нищие духом

V. Стилистическая классификация фразеологических единиц

Уровень владения языком	ФЕ, рекомендованные для изучения	ФЕ, условно рекомендованные для изучения	ФЕ, не рекомендованные для изучения
ТРКИ 1	всему свое время	всемирный потоп	небесное воинство
ТРКИ 2	с головы до ног [пят]	как перст <i>один</i>	как бог на душу положит
ТРКИ 3	хлеб насущный.	краеугольный камень	испокон веков

VI. Классификация фразеологических единиц с позиции эквивалентности / безэквивалентности.

Уровень владения языком	ФЕ, рекомендованные для изучения	ФЕ, условно рекомендованные для изучения	ФЕ, не рекомендованные для изучения
ТРКИ 1	лицом к лицу	дом божий	египетский плен
ТРКИ 2	смешение языков	служить двум господам	с грехом пополам
ТРКИ 3	волк в овечьей шкуре	метать бисер перед свиньями	как черт ладана бояться

Как мы видим, «просеивание» фразеологизмов через систему «профилей» позволяет определить единицы, необходимые и достаточные для использования в речи иностранных учащихся каждого уровня подготовленности и маркировать их по этому принципу.

Таким образом, на основании всего вышеизложенного можно сделать ряд выводов.

1. ФЕ религиозной тематики представляют собой уникальный пласт языка, который, с одной стороны, включает в себя все достижения культуры народа, а с другой, является ценным источником знаний о языке. Вопрос об изучении религиозной фразеологии в курсе РКИ объясняется необходимостью формирования у иностранных учащихся системного представления о русском языке и русской культуре. Изучение названной фразеологии на занятиях по РКИ способствует расширению лингвистического кругозора и формированию лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся.

2. В учебной литературе анализируемые фразеологизмы представлены недостаточно широко.

3. Особая роль в процессе презентации фразеологического материала отводится преподавателю РКИ, который, учитывая потребности конкретной языковой группы, отбирает, адаптирует и вводит материал в структуру урока.

Литература

1. Баско Н.В. Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян. Учебное пособие по культурологии, развитию речи и чтению для изучающих русский язык как иностранный. М.: Рус. яз. Курсы, 2007. – 232 с.

2. Кочедыков Л.Г., Жильцова Л.В. Краткий словарь библейских фра-

зеологизмов. Изд-во: Бахрах-М, 2006. – 176 с.

3. Лариохина Н.М. Практический курс русского языка для иностранных учащихся. Продвинутый этап. Часть I: Учебное пособие. М., 1997. – 216 с.

4. Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика. –2-е изд., испр. – СПб.: Златоуст, 2008. – 336 с.

5. Позднякова А.А., Хамуркопаран Д. Бизнес-диалог. Пособие по развитию устной и письменной речи иностранных учащихся: учебн. пособие / А.А. Позднякова, Д. Хамуркопаран. – М.: ФОРУМ; ИНФРА. М, 2014. – 248 с.

6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учеб. пособие. М.: Слово/Slovo, 2000. –146 с.

7. Чепкова Т.П. Классификация фразеологических единиц русского языка с позиций лингводидактики // Русский язык в поликультурном мире: сборник научных статей III Международного симпозиума (8-12 июня 2019 г.). В 2-х т. Том 2. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. – С. 163-169.

МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ АУДИРОВАНИЯ РУССКОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОСВОЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА

О. А. Чуреева

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

(Симферополь)

Актуальность данной темы обусловлена требованием поиска эффективных путей обучения второму языку студентов новой генерации.

Аудирование, являясь одним из самых важных навыков, традиционно считается слабым звеном в цепи видов речевой деятельности. Проблема изучения аудирования во многом обусловлена трудностями, связанными с контролем формирования этого навыка. Проверить, как человек слышит, что он слышит и понимает ли то, что слышит, можно по его реакции. Вопрос об интерпретации реакции на сегодняшний день является весьма острым и широко дискутируемым, так как реакция представляет собой конкретный результат. Проследить процесс слушания, в отличие от процесса чтения, и оценить его эффективность затруднительно: если студент отреагировал на одно слово из 10 – это ещё не значит, что он не услышал другие 9, но также не значит и обратное.

Процесс контроля аудирования, как правило, выстраивается следующим образом: стимул (аудиотекст) – реакция (ответ сту-

дента). Вопрос о том, сколько раз необходимо предъявлять аудиотекст, является спорным. В соответствии с американской традицией методики обучения иностранным языкам стимул тестового задания по аудированию должен предъявляться один раз. Отечественная методика выработала практику двукратного предъявления текста. Очевидно, при решении данного вопроса следует учитывать ряд факторов: уровень подготовки студентов, тип задания и степень его сложности, общее время и т. д.

Рассматривая вопрос об эффективности работы, направленной на формирование аудитивных навыков, отметим, что, на наш взгляд, контактное аудирование представляется более показательным, чем дистантное (письменные тесты), так как задания не привязаны к письменному тексту и, следовательно, не требуют подключения навыка чтения и распознавания графем, что снижает уровень погрешности при оценке результата.

Ниже предлагаются различные методы контроля аудирования, которые позволяют не только оценить степень сформированности аудитивных навыков, но и повысить мотивацию к изучению языка.

Фонематический диктант. Упражнения нацелены на развитие фонематического слуха и проверку того, как сказанное услышано. Диктант как метод контроля использовался ещё в античности, в Древнем Риме. Мощная волна популярности диктантов отмечалась в 1970-х годах. Это было связано с результатами исследований, показавших, что данный вид работы позволяет осуществить проверку разных параметров: определить степень понимания, сформированности фонематического слуха и, по мнению американского лингвиста Дж. Оллера, уровень общего владения иностранным языком [7]. Тестолог Д. Бродки установил, что эффективность такого способа контроля выше в том случае, если студентам знаком голос диктующего, темп речи и манера произношения [6]. В связи с этим при контроле аудирования с использованием диктанта рекомендуется соблюдать это условие.

Порядок проведения фонематического диктанта предполагает предъявление материала по концентрическому принципу наращивания компонентов: интернациональная лексика, базовая знакомая лексика, словосочетания, предложения, текст. Например: студент, индийский студент, я индийский студент. Страна,

моя страна, моя страна – Индия. Язык, русский язык, я люблю русский язык.

Техника «Поэт». Читается стихотворение с пропущенными словами. У студента есть список слов. Он должен выбрать нужное слово. Стимул предъявляется дважды: первый раз на месте пропуска звуковой сигнал. Второй раз – четырёхсекундная пауза, во время которой студент должен произнести соответствующее слово.

Техника «Хештег». Предъявляется текст. Перед этим студентам раздаётся список слов. Когда студент слышит слово из списка в аудиотексте, он однократно хлопает. Задание может быть сформулировано следующим образом: «Хлопните, когда услышите в ряду слов название деталей одежды / предметов мебели / названий овощей и т. д.».

Техника «Аудиогид». Корни данного метода уходят в период зарождения методики преподавания иностранного языка как особой науки. Его прототипом можно считать тест по аудированию, который был создан в начале 50-х годов в США в рамках работы Йельско-Барнардской ассоциации преподавателей французского языка. Тестируемым предлагалось в качестве одного из заданий прослушать описание картинки и выбрать из предложенных вариантов правильный.

В реинкарнированной версии данный метод приобрёл более широкий функционал. Работу можно выстраивать по принципу аудиогuida в художественной галерее. Посетитель галереи подходит к картине, и аудиогид рассказывает всё о ней. Студент погружается в ситуацию, когда перед ним оказывается несколько картин и он должен, слушая комментарии аудиогuida, определить, к какой работе они относятся. При работе с репродукциями картин русских художников актуализируется лингвокультурологический компонент обучения целевому языку.

Игра «Съедобно-не съедобно». Преподаватель произносит имя существительное из корпуса знакомой студентам лексики. Студент должен сказать «это съедобно» / «это можно есть» или «это не съедобно» / «это нельзя есть» в соответствии с аудиостимулом.

Игра «Светофор». Зелёный – можно. Красный – нельзя. Жёлтый – будь готов.

Сначала демонстрируются цветные карточки. Называется цвет. Названия цветов несколько раз повторяются. Затем преподаватель показывает карточку, студент говорит цвет. Потом преподаватель говорит цвет, студент показывает карточку. После этого можно приступить к игре.

Ситуация на пешеходном переходе:

Преподаватель называет цвет лампочки светофора. Студент должен адекватным образом отреагировать: на «жёлтый» выразить готовность к тому, чтобы начать движение, на «зелёный» начать переход, на «красный» остановиться. При отсутствии достаточного пространства для того, чтобы сделать игру динамичной, студенты могут действия описать словами. Например: на слово «красный» студент реагирует глаголом «стою», «жёлтый» – жду, «зелёный» – «иду».

Устные задания такого типа позволяют сделать урок более динамичным и интересным, актуализировать изученный лексико-грамматический материал. С целью обеспечения максимальной объективности оценки степени сформированности аудитивной компетенции следует использовать оборудование, которое не только, воспроизводит аудиостимул, но и записывает устные ответы студента. Ключевыми условиями эффективного контроля, на наш взгляд, являются следующие: 1) объективность (увеличение процента контактного аудирования), 2) регулярность (контроль аудитивных навыков на каждом занятии, 3) понятное целеполагание (конкретные установки, чётко сформулированные задания).

Подобная работа представляется крайне продуктивной в аспекте лингвистической прагматики. Процесс контроля аудирования при помощи вышеперечисленных методов является более прозрачным, чем при письменном тестировании, и предполагает широкий спектр возможностей формирования и проверки навыка понимания звучащей речи и умения адекватно реагировать на стимул, что необходимо для эффективной коммуникации.

Литература

1. Балуюн С. Р. Развитие методов контроля навыков аудирования в США во второй половине XX века // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 3 (45): в 3-х ч. Ч. III. – С. 22–25.
2. Балыхина Т. М., Нетёсина М. С. Тестирование звучащей речи: лингвопрагматические и управленческие аспекты // Мир русского слова

и русское слово в мире: Матер. XI Конгр. МАПРЯЛ. Варна, 17–23 сент. 2007 г. Т. 6 (2). Методика преподавания русского языка (родного, неродного, иностранного). – С. 21–28.

3. Сеничкина О. А. Проблемы контроля аудитивных навыков и умений // Научное мнение. № 4, 2015.

4. Brodkey D. Dictation as a Measure of Mutual Intelligibility // Language Learning. 1972. № 22 (2). P. 203–220.

5. Oller J. W. Dictation as a Device for Testing Foreign Language Proficiency // English Language Teaching Journal. 1971. P. 254–259.

ТЕКСТ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РАЗНЫМ ВИДАМ КОММУНИКАЦИИ

Т.Е. Шаповалова

[*tshapovalova@gmail.com*](mailto:tshapovalova@gmail.com)

Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет
(Москва)

Обучение русскому языку нацелено на формирование и развитие гармоничных личностных характеристик выпускников вузов – они, прежде всего, должны быть людьми, логически мыслящими, познающими и эстетически оценивающими окружающий мир, способными эмоционально воспринимать произведения искусства.

С нашей точки зрения, осуществлению когнитивной, интеллектуальной, эмоциональной, оценочной деятельности учащихся способствует текстоцентрический подход и интеграция разных видов искусства в преподавании русского языка как иностранного. Представим опыт использования текста «Жизель» – либретто спектакля Большого театра России [1], который, будучи одновременно и объектом изучения, и средством обучения, развивает нравственные качества и интеллектуальные способности обучающихся. Этот текст используется на этапе продвинутого уровня обучения русскому языку как иностранному с целью закрепления в разное время освоенных грамматических тем [4]. Знакомство иностранных студентов с балетом «Жизель» – просмотр записи или посещение спектакля – может как предварять работу над текстом, так и следовать после неё.

Приведём этот текст.

История каждого великого балета – это непременно история любви.

1. В основу балета «Жизель» положена старинная поэтическая легенда о «виллисах» – невестах, умерших до свадьбы. В полночь, рассказывает легенда, виллисы выходят из своих могил и танцуют, словно стремясь продлить свои девичьи пляски и игры, которые так жестоко прервала их смерть. Горе путнику, который встретится им. Одержимые мстительным чувством, виллисы вовлекают его в свой хоровод и до изнеможения кружат в танцах, пока он не упадёт замертво.

2. Музыка к балету «Жизель» написал великий французский композитор Адольф Шарль Адан. Музыка Адана отличается мелодичностью, изяществом. До наших дней удержались на сцене опера «Почтальон из Лонжюмо» и балет «Корсар» на музыку Адольфа Адана.

3. Действующими лицами балета «Жизель» являются крестьянская девушка Жизель; её мать Берта и подруги Жизели; граф Альберт и его оруженосец Вильфрид; невеста Альберта Батильда; герцог, отец Батильды; лесничий Ганс; виллисы и их повелительница Мирта.

4. В маленькой, залитой солнцем, тихой деревушке живут простые, бесхитростные люди. Молоденькая крестьянская девушка Жизель радуется солнцу, синему небу, пению птиц. Но больше всего она радуется счастью доверчивой и чистой любви, озарившей её жизнь. Она любит и верит в то, что любима. Напрасно влюблённый в неё лесничий пытается уверить Жизель, что её избранник Альберт не простой крестьянин, а переодетый дворянин и что он обманывает её. Лесничий пробирается в дом, который Альберт снимает в деревне, и находит там серебряную шпагу с гербом. Теперь он окончательно убеждается, что Альберт скрывает своё знатное происхождение. Неожиданно после охоты в деревушке останавливаются отдохнуть знатные господа с пышной свитой. Крестьяне радушно и приветливо встречают гостей. А Альберт смущён неожиданной встречей с приезжими. Он пытается скрыть своё знакомство с ними, ведь среди них находится его невеста Батильда. В это время лесничий показывает всем шпагу Альберта и рассказывает о его

обмане. Жизель потрясена коварством возлюбленного. Оказывается разрушенным ясный мир её веры, надежд и мечтаний. Она сходит с ума и умирает.

5. Ночью среди могил деревенского кладбища в лунном свете появляются призрачные виллисы. Они замечают лесничего. Измученный угрызениями совести, он пришёл к могиле Жизели. По приказу своей неумолимой повелительницы Мирты виллисы кружат лесничего в призрачном хороводе, пока он не падает, бездыханный на землю. Но и Альберт не может забыть погибшую Жизель. Глубокой ночью он также приходит на её могилу. Виллисы тотчас окружают юношу. Страшная участь лесничего грозит и Альберту. Но появившаяся тень Жизели, её самоотверженная бессмертная любовь защищает и спасает Альберта от гнева виллис. С первыми лучами восходящего солнца исчезают белые призраки-виллисы. Исчезает и лёгкая тень Жизели. Но Жизель всегда будет жить в памяти Альберта как вечное сожаление о потерянной любви, такой любви, которая сильнее смерти.

6. Автором либретто к балету «Жизель» является известный французский писатель Теофиль Готье. В настоящее время в Большом театре спектакль идёт в постановке Юрия Григоровича и Владимира Васильева.

7. В спектакле, который поставил Юрий Григорович, заглавные партии исполняли: Нина Капцова, заслуженная артистка России (Жизель), Дмитрий Гуданов, заслуженный артист России (граф Альберт), Алексей Лопаревич, заслуженный артист России (герцог), Мария Аллаш, народная артистка России (Мирта). Дирижировал оркестром заслуженный артист России Павел Клиничев. Соло на скрипке исполнил Дмитрий Калайков, соло на альте – Илья Соколов, соло на гобое – Александр Крылов.

Приведённый текст можно назвать полифункциональным, поскольку его использование в процессе обучения межкультурной коммуникации позволяет решить разные воспитательные, развивающие, образовательные, информативные, когнитивные, культурологические задачи, с одной стороны, а с другой, он является источником речевого материала, обладающего лексически-

ми, грамматическими, стилистическими и логическими связями слов в его составе.

Подготовленная система заданий нацелена на понимание текста, на определение информационной структуры предложений, на их лексико-семантическую организацию, на грамматическую форму слов и конструкций, составляющих текст. Задания, направленные на развитие умения понимать общее содержание – ознакомительное чтение – и находить нужную информацию – поисковое чтение, – перемежаются рубрикой «*Обратите внимание!*», в которой приводятся важные грамматические сведения, необходимые для выполнения упражнений.

Задание 1. Прочитайте текст о балете «Жизель» и отметьте фрагменты, в которых говорится о действующих лицах; о композиторе, написавшем музыку к балету; о содержании первого действия; о старинной поэтической легенде, положенной в основу балета «Жизель»; о содержании второго действия; о последних исполнителях партий действующих лиц, дирижёре и солистах-музыкантах; об авторе либретто и о последних постановках спектакля.

Задание 2. Прочитайте. Ответьте на вопросы:

В каком значении употреблено слово *балет* в тексте? В каком значении употреблено слово *либретто* в тексте? Что означают пометы *неизм., ср.* Употребите это слово в словосочетании с прилагательным. В каком значении употреблено слово *скрипка* в тексте? Что означает помета *разг.*? В каком значении употреблено слово *альт* в тексте?

Балет – 1. Только *ед.* Вид сценического искусства, основанный на танце. 2. Театральное представление, состоящее из танцев и пантомимы, сопровождаемых музыкой // Музыкальное произведение для такого представления. 3. Только *ед.* Хореографическая труппа [2, с. 30]. **Либретто** – *неизм., ср.* 1. Словесный текст большого музыкально-вокального произведения (оперы, оперетты, оратории) // Сценарий балетного спектакля. 2. Краткое изложение содержания оперы, балета, обычно помещаемое в театральной программе [2, с. 318]. **Легенда** – вымышленный приукрашенный рассказ о ком- или чём-либо [2, с. 313]. **Граф** – дворянский титул выше баронского // лицо, носящее этот титул [2, с. 140]. **Оруженосец** – в средневековой Европе

молодой воин, носивший оружие рыцаря [2, с. 460]. *Герцог* – один из высших дворянских титулов // лицо, носящее этот титул [2, с. 125]. *Повелительница* – та, кто повелевает, правит [2, с. 536]. *Дирижёр* – музыкант, управляющий оркестром или хором [2, с. 162]. *Скрипка* – 1. Смычковый четырёхструнный музыкальный инструмент (самый высокий из смычковых по регистру). 2. Музыка, исполняемая на этом инструменте. 3. *Разг.* Музыкант, играющий на этом инструменте [2, с. 751]. *Альт* – 1. Низкий детский или женский голос // Певец (обычно мальчик) или певица с таким голосом. 2. Партия в хоре, исполняемая такими голосами. 3. Музыкальный смычковый или духовой инструмент низкого регистра [2, с. 18]. *Гобой* – духовой деревянный музыкальный инструмент в виде расширяющейся трубки (по высоте звука средний между кларнетом и флейтой) [2, с. 132].

Задание 3. Прочитайте первый абзац текста. Ответьте на вопросы:

Кто такие виллисы? С какой целью они выходят ночью из своих могил? Что они делают с путником, который встретится им?

Выпишите из первого абзаца глаголы. Определите их форму (вид, наклонение, время, число, лицо, род – если есть). К какой группе по значению они относятся?

Обратите внимание! В форме настоящего и будущего времени глаголы изменяются по лицам и числам (спрягаются); в прошедшем времени – по числам, а в единственном числе – по родам.

Поставьте эти глаголы в форму другого времени: прошедшего, будущего, настоящего.

В форме какого времени глаголы изменяются по лицам? А по родам?

Найдите в этом абзаце причастия. От каких глаголов они образованы? Определите форму причастий (действительное или страдательное, настоящего времени или прошедшего времени, в полной или краткой форме – для страдательных причастий).

Найдите в этом абзаце деепричастие. Определите его вид.

Задание 4. Прочитайте второй абзац текста. Ответьте на вопросы:

Кем является Адольф Адан? К каким произведениям он написал музыку? Кто написал музыку к балету «Жизель»? Какими качествами отличается музыка Адана? Какие

музыкальные произведения Адольфа Адана до наших дней пользуются популярностью? Можно ли передать содержание этого абзаца другими высказываниями?

Закончите предложения:

Великий французский композитор Адольф Шарль Адан является <..> Музыку Адана считают <...> Оперу «Почтальон из Лонжюмо» и балет «Корсар» на музыку Адольфа Адана <...>

Какой падежной формы имени существительного требует слово *является*?

Запишите составленные предложения.

Задание 5. Прочитайте третий абзац текста. Письменно ответьте на вопросы, используя формулу «кто является кем»:

Кто является главной героиней балета «Жизель»? Кто такая Берта? Кто такой граф Альберт? Кто такой Вильфрид? Кто такая Батильда? Кто такой герцог? Кто такой Ганс? Кто такая Мирта?

Задание 6. Прочитайте четвёртый абзац текста. Письменно ответьте на вопросы:

Как описывается деревушка, в которой живёт Жизель? Какие люди живут в этой деревушке? Чему радуется молоденькая крестьянская девушка Жизель? Какое чувство озарило жизнь Жизели? Какова её любовь? Кто является избранником Жизели, её возлюбленным? Что узнаёт лесничий об Альберте? Как лесничий узнаёт, что Альберт обманывает Жизель? Кто останавливается в деревушке после охоты? Как крестьяне встречают гостей? Как ведёт себя Альберт? Почему Альберт смущён неожиданной встречей с приезжими? Как Жизель узнаёт об обмане? Как Жизель реагирует на обман?

Найдите в данном абзаце и выпишите имена существительные, называющие предметы живой природы и являющиеся одушевлёнными.

Приведите начальную форму выписанных одушевлённых имён существительных. В какой падежной форме они употреблены в тексте? Имеют ли они соотносительную форму числа? Если не имеют, то почему?

Обратите внимание! Собственные имена существительные не имеют соотносительной формы числа.

Обратите внимание! Одушевлённые существительные имеют важный признак: у них форма винительного (4) падежа

множественного числа совпадает с формой родительного (2) падежа множественного числа, например: *вижу (кого?) птиц* (винительный (4) падеж множественного числа) – *нет (кого?) птиц* (родительный (2) падеж множественного числа).

Найдите в данном абзаце и выпишите имена существительные, называющие отвлечённые понятия.

Приведите начальную форму выписанных отвлечённых имён существительных. В какой падежной форме они употреблены в тексте?

Обратите внимание! Отвлечённые имена существительные называют опредмеченные действия и признаки. Такие существительные не имеют соотносительной формы числа, не сочетаются с количественными числительными, не подвергаются счёту. Например: *пение, коварство*.

Что обозначают словоформы *надежд, мечтаний*? Почему они употреблены в форме множественного числа?

Найдите в данном абзаце и выпишите имена существительные, называющие конкретные предметы неживой природы и являющиеся неодушевлёнными.

Приведите начальную форму выписанных конкретных имён существительных. В какой падежной форме они употреблены в тексте?

Обратите внимание! Конкретные имена существительные называют конкретные предметы. Они имеют соотносительные формы единственного и множественного числа, подвергаются счёту, сочетаются с количественными числительными, например: *деревушка – деревушки; первая .. пятая.. деревушка; две деревушки*.

Обратите внимание! Неодушевлённые существительные имеют важный признак: у них форма винительного (4) падежа множественного числа совпадает с формой именительного (1) падежа множественного числа, например: *вижу (что?) деревушки* (винительный (4) падеж множественного числа) – *есть (что?) деревушки* (именительный (1) падеж множественного числа).

Задание 7. Прочитайте пятый абзац текста. Письменно ответьте на вопросы:

Когда и где появляются виллисы? Кого они замечают? Почему лесничий пришёл к могиле Жизели? Что виллисы делают с лесничим? Почему Альберт пришёл к могиле Жизели? Какая участь грозит Альберту? Что спасает Альберта от гнева виллис? Когда исчезают белые призраки-виллисы? Как запомнится Альберту Жизель?

Найдите в данном абзаце и выпишите имена прилагательные. Признак какого предмета они называют?

Определите падеж, число и род выписанных имён прилагательных.

Обратите внимание! Имена прилагательные согласуются с существительными, к которым относятся, в падеже, числе и (в единственном числе) роде, например: (о) *потерянной* (любви) – прилагательное стоит в форме предложного (6) падежа единственного числа женского рода.

Обратите внимание! Имена прилагательные в форме сравнительной степени не изменяются, например: *сильнее* (любовь).

Задание 8. Прочитайте шестой абзац текста. Письменно ответьте на вопросы:

Кто является автором либретто к балету «Жизель»? В чьей постановке идёт спектакль в Большом театре в настоящее время?

Задание 9. Прочитайте седьмой абзац текста. Письменно ответьте на вопросы:

Какие известные танцовщики принимали участие в спектакле? Кто дирижировал оркестром? Какие инструменты солировали в оркестре? Назовите имена исполнителей-солистов.

После того, как смысл текста был понят иностранными студентами, можно приступить к работе над составлением плана текста в разной форме, выделить структурно-смысловые компоненты текста и языковые средства их выражения, показать различие между моделью текста и его планом [3].

Задание 10. Составьте план текста в вопросной, тезисной и назывной формах. Мотивируйте Ваше деление текста на фрагменты и их названия.

Задание 11. Познакомьтесь с моделью текста.

<i>Структурно-смысловые компоненты текста</i>	<i>Языковые средства выражения смысла текста</i>
1. Общее представление о легенде, положенной в основу балета «Жизель» (первый абзац текста)	<ul style="list-style-type: none"> - в основу балета положена легенда - виллисы – невесты - легенда рассказывает, что
2. Общее представление о композиторе, написавшем музыку к балету «Жизель» (второй абзац текста)	<ul style="list-style-type: none"> - автором музыки к балету «Жизель» является - музыку Адана считают - известны другие музыкальные произведения Адана
3. Действующие лица балета «Жизель» (третий абзац текста)	<ul style="list-style-type: none"> - кто является кем
4. Содержание первого действия спектакля (четвёртый абзац текста)	<ul style="list-style-type: none"> - где живут кто - кто радуется чему - кто больше всего радуется чему - кто любит кого - кто верит во что - кто пытается уверить кого в чём - кто пробирается куда - кто находит где что - когда кто убеждается в чём - кто когда останавливаются где зачем - кто как встречают кого - кто смущён чем - кто пытается что сделать почему - кто когда показывает кому что и рассказывает о чём - кто потрясена чем - что оказывается разрушенным - кто что делает
5. Содержание второго действия спектакля (пятый абзац текста)	<ul style="list-style-type: none"> - кто появляется где - кто замечает кого - кто какой пришёл куда - кто по чьему приказу кружат кого до каких пор - кто не может забыть кого - кто когда приходит куда - кто когда окружают кого - что грозит кому - что защищает и спасает кого от чего

	<ul style="list-style-type: none"> - когда исчезают кто - что будет жить в памяти кого (что запомнится кому) - что сильнее чего
6. Рассказ об авторе либретто к балету «Жизель» и его постановщиках (шестой абзац текста)	<ul style="list-style-type: none"> - автором либретто к балету «Жизель» является - спектакль идёт в постановке
7. Рассказ об исполнителях-танцовщиках и музыкантах (седьмой абзац текста)	<ul style="list-style-type: none"> - в спектакле заглавные партии исполняли - дирижировал оркестром - соло на скрипке исполнил - соло на альте исполнил - соло на гобое исполнил

Задание 12. Сравните модель текста и его план. Найдите сходство и различие.

Обратите внимание! Модель представляет собой отвлечённую форму содержания текста, в которой отсутствует конкретная информация. Модель даёт нам правила, рекомендации, по которым строится текст. По этой модели можно рассказать о разных балетных спектаклях Большого театра.

Задание 13. Перескажите, а потом запишите содержание текста, используя реализующие его конструкции.

Задание 14. Посмотрите на сцене Большого театра балет Дмитрия Шостаковича «Светлый ручей» (или любой другой спектакль). Подготовьте рассказ об этом спектакле.

Таким образом, представленный комплекс заданий способствует развитию у иностранных студентов умений составлять связное монологическое высказывание на заданную тему, формированию речевой, лингвокультурологической и лингвопрагматической компетенций.

Литература

1. Жизель. М.: Литературно-издательский отдел Большого театра, 2013. 145 с.
2. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. М.: Ридерз Дайджест, 2004. 960 с.
3. Токарева Т.Е. Русский язык. Основы речевой коммуникации: Технология обучения: учебно-методическое пособие. М.: ВУ, 2012. 232 с.

4. Шаповалова Т.Е. Роль текста в преподавании РКИ //ASTA ROS-SIKA TYRNAVIENSIS. Zbornikstudii Katedry rusistiki Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Tribun EU, 2016. С. 213–218.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Е. М. Шахова; К. А. Паутова; М. А. Паутов

Shahova72@mail.ru; ksuha9702@mail.ru; mihail.pautov.05@mail.ru

Медицинская академия имени С.И. Георгиевского (СП)
Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского
Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина
Российский государственный университет правосудия
(Симферополь – Москва)

Необходимость создания новых учебных пособий по РКИ для иностранных студентов-медиков (в том числе стоматологов) диктуется интенсивным развитием практической медицины, что требует внесения дополнений и изменений в методический материал, который преподаватель РКИ использует для обучения языку специальности. В данной работе представлено новое учебное пособие по русскому языку «Расспрос стоматологического больного. Речевые практики профессионального общения на русском языке» [1] с использованием современных инновационных (электронных) технологий, а именно – QR-кодов с зашифрованными заданиями [2].

В соответствии с Федеральным законом N 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) "Об образовании в Российской Федерации", со Статьей 16, под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Инновационные электронные технологии помогают сделать любое занятие занимательным и интересным. Необходимо корректно использовать их с точки зрения методики РКИ.

Давайте разберемся с данной технологией. Что такое QR-код?

Аббревиатура QR (quick response) в переводе с английского означает «быстрый отклик». Это двухмерный штрих-код (матричный код), который разработала японская компания “Denso Wave” в 1994 году. Он позволяет в одном небольшом квадрате поместить 2953 байта информации, то есть 7089 цифр или 4296 букв (около 1-2 страниц текста в формате А4), 1817 иероглифов.

С помощью QR шифруется информация гораздо большего объёма, чем в привычном штрих-коде. QR-код – возможность быстро кодировать и считывать тексты. URL (Uniform Resource Identifier), аббревиатура которая в переводе с английского означает «Унифицированный идентификатор ресурса». Это уникальный набор символов, позволяющий идентифицировать любой ресурс в интернете: страницу сайта, файл, электронный почтовый ящик и т.д. [3].

Для декодирования будут использоваться личные девайсы обучающихся с установленной программой считывания кодов, которые есть сейчас во многих смартфонах. Это значительно облегчит работу в аудитории, где нет компьютера. И тем более, даст возможность самостоятельно выполнять задания, зашифрованные в конкретном коде.

Средства электронной информационно-образовательной среды лишены недостатков печатного представления информации. Они нацелены на дистанционный доступ посредством информационно-телекоммуникационных сетей [4], а также обладают широкими возможностями по структурированию материалов. К отрицательным моментам электронной информационно-образовательной среды можно отнести возможные дополнительные материальные расходы за пользование телекоммуникационными видами связи.

Самым популярным источником информации в современном мире является глобальная сеть Интернет. Интернет позиционируется как универсальное информационное пространство, предназначенное для хранения и распространения различного рода информации: деловой, научной, развлекательной и т.д. Усиление функционального и коммуникативного подходов в обучении связано и с результатами развития этих направлений современной лингвистики [8, с. 185].

Доступ в Интернет осуществляется через компьютерные сети, спутники связи, оптоволоконные линии и электропровода, сотовую связь [6].

Как создать QR-код? Как это происходит технически? Для того чтобы декодировать информацию, надо лишь на несколько секунд поднести камеру смартфона с установленной программой к его изображению. Программа произведёт дешифровку, а затем предложит выполнить определенное действие, предусмотренное в содержимом кода [7]. Считанную информацию можно сохранить на своём девайсе, перейдя по ссылке или, если это видео, просмотреть, если аудиозапись – прослушать. Большинство обладателей смартфонов пользуются наушниками.

Считав QR-код и перейдя по ссылке на аудиозапись в YouTube, или Google Диск, можно прослушать аудиозапись – задание.

Например, для иностранцев – будущих медиков, обучающихся в российских вузах, мы предлагаем задание для самостоятельной работы: *«прослушайте диалог в клинике доктора и пациента, сделайте запись в историю болезни»*. В QR-коде закодирована ссылка на диалог, записанный в клинике и выставленный в YouTube. Таким образом, мы решаем проблему лингафонного кабинета дома. Студенты могут сами в любое удобное для них время выполнить задание, прослушав диалог, и сделать запись в историю болезни пациента.

Также в QR-код можно зашифровать текст домашнего задания, которое обучающиеся смогут выполнить с помощью гаджетов.

Это поможет не только закрепить и углубить предметные знания в области русского языка, но и повысить учебную мотивацию в сфере освоения новых коммуникационных технологий на русском языке.

Методические задачи, реализуемые в пособии [1], определяются конкретными целями обучения, среди которых нужно выделить формирование у студентов навыков решения средствами русского языка профессионально-коммуникативных задач в диагностической и лечебной сферах.

Актуальность такой работы обусловлена тем, что во время изучения студентами курса стоматологии самостоятельная курация больных, заполнение в присутствии преподавателя амбулаторной карты стоматологического больного и написание учебной

истории болезни являются важнейшим этапом овладения практическими навыками и требуют от иностранного обучающегося понимания и языковой реакции на разговорную речь больного, а также умения записи жалоб больного, анамнеза жизни и истории настоящего заболевания в медицинскую карту. В методических целях ход обучения иностранных студентов-стоматологов учебному диалогу с пациентом и оформлению записи в медицинской карте выстроен поэтапно. От формирования навыков ведения диалога с пациентом для выяснения его паспортных данных и заполнения Паспортной части истории болезни; формирования навыков ведения диалога с больным с целью субъективного и объективного обследования последнего; формирования навыков ведения диалога с больным с целью выяснения жалоб о боли и оформления записи в медицинской карте пациента.

Болевые ощущения в стоматологической практике являются важнейшим признаком заболевания, их точное определение облегчает диагностику и лечение пациента, поэтому характеристика боли является содержанием отдельного урока.

Заключительный этап – формирование навыков записи в медицинскую карту результатов осмотра пациента, знакомство с лексикой, необходимой для описания стоматологических манипуляций; составление систематического вопросника при заболеваниях органов зубочелюстной системы.

После каждого урока даются задания для самостоятельного выполнения. Они содержат формулировку задания и QR-код.

На этапе создания пособия авторы сотрудничали с медиками-стоматологами, которые высказывали свои требования не только к знанию обучающимися медицинской стоматологической терминологии, но и к объёму общелитературной лексики, умению вести диалог Доктор-Пациент, Доктор-Доктор, Доктор - медицинский персонал (медсестры), умению находить учебный материал на русском языке в Интернет-пространстве.

При написании данного учебного пособия авторы обращались к таким изданиям, как «Основы челюстно-лицевой хирургии» (учебное пособие) [9], «Терапевтическая стоматология» (учебник для студентов медицинских вузов) [10], «Русский язык в клинике» (практикум) [11].

Кроме того, медики предложили собственный учебный текстовый материал, содержащий профессиональную информацию диалогического характера, а также тексты научных статей по стоматологии. Диалоги, зашифрованные в QR-кодах для учебного пособия, были записаны в реальном времени в клинике.

Таким образом, сотрудничество с преподавателями-предметниками представляется совершенно необходимым, так как невозможно написать учебное пособие по языку специальности без экспертов в этой отрасли медицины. А грамотное использование инновационных электронных технологий в методике преподавания РКИ позволяет повысить мотивацию обучающихся к процессу получения знаний.

Литература

1. Шахова Е.М., Мостовой С.О., Паутова К.А. Расспрос стоматологического пациента. Речевые практики профессионального общения на русском языке: для обучающихся по направлению подготовки 31.05.03 «Стоматология». Препринт. Симферополь, 2019 – 88 с.

2. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения – М: Стандартинформ, 2007. – 12 с.

3. URL адрес — что это такое и как узнать урл страницы сайта, изображения или видео [Электронный ресурс] <https://goldbusinessnet.com/kompyuter-i-internet/url-adres-что-eto-takoe-kak-uznat/> (дата обращения: 18.09.2019).

4. Клишевич Н.В., Использование QR-кодов в обучении (на конкретном примере) [Электронный ресурс] <https://www.eduneo.ru/ispolzovanie-qr-kodov-na-urokax-literatury/> (дата обращения: 18.09.2019).

5. Шахова Е. М., Паутова К.А. Функционально-коммуникативный подход к изучению языка как один из наиболее удачных методов в практике РКИ // Диалог культур. Теория и практика преподавания языков и литератур : VI Международная научно-практическая конференция (9-11 октября 2018 г.) : Труды и материалы / Под. ред. В. В. Орехова, Е. Я. Титаренко. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2018. – 320 с. С. 185-187.

6. Интернет как источник информации URL: <http://ediniy.obwest.ru/29052> (дата обращения: 15.09.2019).

7. Генератор QR-кодов URL: [Электронный ресурс] <http://qrcoder.ru/> (дата обращения: 18.09.2019).

8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2016 г. N 96 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности

31.05.03 Стоматология (уровень специалитета)» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71345012/> (дата обращения 29.08.2019).

9. Тимофеев А. А. Основы челюстно-лицевой хирургии : учеб. пособие. М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2007. – 696 с.

10. Терапевтическая стоматология : учеб. для студентов медицинских вузов / под ред. Е.В. Боровского. М. : Мед. информ. агентство, 2009. - 384 с.

11. Адашкевич И.В. Русский язык в клинике : практикум. Минск, БГМУ, 2012. 104 с.

РЕАЛИИ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ВУЗОВСКИХ ЗАНЯТИЙ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

Н.Г. Юрина

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва»
(Саранск)

«История древнерусской литературы» – первый среди курсов истории русской литературы, с которыми знакомятся иностранные студенты-филологи, когда они ещё не вполне овладели не только теоретико-литературными понятиями, навыками анализа художественного текста, но и важными основами чужого языка. Одна из главных трудностей, неизбежно возникающих в процессе изучения дисциплины студентами-иностранцами, – лингвострановедческая сложность изучаемого материала. Вместе с тем нельзя отрицать, что литературные памятники древней словесности – это важный «источник исторических фактов, художественных образов, языка эпохи, нравственных ценностей и патриотического духа русского народа, его коллективная память» [5, с. 195].

На сегодняшний день приходится констатировать скудность специальных учебных материалов, связанных с данной методической проблемой (определённые усилия в этом направлении были сделаны учёными из РУДН [3]). Чрезвычайно мало количество специальных пособий для студентов-инофонов, которые могли бы помочь в освоении вышеназванной учебной дисциплины. В лингвострановедческом словаре «Россия», размещённом на сайте Института им. А. С. Пушкина [2], явление древнерусской литера-

туры пока не представлено особым образом. Всё это делает актуальным постановку обозначенной учебно-методической проблемы и крайне необходимым её разработку.

Общие принципы изложения материала курса «История древнерусской литературы» были обозначены нами ранее [6]. Задача данной статьи – инициировать процесс обсуждения особенностей преподавания данной вузовской дисциплины в лингвострановедческом ракурсе, выделить некоторые ключевые имена и понятия, характеризующие мир древнерусской литературы, которые требуют серьёзного лингвострановедческого комментария в рамках изучения первого из историко-литературных курсов, адресованных филологам-иностранцам.

При привлечении фольклорного текста на уроках РКИ мы учитываем принципы 1) содержательной обоснованности, 2) лингвострановедческой значимости, 3) поэтапности выстраивания работы [4, с. 250]. При изучении древнерусской литературы иностранными студентами-филологами целесообразно опираться на ключевые тексты, изучаемые в рамках дисциплины, – «Повесть временных лет», «Слово о полку Игореве», «Сказание о Мамаевом побоище», «Житие Александра Невского», «Житие Сергия Радонежского», «Повесть о Петре и Февронии» и др. При этом в целом необходимо учитывать пять важнейших методологических принципов лингвострановедения, обозначенных ранее Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым: не забывать об общественной природе языка, рассматривать его изучение как процесс аккультурации, формировать позитивную установку к народу – носителю языка, извлекать страноведческую информацию из естественных языковых форм, реализовывать филологический способ вторичного познания действительности [1, с. 9–12]. При изучении реалий древнерусской литературы мы предлагаем использовать структуру описания имени-понятия, предложенную коллегами из Института русского языка им. А. С. Пушкина в статьях лингвострановедческого словаря «Россия». Считаю также, что следует активно использовать раздел «История страны» вышеназванного словаря, где уже сейчас представлены некоторые значимые исторические реалии, тесно связанные с эпохой становления и развития древнерусской литературы: Александр Невский, Борис Годунов, боярин, Валаам, варяги, Владимир

Красное Солнышко, Владимир Мономах, грамота, Дмитрий Донской, Ермак, Иван Грозный, Иван Сусанин, Кирилл и Мефодий, князь, крещение Руси, Куликовская битва, Ледовое побоище, летопись, Лжедмитрий, монголо-татарское иго, Никон, опричник, Русь, Сергей Радонежский, скоморох, Смутное время, старообрядец, Степан Разин, царь.

Князь Игорь (Святославич), 1151–1202.

Энциклопедическая справка. Князь Игорь – организатор похода северорусских князей на половцев в 1185 году, главный герой древнерусского литературного памятника «Слово о полку Игореве», рассказывающего об этом событии. Не участвуя годом раньше в битве общерусского войска, собранного князем киевским против половцев, Игорь вместе с братом Всеволодом, племянником Святославом и сыном Владимиром решили искать собственной славы. В «Слове о полку Игореве» подчёркивается, что дружина Игоря выступила в поход несмотря на солнечное затмение (дурной знак), что русские бились очень храбро и даже победили в первом столкновении с половцами. Тактической ошибкой князей была остановка на ночь в половецких степях. Превосходящие силы противника окружили русское войско и почти полностью разгромили его. Все князья, участвовавшие в походе, попали в плен. Игорю удалось бежать на родину, остальных князей выкупили из плена позже, но поражение русского войска на землях половцев имело тяжелейшие последствия для всей Руси.

В культуре. История похода новгород-северского князя Игоря на половцев стала основой для оперы А. П. Бородин «Князь Игорь». Данное событие запечатлено на многих иллюстрациях и гравюрах русских художников: И. Я. Билибина («Князь Игорь»), Н. К. Рериха («Поход князя Игоря»), В. М. Васнецова («После побоища Игоря Святославича с половцами»), И. С. Глазунова («Отправление войск»), В. А. Фаворского («Битва Игоря с половцами»). Памятник Игорю был установлен в Новгороде-Северском. В Чернигове сохранился Спасо-Преображенский собор, в котором похоронен Игорь Святославич.

В языке и речи. Фразы-афоризмы из текста. Игорь: «Лучше убитым быть, чем пленённым быть»; «Хочу либо голову сложить, либо шеломом испить из Дона». Авторские: «Растекаться мыслью по древу», «Изронить золотое слово, со слезами смешанное»,

«Храброго Игорева полка не воскресить!», «О Русская земля, ты уже за холмом!», «Тяжело голове без плеч, горе и телу без головы», «Тяжело Русской земле без Игоря».

Медиатека. Ария Игоря из оперы А. П. Бородина «Князь Игорь» (1869–1887) «О дайте, дайте мне свободу!». Фрагмент из фильма-оперы Р. И. Тихомирова «Князь Игорь» (1969).

Задания. 1. Перед выступлением в поход дружина Игоря видит солнечное затмение. В те времена этому событию придавался особый смысл. Какой? (Варианты ответа: а) удачу в деле, которое начинаешь; б) крушение, близкую гибель; в) неудачу в любви; г) потерю имущества, денег). 2. Кровавая сеча (бой) войска Игоря с половцами длилась, как говорится в «Слове о полку Игореве», три дня. Назовите произведения древнерусской литературы, в которых число 3 имеет столь же важное значение. 3. Посмотрите на гравюры к «Слову о полку Игореву», созданные Д. С. Бисти. Найдите образы, которые для художника символизируют трагические последствия похода князя Игоря (затмение солнца, тяжёлые тучи, храм, тревожно крутящиеся птицы, воющие волки, зигзаги молний, пересекающиеся копья и древки стягов). Подумайте, почему в этих гравюрах много неба, преобладает взгляд сверху, как бы с птичьего полета.

Мамаево побоище.

Энциклопедическая справка. «Сказание о Мамаевом побоище» рассказывает о битве русского войска с монголо-татарами в сентябре 1380 года. Великий князь московский, Дмитрий Иванович, узнаёт, что на Русь идут большие орды монголо-татар и собирает воинов из разных княжеств для защиты земли и христианской веры. На его призыв откликнулись многие соотечественники, которые вооружились и собрались близ Москвы. Все православные князья и воеводы отправились на службу в Троице-Сергиев монастырь, где святой старец Сергий Радонежский благословил их на битву. Дмитрий Иванович попросил отпустить с ним двух монахов-воинов Пересвета и Ослябю. Русские выступили в поход и дошли до Дона. Князь повелел перейти реку, чтобы каждый воин понимал, что отступать некуда. Сражение с монголо-татарами началось с битвы двух богатырей – русского Пересвета и татарского Челубея. Они пронзили друг друга копьями, и оба погибли. В последующем столкновении погибло множество

русских, но монголо-татар – вчетверо больше. Исход битвы был решён к вечеру, когда спрятанный в засаде русский полк во главе с Дмитрием Волынцем напал на уставшего противника и обратил его в бегство. Тяжело раненый князь Дмитрий оплакал своих погибших воинов, велел похоронить их достойно, а выживших в тяжёлом бою поблагодарил за верную службу.

В культуре. В живописи битва русских с Мамаем в 1380 году была увековечена О. А. Кипренским («Дмитрий Донской на Куликовом поле»), В. А. Серовым («После Куликовской битвы»), М. И. Авиловым («Поединок Пересвета с Челубеем»), В. М. Васнецовым («Бой Пересвета и Челубея»), М. В. Нестеровым («Благословение Сергием Радонежским Дмитрия Донского на Куликовскую битву»), И. С. Глазуновым («Дмитрий Донской»). В литературе древнерусская повесть о сражении с монголо-татарами стала источником для трагедий М. В. Ломоносова («Тамира и Селим») и В. А. Озерова («Дмитрий Донской»), романа С. П. Бородин («Дмитрий Донской»), поэмы В. М. Саянова («Слово о Мамаевом побоище»), цикла стихов А. А. Блока («На поле Куликовом»), пьесы Д. В. Аверкиева («Мамаево побоище»). Мозаику «Дмитрий Донской» П. Д. Корина можно увидеть на станции «Комсомольская» кольцевая Московского метрополитена.

В языке и речи. С произведением связаны фразеологизмы: «Мамаево побоище» – «полный беспорядок, разгром» или «большая ссора, драка»; «как Мамай прошёл» – «полное запустение, разруха»; «Мамаево нашествие» – о многочисленных непрошенных, шумных, неприятных гостях или посетителях.

Медиаотека. Документальный фильм «Дмитрий Донской. Спасти мир» (2015). Фрагменты из оперы А. Г. Рубинштейна «Дмитрий Донской».

Задания. 1. Какие ещё произведения древнерусской литературы рассказывают о битве с войском Мамаю на Дону? 2. Куликовская битва – это первое открытое военное столкновение русских с монголо-татарами после установления монголо-татарского ига (см. понятие в лингвострановедческом словаре «Россия»). Подумайте, почему для русских – это знаковое историческое событие, которое обросло многочисленными легендами. 3. Посмотрите фрагмент документального фильма «Дмитрий Донской. Спасти мир». Какие черты национального характера воплощает главный герой? 4. Рассмотрите мозаику П. Д. Корина «Дмитрий Дон-

ской». Кто изображён в её центре? Как звали двух русских богатырей, представленных на переднем плане справа и слева? Какие чувства испытывают русские воины накануне сражения? Обратите внимание на детали. Опишите типично русский шлем, меч, щит. Подумайте, как связано буквальное значение глагола «ошеломить» («ударить в бою по шлему, свалить с ног») с переносным («очень удивить», «неприятно поразить кого-то»). Что обозначают фразеологизмы «скрестить мечи», «вложить меч в ножны», «пройти огнём и мечом», «поднять на щит кого-то»?

Предложенный материал и система работы с ним могут быть использованы иностранными студентами-филологами не только при изучении «Истории древнерусской литературы», но и на старших курсах вузовского образования, в частности, в рамках дисциплины «Лингвострановедение». Это поможет расширить лингвострановедческие знания, активизировать мышление, сформировать речевую культуру, что чрезвычайно важно при вступлении в реальные акты коммуникации, в том числе профессиональной.

Литература

1. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Россия: лингвострановедческий словарь [Эл. ресурс]. – Режим доступа: <https://pushkininstitute.ru/> (дата обращения: 15.01.2020).
3. Трифонова, Н. Н., Стасюк, М. Н. Ярославна. Тексты и упражнения к ним. М.: Изд. РУДН, 1996. – 154 с.
4. Юрина, Н. Г. Изучение фольклорной сказки на уроках РКИ // Современные исследования в филологии, лингводидактике и журналистике : сб. научн.-методич. статей. Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2018. – С. 265–269.
5. Юрина, Н. Г. История древнерусской литературы. М.: Флинта : Наука, 2018. – 280 с.
6. Юрина, Н. Г. Принципы изложения курса «История древнерусской литературы» в вузе // Молодежь и наука: модернизация и инновационное развитие страны. Матер. Междунар. научн.-практ. конф.: в 3 ч. Ч. 3. Пенза: Изд. ПГУ, 2011. – С. 336–338.

РУССКИЙ ЯЗЫК И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ НА ПЛАТФОРМЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»

Н.В. Гладкая

Nata.gladkaya25@yandex.ru

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
(Донецк)

Современные социальные сети и блоги пользуются большой популярностью среди интернет-пользователей, т.к. они предоставляют неограниченное пространство для реализации творческого потенциала, самопрезентации личности, самоутверждения среди других пользователей, а преобладающий анонимный характер большинства постов способствует их активному распространению. Наиболее популярны в социальных сетях креолизованные тексты. Их появление обусловливается общими тенденциями интернет-коммуникации: сжатость текста (для экономии времени), наличие feedback (обратной связи, т. е. возможности дальнейшего распространения понравившегося текста, цитаты), оценочность (возможность выразить свое отношение к тексту в категориях нравится / не нравится / репост), объединение текста и изображения, анонимность (позволяет участникам свободно высказываться и самоутверждаться), гипертекстуальность (расширение и развитие любой темы), глобализация (возможность постоянного расширения круга участников коммуникации).

Популярность креолизованных текстов объясняется их развлекательно-юмористическим характером. Языковая игра является одной из основных форм коммуникации в сети Интернет, причём она формирует особое виртуальное пространство со своими характерными качествами: обособленностью от времени и пространства, эмоциональностью (как правило, позитивной), свободой самовыражения и т.д. Игровой компонент служит реализации творческих целей, которые предполагают эксперименты над языком, выводят его за рамки общепринятых норм и канонов, а языковая личность в интернет-пространстве очень креативна в выборе и использовании речевых средств общения.

Отчасти такое игровое начало можно сравнить с всенародной средневековой карнавальностью по теории М.М. Бахтина [1]. Поскольку виртуальное общение, как и карнавал, – выход за пределы обыденности, официальных регламентаций.

Под языковой игрой мы понимаем реализацию коммуникативного сценария социального взаимодействия, который разыгрывается и осуществляется согласно системе конвенциональных правил, которых сознательно или подсознательно придерживаются участники языковой игры. Этот процесс порождения и восприятия текста, представленного как вербальными, так и невербальными знаками, является целенаправленным и напрямую связан с жизнедеятельностью, поступками участников социальной коммуникации, т.е. дискурсивен по своей природе.

Языковая игра в Интернете имеет свои особенности: в виртуальном пространстве все пользователи имеют равные возможности для самовыражения и взаимодействия с другими, отсутствие возрастных и социальных рамок для участников коммуникации, возможность напрямую связаться с любым участником сети вне зависимости от времени и часовых поясов, формирование собственного информационного пространства, анонимность. Взаимодействие с другими пользователями – необходимая часть процессов самоидентификации и самопрезентации в Интернете. По мнению В. Римского, «идентификация осуществляется всегда во взаимодействиях индивидов, этот процесс и приводит к постоянному развитию идентичности при сохранении целостности личности, чтобы обеспечить успешную коммуникацию с другими индивидами. Благодаря идентификации индивиды включаются в систему социальных связей и отношений, а также определяют значимые для себя социальные группы, как правило, по признакам доверия, лояльности и солидарности с их членами» [4].

Интернет-коммуникация – это особая виртуальная коммуникативная среда, особое место реализации языка со своими особыми характеристиками: полифоничностью, гипертекстовостью, анонимностью, дистантностью, повышенной эмоциональностью, добровольностью и желательностью коммуницировать. Наиболее активно данные особенности проявляются на платформах социальных сетей. Формирование текста здесь уместно рассматривать как создание новой, дополнительной реальности, которая

существенно расширяет возможности самореализации человека, меняет принципы его самоидентификации. Важной особенностью языковых игр социальных сетей является то, что реципиент имеет широкие возможности для моделирования своего образа, но не может полностью контролировать развитие текста жизни и процесс самоидентификации. Языковая игра – это, прежде всего, реакция языка на процессы и явления, происходящие в данное время в жизни общества.

Наиболее популярной и удобной для реализации языковых игр является социальная сеть русскоязычного сегмента Интернета «ВКонтакте», в которой пользователи активно упражняются в своём словотворчестве, популяризируя различные жанры комических креолизованных текстов. Для создания комического эффекта используется смысловая неоднозначность. Представляется целесообразным выделить уровни создания комического эффекта: фонетический, лексико-семантический, стилистико-грамматический. На фонетическом уровне к основным языковым средствам комического следует отнести определённые звуковые эффекты, основанные на звукоподражании. Причины создания комизма через звуковую форму лежат как в особенностях психофизиологических механизмов восприятия звукового потока речи, так и в тех смыслах, которые человек как субъект культуры придаёт звуковым знакам. Например:



Рисунок 1



Рисунок 2

В демотиваторе «*Говорят, Медведев завел блох в свитере*» (Рисунок 1) в иконической части изображены пожилые женщины,

которым приписывается данная фраза. Причём реципиенты вовлекаются в своеобразную игру, т.к. для экспликации смысла демотиватора, нужно восстановить первоначальный текст, в котором речь идет о том, что премьер-министр России завёл блог в социальной сети Твиттер. Эффект основан на принципе созвучности слов (общеупотребительных слов «блох», «свитер» и относительно новых, заимствованных из английского языка слов «блог», «Твиттер»). Пресуппозитивные знания о том, что пожилые люди могут ослышаться и подменить неизвестные выражения или слова близкими в звуковом плане создают комический эффект в демотиваторе и передают соответствующую оценку действий политика.

Наибольшее разнообразие языковых средств комического наблюдаются на лексико-семантическом уровне. Комическими свойствами на данном уровне обладают такие стилистические фигуры, как алогизм, гипербола, каламбур, перифраза, олицетворение, пародия, трансформированные фразеологические единицы и логоэпистемы. Рассмотрим некоторые из них. Алогизм выражается на стыке вербальной и визуальной части. Например, в демотиваторе «*Настойчивость – моя сильная черта*» (Рисунок 2) комический эффект возникает за счет алогичности подписи и изображения человека, пытающегося разжечь мангал под сильным дождем.

Языковая игра в креолизованном тексте может выражаться и при помощи омонимов. При омонимии шутка реализуется за счет подмены производного значения слова первичным, при этом экспликация смысла происходит благодаря изображению. Для омоформ (слов разных частей речи, совпадающих в одной из грамматической форм) характерен эффект обманутого ожидания. Например, в изображении «*Плесень размножается спорами. Не спорьте с плесенью!*» (Рисунок 4) языковая игра реализуется путем использования слов-омоформ «споры» («единицы полового и бесполого размножения растений, бактерий») и «словесное состязание, в котором каждый отстаивает свое мнение») в одном предложении и столкновения их значений.



Рисунок 3



Рисунок 4

На словообразовательном уровне комичность текста создаётся при помощи авторских окказионализмов, производных слов, контаминаций и проч. Так, в демотиваторе *«Ты пожиреешь об этом»* автор заменяет лексему из устойчивого выражения *«ты пожалеешь об этом»* на окказионализм «пожиреешь», который произведен по той же словообразовательной модели. Фразеологические единицы, в том числе и в трансформированном виде, также обладают широкими возможностями для языковой игры в социальных сетях и создания комического эффекта. Среди *структурно-семантических* трансформаций наиболее распространёнными являются следующие: 1) замена одного или нескольких лексических компонентов фразеологической единицы (*«Рождённый ползать – везде пролезет»*); 2) расширение фразеологизма за счёт введения добавочных компонентов (*«Красиво жить не запретишь. Но помешать можно...»*); 3) усечение фразеологической единицы (*«А не спеть ли мне песню... А не спеть»*); 4) контаминация фразеологизмов представляет собой объединение частей двух или более фразеологических единиц (*«Все люди братья, но не все по разуму»*).

Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод, что речь пользователей социальной сети «ВКонтакте» достаточно разнообразна. Склонность пользователей данного контента к юмору и стремление шутить проявляются в конструировании средств языковой игры разных уровней (фонетического, словообразовательного, лексического и синтаксического). Языковая игра служит средством преодоления социальных, психологических,

языковых и др. барьеров, а пространство Интернета предоставляет неограниченные возможности для реализации творческого потенциала, самопрезентации личности и самоутверждения среди других пользователей. Поэтому речь пользователей социальной сети «ВКонтакте» свободна от внешних ограничений и контролируется только их внутренними установками. Дальнейшее исследование данной проблемы представляется актуальным и перспективным.

Литература

1. Бахтин М. М. Творчество Ф. Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1990. – 543 с.
2. Панина М. А. Комическое и языковые средства его выражения: автореф. дисс. канд. филол. наук: 10.02.19 / М. А. Панина. – М. 1996. – 20 с.
3. Рогачева Н. Б. Язык и стиль вторичных речевых жанров: на материале Интернет-общения / Н. Б. Рогачева // Жанры речи. – Саратов, 2009. – Вып. 6. – С. 127-150.
4. Римский В. Воздействие сети Интернет на социальную активность, формирование и развитие идентичностей [Электронный ресурс] // URL: http://www.academia.edu/6142522/The_Influence_of_the_Internet_on_Active_Social_Involvement_and_the_Formation_and_Development_of_Identities (дата обращения: 26.01.2020)
5. Шацкая М. Ф. Языковая игра в аспекте семантического синтаксиса: учебное пособие по спецкурсу / М. Ф. Шацкая // Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «ВолГУ». – Волгоград: Изд-во ВГПУ: Перемена, 2007. – 116 с.

ТЕХНОЛОГИИ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ КОРПУСОВ В КОНТРАСТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ: СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКИ

С.С. Дикарева

dikareva@crimea.com

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

(Симферополь)

В статье рассматривается полезность лингвистических параллельных корпусов как технологий искусственного интеллекта в решении практических задач контрастивной лингвистики славянских языков (corpus-based researching).

О контрастивной лингвистике

Контрастивная лингвистика представляет собой одно из направлений общего языкознания, целью которого является сопоставление языков и культур, определение когнитивных универсалий и коммуникативных реализаций в текстах на разных языках.

В предисловии к сборнику «Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика» (1989) В. Г. Гак отмечает: «Это может показаться парадоксом, но контрастивная лингвистика, которая по справедливости считается одним из наиболее молодых направлений в современном языкознании, восходит к древнейшим заботам языковедов. Контрастивная лингвистика оформилась как особая наука внутри науки о языке лет двадцать назад: она переживает ещё свою молодость, она ещё ищет себя, стремится отстоять и обосновать свою самостоятельность среди других языковедческих наук, разработать свою методику, проявить себя, доказать свою полезность» [1, с. 5].

Другими словами, современные контрастивные лингвистические методики предполагают *обоснование самостоятельности* на фоне классических методов языковедческих наук, *разработку* инновационных приёмов исследования, *обращение к полезным* компьютерным технологиям параллельных корпусов.

Лингвистические технологии искусственного интеллекта

В Словаре когнитивных терминов В.З. Демьянков рассматривает искусственный интеллект как раздел компьютерологии, в котором изучаются «разумные» компьютерные системы: «Искусственный интеллект (Artificial Intelligence; Künstliche Intelligenz; intelligence artificielle): раздел компьютерологии (computer science), разрабатывающий "разумные" компьютерные системы [2, с. 37]. Разработка компьютерных систем искусственного интеллекта включает в себя когнитивное моделирование и компьютерную реализацию разумного человеческого поведения, в результате «компьютер обретает разум» (Artificial Intelligence Images) [5]. Таким образом, к интеллектуальным компьютерным системам относят системы, которые моделируют характеристики разумности в человеческом поведении: понимание языка, обучение коммуникации, рассуждение, решение задач, этическая коммуникация и другая интеллектуальная деятельность человека.

К лингвистическим технологиям искусственного интеллекта относится также сценарное моделирование диалогических систем [3], [4]. Широко известна компьютерная программа Элиза (англ. ELIZA) – виртуальный собеседник, диалогическая система Джозефа Уайзенбаума, созданная им в 1966 году. Программа была названа в честь Элизы Дулитл, героини из пьесы «Пигмалион» Бернарда Шоу. Компьютерная система Элиза моделирует сеанс диалога с виртуальным собеседником психотерапевтом, реализуя технику активного слушания [5, с. 57].

В аспекте сценарного моделирования диалогических систем программа Элиза умело перефразирует высказывания собеседника и имитирует разумное поведение людей в беседе, например, *У меня болит голова. — Почему вы говорите, что у вас болит голова?. Все мужчины одинаковы. — В каком смысле одинаковы?* Если в памяти компьютерной системы не находится адекватный ответ, Элиза выбирает речевой шаблон *I see (Понятно)* и переводит разговор на другую тему.

Компьютерная система Элиза остаётся важным этапом в развитии интерактивного программного обеспечения. Возможности интерфейса системы Элиза воплощены в интерактивных компьютерных играх.

Полезность параллельных корпусных технологий

Параллельный корпус (Parallel Corpus) – это электронный аналог параллельных переводных текстов, состоящий из множества блоков «текст– оригинал / перевод». Различают двуязычные и многоязычные (мультиязычные) параллельные корпуса.

В обзорной статье Л.В. Нестеренко рассматриваются возможности использования мультиязычных параллельных корпусов как источника данных для типологических исследований [6]. Как показывает проведённый автором обзор, технологии мультиязычных параллельных корпусов открывают новые перспективы для типологии проведения количественных исследований. Тем не менее, корпусные типологические исследования ещё не имеют широкого распространения. Это обусловлено «отсутствием корпусов, соответствующих требованиям, необходимым для проведения типологических исследований, а также отсутствием выработанной единой схемы построения мультиязычных параллельных корпусов» [6, с. 111].

В статье Л. В. Нестеренко анализируются причины, которые затрудняют использование мультязычных параллельных корпусов типологами и вносятся предложения, что нужно учитывать при создании мультязычных корпусов для типологических исследований.

Современные контрастивные лингвистические методики предполагают применение **полезных** компьютерных технологий параллельных корпусов. обращение к цифровым массивам параллельных текстов, интегрирование классических методов языковедческих наук и разработку инновационных приёмов переводческой деятельности.

В Национальном корпусе русского языка (далее НКРЯ) параллельный корпус рассматривается как особый тип корпуса, в котором тексту на русском языке сопоставлен перевод этого текста на другой язык или тексту на иностранном языке сопоставлен его перевод на русский язык. Между оригинальным и переводным текстами с помощью специальной процедуры *выравнивание* устанавливается соответствие, тексты называются *выравненными*.

Выравненный параллельный корпус представляет собой полезный инструмент для научных исследований, в том числе и для исследований по теории и практике перевода, также использоваться при обучении русскому и иностранным языкам [<http://ruscorpora.ru>. Дата обращения: 13.05.2020].

В новой версии НКРЯ (2019-2020) на сайте размещены 22 параллельных корпуса и 1 многоязычный корпус. Параллельные корпуса с текстами на русском языке и переводами на другой язык следующие: английский, армянский, башкирский, белорусский, болгарский, бурятский, испанский, итальянский, китайский, латышский, литовский, немецкий, русская классика в немецких переводах, польский, украинский, французский, финский, чешский, шведский, эстонский. Как видно, в списке представлены языки, которые принадлежат разным языковым семьям и группам. К славянским языкам относится русский, белорусский, украинский, болгарский, польский, чешский.

В качестве примера рассмотрим Русско-чешский параллельный корпус

Объем всего корпуса: 2 791 документ, 98 201 542 слова.

Поиск ведётся по пользовательскому подкорпусу

Поисковое слово: Незнайка

Режим поиска: лексико-грамматический

Найдено: 1 документ, 463 вхождения.

Используются символы: **Ru** русский текст, **Cs** текст перевода на чешский

Пример (1). *Н. Н. Носов. Приключения Незнайки и его друзей (1953-1954) | Nikolaj Nosov. Neználkovy příhody (Milan Korejs, 1967)* [<http://ruscorpora.ru> Дата обращения: 10.05.2020].

Пример (2).

Ru *Некоторые читатели сразу скажут, что все это, наверно, выдумки, что в **жизни** таких малышей не бывает.* [Н. Н. Носов. Приключения Незнайки и его друзей (1953-1954)]

Cs *Někteří čtenáři si asi hnedka řeknou, že to jsou určitě všechno výtmysly a že ve **skutečnosti** takoví malíčkové ani nejsou.* [Nikolaj Nosov. Neználkovy příhody (Milan Korejs, 1967)]

Пример (3).

Ru *Но никто ведь и не говорит, что они в **жизни** бывают.* [Н. Н. Носов. Приключения Незнайки и его друзей (1953-1954)]

Cs *Ne vždyť také nikdo neříká, že **doopravdy** jsou.* [Nikolaj Nosov. Neználkovy příhody (Milan Korejs, 1967)]

Комментарии к примерам. В русско-чешском параллельном корпусе НКРЯ представлен исходный текст на русском языке книги Николая Николаевича Носова Путешествия Незнайки и его друзей (1953-1954) и авторский перевод книги на чешский язык Милана Корейса (Milan Korejs, 1967). Примеры (2) и (3) представляют собой выравненные тексты с грамматической разметкой. Контрастивное сопоставление контекстов употребления лексемы *жизнь* обнаруживает различные переводные соответствия: *в **жизни** таких малышей не бывает – ve **skutečnosti** takoví malíčkové ani nejsou; они в **жизни** бывают – **doopravdy** jsou.*

Таким образом, технологии параллельных корпусов способствуют решению практических задач контрастивной лингвистики славянских языков.

Контрастивный анализ переводных соответствий с обращением к данным НКРЯ проводится на практических занятиях по учебным дисциплинам «Основы теории коммуникации», «Теория и практика научно-технического перевода», «Квантитативная

лингвистика и новые информационные технологии» (Факультет славянской филологии и журналистики, Таврическая академия, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского).

Литература

1. Гак В. Г. О контрастивной лингвистике // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. М. Прогресс, 1989. С. 5–17.
2. Демьянков В. З. Искусственный интеллект // Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – С.37–42.
3. Дикарева С. С. Сценарное моделирование диалогических систем. Принципы лингвистической теории: монография. – Симферополь: «ДИАЙПИ», 2015. – 310 с.
4. Дикарева С. С. Мультимодальные семиотические ансамбли крымских web-сайтов // Русский язык в поликультурном мире : III Международный симпозиум (8-12 июня 2019 г.) / отв. редактор Е. Я. Титаренко : сб. науч. статей. В 2-х т. Том 1. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ». 2019. – С. 43–49.
5. Компьютер обретает разум: пер. с англ. / Под редакцией и с предисловием В. Л. Стефанюка. – М.: Мир, 1990. – 240 с.
6. Нестеренко Л. В. Мультиязычные параллельные корпуса: новый источник данных для типологических исследований, перспективы использования и проблемы // Вопросы языкознания, 2019. – № 2. – С. 111–125.

ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ «СИТУАЦИИ УСПЕХА»

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)

Концепция информационно-обучающей (образовательной) среды как элемента системы развивающего обучения лежит в основе реформирования методов обучения иностранному языку в соответствии с коммуникативными потребностями участников

образовательного процесса. Информационно-образовательная среда, по определению А. Богомолова, – это «структурированное информационно-коммуникационное сетевое окружение как постоянно контактирующих (в очном обучении), так и разделённых в пространстве и во времени (в дистанционном обучении) субъектов лингводидактического процесса, интегрирующее образовательные и прикладные средства, представленные в разных форматах (на электронных и печатных носителях), а также пользовательские сервисы различного назначения» [Цит. по: 2, с. 153]. Формирование личностно ориентированной ИОС с учётом особенностей преподаваемой учебной дисциплины – одна из целей государственных образовательных стандартов [1].

В среде дистанционных образовательных ресурсов реализуется электронная лингводидактика, подразумевающая новые условия межличностной коммуникации, иные формы представления учебного материала по всем аспектам и уровням обучения русскому языку как иностранному и обеспечивающая в этой сфере своего рода «ситуацию успеха» – снятие языкового барьера, формирование у обучающихся максимально позитивного отношения и мотивации к изучению языка, ощущение психологического комфорта и собственной интеллектуальной состоятельности с первых занятий даже в полилингвальной аудитории. Это становится возможным благодаря совершенно новым свойствам электронных средств обучения по сравнению с классическими дидактическими принципами наглядности, системности и пр. Таковыми свойствами являются интерактивность, мультимедийность, полифункциональность, гиперсвязь и веб-дизайн, делающие учебные материалы и обучение в целом более привлекательными и результативными. Сказанное определяет требования, предъявляемые к преподавателю. Это прежде всего умение ориентироваться в разнообразных веб-ресурсах, классифицировать и оценивать их с точки зрения возможности использования в аудитории, адаптируя по мере необходимости; умение использовать электронные средства для активного включения обучающихся в продуктивные виды речемыслительной деятельности; наконец, умение создавать собственные материалы в формате веб-страниц. Отдельно следует подчеркнуть необходимость обучения студентов ориентации в русскоязычном сегменте интернета.

Ресурсы ИОС (см. классификацию К. В. Шапиро и В. В. Малышкиной) подразделяются на: 1) ресурсы для самостоятельной работы обучающихся; 2) ресурсы для подготовки преподавателя к уроку; 3) ресурсы для самообразования преподавателей; 4) ресурсы для организации практической работы на занятии; 5) ресурсы для организации внеурочной работы [4].

К сетевым ресурсам, способным организовать самостоятельную работу изучающих русский язык как иностранный, увеличить время их присутствия в русскоязычной среде общения, можно отнести вещательные, интерактивные и поисковые ресурсы, нацеленные на самостоятельную отработку фонетических, грамматических и лексических явлений и доведение их употребления до автоматизма. Характерной особенностью этих программ являются интерактивные диалоги, системы визуализации произношения и графики, анимированные ролики, иллюстрирующие языковые явления, задания для развития речевых навыков разного рода, возможность отслеживать собственные результаты обучения. В качестве примеров можно назвать учебные программы <http://learningapps.org>; <http://www.russian-blog.com>; <https://www.youtube.com/user/russianpod101>; <https://russianschoolrussificate.com>; <https://www.fluentin3months.com/learn-russian-free/>; <https://vsrussian.com>; http://speak-russian.cie.ru/time_new/; аутентичные аудиовизуальные материалы <https://lidenz.ru/russian-podcasts/>; <https://sites.google.com/site/trkivideo/home>; <https://www.audio-lingua.eu/?lang=fr>; видео каналов Red Kalinka, Russian101, Easy Russian, Amazing Russian; видеоприложение к учебнику Live from Russia; сайты с готовыми заданиями к видеороликам <https://3ears.com>; онлайн-прописи <http://www.russianforeveryone.com/RufeA/Lessons/Introduction/Alphabet/Alphabet.htm> и мн.др.

Ресурсами для подготовки преподавателя к занятию и организации практической работы могут служить многочисленные готовые рабочие листы по различным темам: <https://masterru.blog/bank/>; <https://ru.islcollective.com>; <https://www.liveworksheets.com/worksheets/ru/русский>; <https://coreapp.ai> (последний даёт возможность самостоятельного создания интерактивных рабочих листов и материалов для дистанционного обучения); <https://www.learnis.ru> – образовательная платформа для создания учебных веб-квестов, интеллектуальных онлайн-игр и

викторин; https://www.barabook.com/1236809312546957/A1_Vocabulary_Russian_language_RKI; <https://crosswordlabs.com>, видео типа timelapse – ресурсы для повторения / изучения лексики, разговорных тем; <https://www.studystack.com> – инструмент для создания дидактических игр, флеш-карточек, тестов и др. игровых заданий; <https://www.mindomo.com/ru/> – сервисы для создания ментальных карт. В основе интерфейса названных сервисов – система карточек разных видов, в которые можно вписать свои мысли, вставить аудио / видео, а затем выстроить между ними логическую цепочку, добавив дополнительные данные и идеи; полученная карта даёт возможность подготовленной либо частично подготовленной диалогической и монологической речи. Вариант – сервис для создания облаков слов <http://www.tagxedo.com>.

Для разработки интерактивных заданий и текущих, рубежных, итоговых тестов по различным темам для контроля и самоконтроля обучающихся предназначены программы <https://quizlet.com/ru>; <https://testmoz.com>; <http://didaktor.ru/classtime-effektivnyj-instrument-dlya-onlajn-obucheniya/> (тесты на установление соответствия, выбор ответов из выпадающего списка, ввод текстовой строки путём набора на кириллической клавиатуре, ссылки на обучающее видео, возможность ведения электронных журналов с результатами тестирования); <https://www.eslvideo.com> (видеотесты, весьма простые в установке и использовании); <https://hotpot.uvic.ca/wintutor6/tutorial.htm>; <https://www.quizzy.rocks> (тесты множественного выбора). С их помощью мы создаём задания на основе текстовой, графической, аудио- и видеоинформации. Следует отметить, что при онлайн-тестировании на отдельном сайте может быть создана группа обучающихся с записью результатов тестирования, в том числе и домашнего. Результаты тестирования оцениваются в процентах.

Бесплатные иллюстрации и видео по различным темам предоставляют сайты <https://undraw.co/illustrations>; <https://illustrations.co>; <https://iradesign.io>; <https://lukaszadam.com/illustrations>; <https://isometric.online>; <https://www.drawkit.io>; <https://www.humaaans.com>; <https://avataaars.com>; <https://stubborn.fun> (самостоятельное конструирование образов людей, подбор изображений частей тела, свойств характера и т. п., незаменимых при подготовке собственных вы-

сказываний, включающих описание человека); <https://www.opendoodles.com>; <https://growwwkit.com/illustrations/phonies> (иллюстрации в виде комиксов для неподготовленного и частично подготовленного моновысказывания); <https://icons8.com/vector-creator> (самостоятельное создание иллюстраций) и др.

Создать собственное онлайн-учебное пособие, добавлять в него тексты и визуальные элементы позволяют сервисы <https://www.storyjumper.com>; <https://www.writereader.com/en>, а программа <https://symbalooedu.es> даёт возможность организовать наглядные коллекции ссылок и материалов. Делиться материалами с обучающимися, обсуждать что-либо в комментариях, проводить тестирование можно с помощью программы https://new.edmodo.com/?go2url=%2F%3Ffbclid%3DIwAR0tYQZaRmA9xeebbde_9KcuUv_ygeJAp2cd5wulnFNHQgVZPQRwxFP9qho, которая особенно полезна для связи со студентами, пропускающими занятия. Интересны в использовании также платформы, обеспечивающие свободный доступ к интерактивным инструментам для создания и публикации полноценных видеороликов с авторской концепцией: <https://www.kizoa.ru/Movie-Maker>; <http://vimperor.ru/vk/making-videos-from-photos-with-music>, а также делающие возможной работу одновременно с фото- аудио- и видеоресурсами и конвертацию созданных материалов в разные типы файлов. Для записи подкастов для начинающих изучать язык (как известно, на уровнях A_1 – A_2 существует острый дефицит аутентичных аудиоматериалов) полезной представляется программа <https://www.audacityteam.org/download/>, обеспечивающая чистоту записи, замену высоты записываемых голосов и темпа речи, наложение музыки и нужных шумов и т.п.

Среди ресурсов, которые могут использоваться в ходе занятий, назовём <https://kahoot.com/mobile-app/>; <https://cooljugator.com/ru> (при введении и отработке грамматических тем), <https://quizizz.com/admin> (работа с лексикой и разговорными темами), <https://www.voki.com> (запись устных высказываний обучающихся). К сожалению, уровень технической оснащённости учебных аудиторий крайне низок, поэтому подавляющее большинство заданий предлагается лишь для внеаудиторной работы. В связи с этим стоит отметить ресурс <http://eduardo.studio>, удобный при дистанционном и смешанном обучении blended learning.

В заключение несколько слов о программах для создания презентаций, (последние, как известно, делаются обучающимися даже на элементарном уровне освоения языка $A_1 - A_2$ и весьма эффективны для развития навыков диалогической и монологической речи). Это ресурсы <https://www.thinglink.com>; <http://powerpointbase.com/templates/education/>; <https://www.emaze.com/ru/>; <http://tilda.education/articles-how-to-create-presentation>; <http://nitforyou.com/kollazh-onlajn-servis/>; <http://didaktor.ru/zeetings-zamechatelnyj-servis-po-sozdaniyu-interaktivnyx-prezentacij/#more-7855> (создание интерактивных презентаций, коллажей, плакатов, диаграмм, бумажных флеш-карт, позволяющих организовать мультимедийный урок либо – в нашем случае – домашнюю работу); ресурсы для создания буклетов, плакатов, интерактивных рабочих листов с использованием приёмов инфографики, что позволяет упростить восприятие информации: <https://www.postermyswall.com>; <http://didaktor.ru/kak-ispolzovat-shablony-genially/>.

Практическое использование накопленных материалов доказывает, что включение информационно-обучающей среды в любом формате в реализацию любой темы повышает эффективность и объективность процесса обучения и экономит время преподавателя, освобождая последнего от ряда задач. Отметим, что систематическое использование преподавателем веб-ресурсов – это достаточно серьёзная, фактически ежевечерняя неоплачиваемая нагрузка. Однако отказываться от этого было бы неправильно, поскольку благодаря сети значительно увеличивается время физического присутствия студента в русскоязычной среде, что ускоряет формирование языковых и речевых навыков уже на элементарном уровне. К сожалению, электронные ресурсы используются не слишком часто по ряду причин: это и сложившиеся схемы преподавания, и отсутствие стимулов для использования новых технологий, и неразработанность вопросов лингвистического обеспечения в электронной дидактике, и недостаточная коммуникативная направленность существующих компьютерных программ, и многое другое. Между тем использование информационных технологий ориентирует студента на самостоятельное добывание знаний, актуализацию механизмов его внутренней активности. Преподавателю веб-ресурсы дают неограниченные

возможности в качестве источника дополнительной информации, незамедлительно доходящей до студента; в качестве коммуникативной среды; в качестве инструмента разноуровневого общения в режиме «преподаватель – студент – группа», оперативного и максимально объективного оценивания навыков и умений обучающихся, а также в качестве базы для активной самостоятельной работы последних. Вместе с тем, безусловно, информационно-обучающая среда не может заменить академического аудиторного общения, личностного, эмоционального контакта с обучающимся. Это лишь сопровождающий методический приём в русле педагогической технологии сотрудничества.

В настоящее время экспериментально проверена пилотная методика алгоритма интеграции информационно-обучающей среды в преподавание русского языка как иностранного на уровнях A_1 – A_2 [3]. Предметом наших дальнейших методических усилий является разработка учебного курса русского языка для начинающих, включающего перечисленные материалы.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2016 г. № 95 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 31.05.01. Лечебное дело (уровень специалитета)» [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71245004/>.
2. Хромов, С. С. Смарт-технологии в преподавании русского языка как иностранного / С. С. Хромов // Вестн. Моск. ун-та. Сер 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2014. – № 3. – С. 149 – 157.
3. Хромов, С. С., Гуляева, Н. А., Апальков, В. Г., Никонова Н. К. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе (уровень A_1 , A_2) [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-na-nachalnom-etape-uroven-a1-a2>.
4. Шапиро, К. В., Малышкина В. В. Интернет и преподавание дисциплин естественнонаучного цикла / К. В. Шапиро, В. В. Малышкина // Иностранные языки в школе. – 2014. – №5. – С. 2 – 8.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Е.М. Зиновьева

Lena-Zin22@yandex.ru

ФГБОУ ВО "Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
(Тамбов)

При организации учебного процесса преподаватель русского языка как иностранного (РКИ) встречает на своем пути ряд проблем, от решения которых во многом зависит продуктивность усвоения предлагаемого материала. Эти проблемы могут касаться не только выбора эффективных методов обучения, но и организации учебной деятельности студентов. Помимо этого, должно происходить постоянное развитие подходов и методов работы преподавателя на уроках РКИ, так как преподавание русского языка в иностранной аудитории в современных условиях требует совершенно новых, инновационных подходов как к содержательной части урока, так и при выборе образовательных технологий [4].

В методике преподавания профессиональной терминологии студентам медицинских вузов постоянно требуется инновационные методы работы в предъявлении и закреплении языкового материала. В связи со стремительно изменяющимися в сторону цифровизации условиями жизни изменяются и возможности всей системы образования. Представляется необходимым использования новых подходов, гармонично сочетающих традиционные и инновационные методы образовательного процесса. Современный реципиент лучше усваивает любую языковую информацию не в готовом виде, а в процессе собственной деятельности.

Использование ИТ технологий позволяет преподавателю:

- актуализировать материал для собственных учебников;
- разместить учебную информацию;
- разработать интерактивные обучающие применить различные формы контроля и организовать обратную связь;
- осуществлять контакты между разными членами группы;
- работать с гипертекстами, аудио- и видеофайлами и блогами.

К основным инновационным технологиям в методике преподавания иностранного языка образовании относят:

- компьютерные программы;
- интернет-ресурсы;
- информационные методы семантизации;
- интерактивные учебные задания;
- доступ к электронным ресурсам и библиотекам;
- средства электронного общения [1].

В методике преподавания медицинской терминологии студентам-медикам считается возможным использование следующих методов и средств ИТ:

- метод «Интеллект карт». Особенности карт заключаются в том, что внимание концентрируется непосредственно на самой задаче, без заучивания информации. У обучающихся есть возможность «видение» учебного материала «мысленным взором». При составлении карты в центре располагается основное понятие темы. Оно должно быть выделено ярким цветом. От центрального понятия расходятся ветви ассоциаций (под темы, идеи), количество которых прямо пропорционально памяти. Рекомендовано использовать не более 7 ветвей (под идей, под тем). К примеру, составление карт памяти при заучивании названий тканей организма. В центре находится понятие *ткань*, от которого отходят понятия первого уровня – *эпителиальная, соединительная, мышечная, нервная*, от которых отходят ветки с другими более узкими понятиями [2, с. 120];

- интернет-ресурсы по медицинской терминологии. Базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- а) www.wikipedia.de
- б) <http://www.happydoctor.ru/info/11>
- в) http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_medicine/24825
- г) <http://fictionbook.ru/author/a>;

- интерактивные учебные задания. Симуляционные методы. В обучении языку специальности методы симуляции широко используются, помогая актуализировать процесс выработки и совершенствования и коммуникативных навыков. Существуют следующие типы симуляционных методов:

- 1) Визуализация. Визуальные модели (иллюстрации, схемы, объемные модели, видео, презентации и др.). На этапе обучения «языку профессии» студенты-медики должны не только демонстрировать понимание семантической составляющей отдельных

лексем, но и грамматически грамотно вербализировать профессиональные знания.

2) Языковая игра «стандартизованный пациент». Данный вид учебной деятельности основывается на создании виртуальной клинической ситуации. В процессе языковой игры роль пациента выполняет преподаватель или другой студент. В ходе урока студенты демонстрируют не только знание медицинской лексики, но и умение формулировать вопросы профессионального характера, логично упорядочить мыслительный процесс [3, с. 69-70].

- доступ к электронным ресурсам и национальным корпусам, электронным библиотекам с учебными материалами. К примеру, электронная библиотека «Рукопт», электронная библиотека издательств "Лань", "КнигаФонд", "Консультант студента", "Mybrary";

- средства электронного общения (чаты). В настоящее время в методике преподавания иностранных языков широко используются метод общения с чат-ботами на заданную преподавателем тему. На сегодняшний день активно используются следующие чат-боты:

1. «Bot kits». Сервис работает на блок-схемам и позволяет задать боту неограниченное количество комбинаций поведения.

2. «RoboChat.io». Сервис для социальной сети Вконтакте.

3. «Manybot». Бот разработан специально для Telegram.

4. «Dialogflow». Удобный сервис создания чат-ботов от Google. Работает на алгоритмах машинного обучения Google и использует Google Cloud Speech-to-Text для распознавания и понимания речи.

5. «Виня». Считается одним из лучших русских разговорников среди всех чат-ботов.

Данные методы ИТ, адекватно применяемые при изучении языка специальности студентов-медиков, являются весьма продуктивными при правильном своевременном их использовании.

Так, в процессе обучения профессиональному речевому общению систематическое использование этих и других ИТ технологий с последующим дебрифингом позволяет продуктивно получать и закреплять полученные знания на любом этапе освоения. В свою очередь, повышение использования ИТ коммуникативного уровня способствует формированию профессиональной

компетенции иностранных студентов медицинских образовательных заведений.

Литература

1. Зинина Т. Ф. Инновационные подходы к преподаванию русского языка // Молодой ученый. — 2016. — №8. — С. 957-960. — URL <https://moluch.ru/archive/112/28393/> (дата обращения: 15.03.2020).

2. Зиновьева Е.М. Метод интеллект-карт в методике преподавания русского языка как иностранного // Язык, культура и профессиональная VI конференции 20-25 мая 2017 года / отв. ред. О.А. Дронова; М-во науки и высш. обр. РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина». – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2017. С. 119-126.

3. Зиновьева Е.М., Губарева С.А. «Роль симуляционных методов в обучении коммуникативной личности студента-медика» // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе: материалы VIII Международной научной конференции. 23-25 апреля 2019 года / отв. ред. О.А. Дронова; М-во науки и высш. обр. РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина». – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2019. С. 67-71.

4. Седенью М.Ю. Мультимедиа технологии как средство интенсификации обучения русскому языку как иностранному при коммуникативном подходе // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXIX междунар. студ. науч. практ. конф. № 2 (39). [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://sibac.info/archrve/guman/2\(39\).pdf/](http://sibac.info/archrve/guman/2(39).pdf/) (дата обращения: 15.03.2020).

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

З.С. Зюкина, Н.В. Федорова

z.zyukina@yandex.ru; b_peremena@list.ru

Российский университет дружбы народов

ФГБОУВО Новосибирский государственный педагогический университет
(Москва – Новосибирск)

Проблема применения Интернета в образовательной деятельности в настоящее время решается многофункционально: широкое развитие дистанционного образования, профессионально ориентированные группы в социальных сетях, обучающие видеоролики на видеохостингах и другое. В глобальной сети совре-

менные российские интернет СМИ также завоевывают свое пространство и своего читателя.

Проблема обучения студентов гуманитарных профилей на дисциплинах, предполагающих выполнение целого ряда работ, связанных с анализом СМИ (с точки зрения их профессиональной актуальности для будущих бакалавров) и созданием публицистических текстов различных жанров, в настоящей образовательной практике регулярно решается через обращение к страницам печатных и экранных СМИ в Интернете.

При обучении студентов направлений «народная художественная культура», «социально-культурная деятельность», «библиотечно-информационная деятельность» и некоторых других необходимость обращения к интернет СМИ вызвана формированием компетенций, сформулированных как готовность к социальному партнерству и способность к реализации образовательных и культурно-просветительских программ для населения. Формируя данные компетенции, студенты должны овладеть навыками информационно-коммуникационных технологий: поиском информационных ресурсов, методами сбора, проверки и анализа информации, технологиями работы с электронными ресурсами и методами работы с ними, а также уметь освещать культурную информацию в периодической печати, на радио и телевидении, в глобальном интернет-пространстве.

Освещая проблемы культурного развития в СМИ, преподаватель со студентами обсуждает тематику и проблематику научно-популярных журналов и профессиональной прессы в области культуры: духовно-культурное содержание журналов «Нескучный сад», «Фома», вопросы освещения культурной традиции в журнале «Живая старина», проблемы педагогической направленности в культуре по журналам «Воспитание и образовании в Новосибирской области», «Внешкольник», подходы к дополнительному образованию детей в журналах «Детский досуг», «Детское творчество». Благодаря возможности работать в компьютерном классе, студенты делятся на пары, выбирают один из журналов для анализа. Им предлагается примерный план анализа: изучить рубрикатор в оглавлении журнала, понять его цель и выявить адресата (широкий круг читателей, профессионалы и др.), прочитать одну статью и подготовить краткий отзыв о ней.

Вторая половина занятия посвящена обзору профессионально-педагогических журналов. Студентам предлагается определить, кто будет выступать с монологическим обзором, а кто – отвечать на вопросы однокурсников (для этого предлагается задание группе – составить и задать не менее трех вопросов выступающим). Анализу подвергается и речь участников диалога, где обращаем внимание на типичные ошибки и недочеты студентов: повтор слов-паразитов, наличие сниженной лексики при эмоциональной оценке журнала или озвучивании отзыва на статью, неумение задавать вопросы, непонимание вопроса, вследствие чего дается неточный или уводящий от темы ответ.

На занятиях, посвященных проблемам культурного развития России на телевидении, проводится анализ алгоритма создания телевизионного сюжета, определяется его строение, экспозиция, завязка, развитие действия, конфликт, кульминация и развязка. Определяется проблема в телевизионной передаче, ее актуальность, описываются выразительные средства экрана. Сначала такая работа проводится на примере популярных для зрителей передач «Голос», «Поле чудес» (Первый канал – постановочно-игровые, конкурсные передачи), «Когда все дома», «Далекие близкие» (Телеканал Россия-1 – программы-знакомства, интервью с социально-значимой личностью по актуальным вопросам), новостные программы, в составе которых студенты могут увидеть репортажи, телевизионные отчеты, корреспонденции и обзоры [1, с. 60].

На втором этапе студенты переходят к анализу программ телевизионного канала «Культура», где студентам предлагается выбрать одну из интересных и актуальных для них программ, проанализировать ее по плану:

1. Название программы, время ее появления на канале.
2. Миссия программы, ее основатель.
3. Роль ведущего в программе.
4. Тематика программы и ее жанр.
5. Показ и анализ фрагмента программы.
6. Ответы на вопросы одноклассников.

Комплексный характер задания предполагает время для анализа, поэтому задание дается в качестве домашнего, благодаря чему студент может осуществить просмотр нескольких про-

грамм, выбрать нужный фрагмент, подготовить к нему вопросы, разработать сценарий выступления. Качество подготовки и характер выступлений позволяют сделать вывод о том, что студенты, как правило, имеют при себе готовый конспект или тезисный план, в процессе выступления их речь содержательна, логична, наблюдается правильность и чистота речи, выступающие включают элементы образности, выразительности речи.

На третьем этапе обучения студентам предлагается попробовать себя в одном из журналистских жанров. Цель такой работы – учиться описывать профессиональную деятельность и достижения мастеров в разных видах творчества в одном из журналистских жанров: заметка, очерк, хроника, зарисовка, интервью, отчет, путевые заметки, репортаж, статья, обзор, рецензия. Для этого необходимо изучить структуру выбранного жанра, особенности его речевого оформления. Но самым главным компонентом становится содержание: выбор культурного события, осознание вопросов «что случилось?», «что станет предметом отображения?». Каждую минуту происходят миллионы культурных событий, фактов накапливается намного больше, чем мы можем уловить, понять и передать читателям. Люди подписываются на газеты, журналы и телеканалы, чтобы получить ограниченную их интересами информацию, и среди этих интересов непременно культурные события и факты, так как они отражают духовно-эстетическую потребность людей, потребность в реализации их эмоционально-чувственной природы [3, с. 184]. При работе над текстом выбранного жанра индивидуальность стиля приветствуется. Такая работа вызывает особый интерес студентов: достаточное количество образцов, увиденных и проанализированных ими в интернет СМИ, возможность изучить структуру и особенности жанра, понравившегося им, подобрать тему и проблему, найти оригинальный путь ее освещения. В процессе обучения также обсуждается универсальный характер деятельности журналистов и специалистов в области дополнительного образования в мультимедийном пространстве: они должны уметь не только собирать информацию и создавать тексты, но и работать с фото- и аудиоматериалами, записывать, монтировать и выкладывать видеоконтент, а значит, быть способными самостоятельно продю-

сировать, снимать и монтировать репортажи с культурных событий и даже вести свой блог [2, с. 228].

На заключительном занятии готовится настенная газета. Студенты обсуждают ее название, оформляют подготовленный журналистский материал, подбирают к ним фотографии или рисунки. Вывешивается газета в холле вуза, что вызывает живой отклик читателей – студентов младших курсов. Подготовка и создание настенной газеты – один из важных этапов в деятельности будущих педагогов, которые должны быть готовы к руководству стенной печатью в образовательном учреждении, овладеть умениями и навыками оценки содержательного и общего эстетического оформления газеты.

Таким образом, использование возможностей интернет СМИ позволяет целенаправленно формировать речевую культуру студентов, обогащать их речь выразительными средствами устной и письменной речи, а также развивать их эстетический вкус в процессе выбора СМИ для организации профессиональной деятельности и личного досуга.

Литература

1. Агамян, Е. Ю. Основы тележурналистики: учебное пособие. – Новосибирск, 2011. С. 60–63.
2. Уланова, М. А. Интернет-журналистика: Практическое руководство. – М., 2014. С. 228–229.
3. Черникова, Е. В. Основы творческой деятельности журналиста: учебное пособие. – М., 2012. С. 184–185.

РЕАЛИЗАЦИЯ МИФОЛОГЕМЫ ВЕЧНОЙ МОЛОДОСТИ И КРАСОТЫ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ИНСТАГРАМ

М.М. Каширина

maria_kashirina@inbox.ru

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

Миф стал объектом исследования многих наук: литературоведения, лингвистики, философии, психологии, антропологии, культурологи. Весомый вклад в исследование мифов и мифотворчества внесли российские учёные С.С. Аверинцев, А.А. По-

тебня, А.Ф. Лосев, В.А. Маслова, Е.М. Метлинский, В.Н. Топоров и др. Однако они рассматривают миф с различных сторон. Так, советский и российский филолог, культуролог, анагност, историк культуры С.С. Аверинцев характеризует миф как «создание коллективной и общенародной фантазии, обобщенно отражающее действительность в виде чувственно-конкретных персонафикаций и одушевленных существ, которые мыслятся первобытным сознанием вполне реальными» [1, с. 876]. Советский и российский филолог, историк культуры, основатель исследовательской школы теоретической фольклористики Е.М. Метлинский считает, что миф – это «сказания о богах, духах, обожествленных или связанных с богами своим происхождением героях, первопредках...» [5, с. 634]. Под другим углом рассматривает миф философ, антиковед, переводчик, писатель А.Ф.Лосев: «как необходимую категорию мысли и жизни», как «символ, который может содержать в себе также схематические и аллегорические слои», как «развернутое магическое имя» [4, с. 160]. Тем не менее, учёные сходятся во мнении, что мифотворчество – это одно из важных явлений в культуре человечества, а мифы и мифология представляли собой модель мира, согласно которой формировалась картина мира.

В современной лингвистике под «картиной мира» понимают целостную совокупность образов действительности в коллективном сознании (Л.Б. Лебедева, А.А. Леонтьев, В.И. Постовалова и др.). В языковую картину мира включается мифологическая картина мира, поскольку она является первой попыткой познать и упорядочить окружающий мир. Исследованиям мифологической картины мира посвящены труды А.А. Потебни, Э. Кассирера, К. Леви-Строса и др.

Основополагающим для понимания мифа стало учение А.А. Потебни «Слово и миф». В этом труде миф рассматривается как «словесное произведение», состоящее из «образа и значения, связь между которыми не доказывается, как в науке, а является непосредственно убедительной, принимается на веру» [6, с. 432]. Основываясь на такой трактовке мифа, считаем, что миф – это рассказ о богах, героях или предметах, который циклично повторяется и откладывается в языковом сознании в качестве стереотипа.

Этот стереотип призван помочь в восприятии и понимании любого текста.

Лингвистической репрезентацией мифа является мифологема. Данный термин тоже не имеет единой трактовки. Мифологему определяют как «сюжетообразующие персонажи и ситуации, определяющие общее содержание мифического сюжета и способные повторяться в семантически однородных рядах» [2, с. 191]. В «Литературоведческой энциклопедии» читаем: «мифологема – это обломок мифа, который именно из-за процесса дробления потерял свои автохтонную характеристику и функции» [3, с. 54].

Кроме этого, мифологему можно рассматривать как элемент композиционно-смысловой структуры текста, восходящий к известному мифологическому сюжету или мотиву. Это связано с тем, что мифологема, которая используется автором, осуществляет в контексте связь между несколькими текстами, имеющими единую глубинную сюжетно-логическую структуру.

Ведущая мифологема, активно эксплуатируемая современной массовой культурой, – мифологема вечной молодости, вечной красоты. Она философски и эстетически восходит к мифам, в которых богини веками остаются юными и прекрасными, и к сказкам о молодильных яблоках.

Мифологема вечной молодости и красоты активно поддерживается всем дискурсом массовой культуры: фильмами, в которых транслируются молодые главные героини, звездами, которые открывают тайну победы над возрастом, женскими романами, которые убеждают, что главная задача женщины в любой ситуации – выглядеть привлекательно. Всё это создает психологические предпосылки для актуализации этой мифологемы и в социальных сетях.

Одна из самых популярных социальных сетей в Российской Федерации – Инстаграм. Она охватывает 27,6 миллиона пользователей: 25,1% мужчин и 74,9% женщин. По данным аналитического сервиса Adinblog.ru, наибольшей популярностью в российском сегменте Инстаграм пользуются бьюти-блоги, на втором месте – косметология и эстетическая хирургия, на третьем – здоровье и ЗОЖ [7].

Мифологема вечной молодости реализуется с помощью различных приемов. Например, в популярном блоге Ирены Пона-

рошку @irenaponaroshku (2,5 млн подписчиков) эксплуатируется образ «Зелёной богини» (как заявлено в самом профиле). Тематика блога – публикации о здоровом образе жизни, сохранении красоты, пользе продуктов, внимательном отношении к экологии.

«Статус» Зелёной богини в текстах актуализируется с помощью разных приёмов.

Часто пропаганда красоты и ухода за собой подается через трансформацию прецедентных высказываний. Например, «Тепло ли тебе, девица, тепло ли тебе, красная, обветренная, шелушащаяся, потрескавшаяся?» (05.12.2009). В текст «встраиваются» дополнительные характеристики, которые позволяют достигнуть большей выразительности за счет синонимического ряда. Далее следует решение проблемы: «Чтобы не вышло такого диалога с Дедушкой Морозом, уже сейчас запасаемся кремом для защиты от ветра и холода...» (05.12.2009). Или: «Я больше не одна под луной! Со мной теперь маленькие электрические друзья волосатых женщин от Dyson – лучшие в мире фены и стайлеры!» (27.11.19). К прецедентному высказыванию добавляется перифраза «маленькие электрические друзья», которая призвана «сблизить» аудиторию с рекламируемым объектом.

Особого внимания заслуживают обращения: «Уважаемые Зеленые Богини и Снегурочки» (26.11.19), «Товарищи климатические беженцы» (01.11.19), аллюзии: «Целую ваши луковицы» (24.02.2020), «Мой нимб Зеленой Богини...» (16.02.2020). Эти средства тоже являются частью мифологемы – образа, который создается И.Понарошку в Инстаграме.

Ирена вводит в блог персонажа – Ирину Жлобу (аллюзия на российского астролога Павла Глобу). Ирена Жлоба рассчитывает благоприятные часы для стрижек каждый месяц, а также дает рекомендации по уходу за волосами. Вообще пропаганда красивой внешности является неотъемлемой частью блога И.Понарошку. Например, Ирена делится своими чувствами после изменения имиджа: «Спасибо...за эту незнакомую женщину в зеркале. Я её пока побаиваюсь, но она вроде ничего...симпатичная...надеюсь, подружимся!». Призывает свою аудиторию к посещению салона красоты (реклама салона): «Если вам тоже страшно хочется чего-то нового, смело идите ..., трансформация и перезагрузка – их конек!» (05.01.2020).

Язык блога отличается эмоциональностью, экспрессивностью, богат авторскими неологизмами.

Как мы видим, мифологема вечной молодости и красоты может вводиться в Инстаграм с помощью таких стилистических приемов, как прецедентное выражение, аллюзия, перифраза, а также при помощи образов и эмоциональности. Всё это помогает погрузить читателя в единый, целостный мир и приобщить к ценностям, транслируемым автором. Однако не всегда использование мифа является бескорыстным: в большинстве случаев мифологема актуализируется в рекламных целях.

Кроме мифологемы вечной молодости и красоты, в Инстаграме актуализируются и другие: солярные, календарные, героические, космогонические. Все они призваны вызывать ассоциации, которые встраивают подписчиков в созданную мифом модель жизни и систему ценностей. Использование данных мифологем в социальных сетях, их цели, функции и приёмы стоит рассмотреть более подробно в отдельном исследовании.

Литература

1. Аверинцев С. С. Мифы // Краткая литературная энциклопедия – М., 1967. – Т.4. – С. 876-882.
2. Дьяконов, И. М. Архаические мифы Востока и Запада / И. М. Дьяконов. – 3-е изд. – М.: Либроком, 2009. – 248 с.
3. Литературоведческая энциклопедия: в 2 т. / Сост. Ю. А. Ковалёв. – Т. 2: М (Маадай-Кара) – Я (Я-форма). – Киев: Академия, 2007. – 624 с.
4. Лосев А. Ф. Логика символа // Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Изд-во политической литературы, 1991. – 525 с.
5. Мелетинский Е. М. Историческая поэтика новеллы. – М.: Наука, 1990. – 278 с.
6. Потебня А. А. Слово и миф. – М.: Искусство, 1976. – 613 с.
7. Топ популярных инстаграм-аккаунтов России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adinblog.ru/%D1%82%D0%BE%D0%BF> (дата обращения: 10.03.2020).

ПРАГМАТИКА ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM

Е. П. Маюк; М. Г. Лазарашвили

leaka@tut.by; margola2307@gmail.com

Минский государственный лингвистический университет
(Минск, Беларусь)

В современном мире высказывания о возросшей роли коммуникации, появлении «информационного» общества, «цифровой» или компьютерной культуры стали привычными. В Интернете люди могут совершать различные операции, начиная от покупки билета в кино до оплаты коммунальных услуг. Немаловажной составляющей Интернет-пространства является коммуникация. С помощью всемирной паутины мы можем познакомиться с людьми из других стран, тем самым узнать их культурные особенности и расширить свой кругозор. Каждый пользователь может задать любой интересующий вопрос в социальных сетях и мгновенно получить ответ от других людей.

Цель исследования – выявить языковую специфику комментария в Интернет-дискурсе. Объектом работы выступает непосредственно комментарий как особый коммуникативный феномен. Предмет исследования – функциональный потенциал комментария в Интернет-коммуникации.

Фактическим материалом исследования послужили тексты публикаций (100 единиц), извлеченные методом сплошной выборки из аккаунтов авторитетных личностей социальной сети Instagram.

Выбор социальной сети обусловлен рядом причин. Во-первых, на сегодняшний момент Instagram является одной из самых популярных платформ в Европе и во всем мире. Социальная сеть позволяет легко и быстро снимать креативные видео и фото, а также поддерживать коммуникацию через комментарии или же личные сообщения. Почти все медийные личности предпочитают вести блог именно здесь с целью привлечения пользователей, так как аудитория данной социальной сети обширная и всевозможная: от домохозяек до крупных предпринимателей. Во-вторых, Instagram – это один из самых значимых каналов коммуникации бренда/блогера с потенциальными подписчиками либо же с обществом. Данная социальная сеть позволяет в режиме реального

времени отслеживать те или иные реакции на опубликованный пост или Stories.

Большинство инфлюенсеров утверждает, что Instagram наиболее удобная платформа. Люди могут ничего не продавать и не реализовывать, а лишь зарабатывать на нативной / естественной рекламе. Сюда можно отнести lifestyle блогеров, знаменитостей и экспертов.

В качестве фактического материала выступили комментарии к публикациям известных блогеров из сферы SMM: Алексея Ткачук (@denominant); Александры Жарковой (@sasha_zharkovaa); Яна Сташкевича (@stashkevichyan); Максима Белоусова (@nebotabu); Виктории Бухаевой (@bukhaeva_). Статус лидеров мнений из данной области был определен по следующим критериям: количество подписчиков (от 25 тыс.), охват комментариев к публикациям (от 40 до 1000), стаж работы в сфере SMM.

Комментарий – это важная часть любого сайта или блога. Он является способом коммуникации пользователей и создателем данного профиля. Благодаря комментариям можно получить обратную связь и узнать мнение своей аудитории. Это бесценный обмен опытом с другими коллегами либо экспертами в выбранной области.

Существует ряд классификаций комментариев в Интернет-дискурсе [1]. В основу нашего исследования легли концепции Е. Ч. Дахалаевой и П. Грэма. Это наиболее популярные типологии комментариев, которые отражают общение в современном Интернет-пространстве. Учет двух классификаций позволит провести комплексный анализ комментария с точки зрения лингвистики и маркетинга.

Е.Ч. Дахалаева выделяет следующие типы комментариев: 1) комментарий по теме новостного портала; 2) комментарий не по теме новостного портала; 3) комментарий-троллинг [2]. Экстраполировав данную концепцию на исследуемый нами материал, мы выделили соответственно комментарии по теме поста, комментарии не по теме поста и комментарии-троллинг.

В группе комментариев по теме поста реализуются следующие прагматические функции: критика, ирония, троллинг, индифферентность и/или одобрение по отношению к событию и/или к фигурантам дела.

Критика события представлена в подавляющем большинстве случаев: *Да уж, лучше бы детям помог, а не воровал у государства себе в карман!*

Ирония в общей совокупности комментариев уступает критическим отзывам, но, тем не менее, встречается часто, например: *Какое честное у нас правительство!*

Троллинг представляет собой вид виртуального общения с нарушением этики сетевого взаимодействия с целью нагнетания конфликтов, выражаемого в форме агрессивного, издевательского и оскорбительного поведения. Существование троллинга в комментариях свидетельствует о том, что пользователю важно не только выразить собственную позицию по заданной проблематике, но и получить отклики Интернет-аудитории на собственный заданный стимул [2].

Индифферентное отношение к происходящему практически не наблюдается, за редким исключением, например: *Уже надоело как-то! 3-7-18.... Да хоть сто!*

Одобрение описываемых событий встречается редко, при этом в силу ограниченности контекста трудно определить, является ли данные отзывы поддержкой или иронией по отношению к фигурантам дела: *Он не виноват!*

Интересной типологией комментариев представляется «Пирамида Грэма». Ее автор – программист и инвестор Пол Грэм – в статье 2008 года классифицировал комментарии по ценности для окружающего мира. Специалист выделил 7 опровержений получаемой адресатом информации [3]. Рассмотрим их подробнее.

В основе пирамиды лежат «Прямые оскорбления». Они являются наиболее примитивной моделью в процессе общения: *Да ты просто дурак!* Говорящий не принимает и не желает понять позиции автора поста, а стремится оскорбить собеседника.

Выше располагается уровень «Переход на личности». Он обладает не такой негативной окраской, как ругательства. Зачастую данной форме присущи упреки пользователей, которые не относятся к деятельности блогера: *И об экономике мне говорит человек, который развелся со своей женой?*

Третий уровень – это «Претензия к тону». Здесь возникает обоснованность и минимальная соотнесенность с темой публика-

ции: *Не повышай на меня голос и не смей говорить таким ядовитым тоном!*

Далее следует «Препирательство», где мы получаем отклик по написанной теме и можем увидеть оспаривающие вопросы: *И что дальше? Ну и зачем? Да никогда в жизни!*

Пятый уровень данной пирамиды – это «Контраргумент». Комментарий приобретает форму: противоречие + рассуждение. Примером могут являться два оппонента, которые ведут спор об абсолютно разных вещах и придерживаются своей твердой позиции в общении: *В прошлый раз мы сделали именно так, как я сказал, и это сработало.*

Уровень «Опровержение по сути» – это самая убедительная и редкая форма разногласия, так как для нее требуется усердная подготовка и наличие серьезного опыта в рассматриваемом вопросе: *Вы говорите, что это X, а это Y. И вот почему...*

Заключительный уровень «Опровержение в чистом виде». Весь комментарий четко структурирован и затрагивает описанную тему точно и лаконично: *Вот факты, которые доказывают обратное.*

Далее мы проанализировали публикации и непосредственно комментарии к ним, которые объединены тематикой конференций. Эта тема достойна внимания, так как довольно интересно узнать «внутреннюю» часть мероприятий. Как найти спикеров, как привлечь аудиторию, как договориться с партнерами и т. д. Отобранные блогеры активно участвуют в публичных мероприятиях и делятся своим мнением в блогах.

Первая тема публикаций – это опыт выступления на различных конференциях. Тема достаточно актуальная и свежая, так что вызывает у потребителей интерес и заинтересованность. В большинстве комментариев нами был отмечен положительный отзыв и дискуссия с авторами блога, например: *Прямо мысли мои озвучили, все классно и по делу!* Данный комментарий можно отнести к типу комментариев по теме, который выполняет прагматическую функцию «Одобрение» по классификации Е.Ч. Дахалаевой. Пользователи приводили свои доводы: зачем они ходят на данные мероприятия и что от них ожидают.

Агрессивных и резко негативных отзывов не присутствовало. Возможно из-за того, что блогеры быстро реагировал на аргумен-

ты потребителей и не вступали в полемику с ними. Многие пользователи оставляли только эмоджи, тем самым они отражали свое отношение к преподнесенной информации. К примеру, «палец вверх» означает ‘все понравилось, полезная информация’.

Сделав количественные подсчеты, мы выявили 90 % положительных отзывов и 10 % отрицательных. Предполагаем, что это обусловлено тем, что некоторым пользователям абсолютно не интересна тематика мероприятий. Люди хотели бы видеть больше публикаций о лайфхаках в сфере SMM, то, что они могут применить в своей работе.

В следующей группе постов авторы делятся опытом, как организовать конференцию SMM. Блогеры раскрывают тему плюсов и минусов аренды помещения и структуру переговоров с организациями, которые сотрудничали с ними. В комментариях мы проследили неоднозначную реакцию потребителей. Многие пользователи благодарили блогеров за информативность лекций: *Горжусь нашим поколением! Такому упорству и профессионализму можно позавидовать! Крутейшая команда и конференция!*

Присутствовали и отрицательные отзывы, к примеру: *Я тоже арендовал помещение в Минске и все у меня было нормально.* Комментарий можно отнести к «Контраргументу» по «Пирамиде Грэма». Пользователь считает, что раз у него все хорошо получилось, значит, и у всех так. Однако аренда помещения и кинотеатра на целый день – это совершенно разные вещи. Автор публикации ответил: *Мы говорим с Вами о несоизмерных единицах или же вы просто везучий человек ‘смайл’.* Тем самым блогер перевел аргумент пользователя в шутку и дальнейшего спора не последовало, как и крупного конфликта.

По нашим подсчетам 85 % составляют положительные комментарии и 15 % отрицательных. Негативные отзывы вызваны несовпадением мнений пользователей. Зачастую люди просто хотят поспорить, не приводя достойных аргументов. Если судить по положительным комментариям, то можно сделать вывод, что тема публикации действительно полезна и информативна для широкой аудитории.

Анализ эмпирического материала свидетельствует о том, что 80 % составляют положительные комментарии, в них люди отмечают информативность и актуальность изложенной темы, делятся

своим похожим опытом и обмениваются эмоджи. 20 % пользователей выражают свое недовольство, зачастую личностью блогера (что является необоснованной критикой), приводят свои контраргументы. В комментариях мы выделили «стычки» людей, одни из которых против убеждений автора, а другие вступались за мнение блогера. Это свидетельствует о разнородности аудитории. Лишь единицы читателей могут аргументированно обосновать критику.

Таким образом, доминирование положительных комментариев демонстрирует наличие схожести мнений автора блога и пользователя. Однако под некоторыми публикациями мы выявили низкий охват отзывов. По нашему предположению, это связано с тем, что многие люди могут прочитать предлагаемую информацию и просто проигнорировать: одни не оставили комментариев, так как не имели времени, другие – из-за отсутствия желания. Но это не показатель безразличия к публикации, ведь человек мог просто решить для себя: *Ага, интересно, мне может это помочь в учебе/работе. Надо записать в заметки/блокнот!* Здесь уже можно говорить об односторонней коммуникации, блогер не получил отклик, хотя номинально он был.

Следует также отметить количественное превалирование негативных комментариев уровней «Контраргумент» и «Опровержение по сути». Пользователи стараются доказать свою точку зрения, приводя убедительные доводы. На данных уровнях дискуссия редко переходит в конфликт. Небольшое количество людей прибегает к уровню «Прямые оскорбления». Зачастую такие комментарии игнорируют либо же вовсе удаляют.

Пользователи оставляют комментарии, чтобы выразить свое мнение насчет определенной темы. Такие люди хотят быть услышанными и рассказывают о своем опыте в какой-либо сфере. Читая такие истории, другие потребители могут посмотреть на ситуацию с другой стороны и поразмыслить: *А что думаю я? Какая моя точка зрения?* По нашему мнению, комментарий позволяет нам обмениваться знаниями, делиться и учитывать разные точки зрения на заявленную ситуацию. Однако следует помнить, что эффективная коммуникация предполагает взвешенные и рассудительные отзывы, подкрепленные конструктивной критикой.

Литература

1. Вежновец Е. А. Комментарии в социальных сетях: производство и воспроизводство интернет-дискурса // Современный дискурс-анализ. 2016. Вып. 15. – Режим доступа: <http://discourseanalysis.org/ada15/st101.shtml>. – Дата доступа: 05.03.2020.

2. Дахалаева Е. Ч. Интернет-комментарии портала «новости mail.ru» как объект лингвистического исследования // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11418>. – Дата обращения: 08.03.2020.

3. Пирамида Грэма [Электронный ресурс] // 4BRAIN. – Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/пирамида-грэма/>. – Дата обращения: 21.02.2020.

ПОЛИИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА МНОГОЖАНРОВОСТИ ПРАВОСЛАВНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ БЛОГОВ INSTAGRAM)

О.Е. Павловская, М.Ю. Субботин

oepra@mail.ru; maksim962011@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет

им. И.Т. Трубилина»

Екатеринодарская Духовная Семинария

(Краснодар)

При многообразии современных информационных площадок наиболее популярной среди них является интернет. Согласно данным исследовательской компании Mediascope, по состоянию на 2019 год количество интернет-пользователей в России составило 78 % всего населения страны, то есть около 98 млн. человек [3]. И Православная Церковь в лице своих пастырей и миссионеров активно присутствует в этом пространстве. Отмечая этот факт, Святейший Патриарх Кирилл заметил: «Миссия Церкви может и должна быть широко распространена в интернет-пространстве. Блоги, социальные сети – все это дает новые возможности для христианского свидетельства. Не присутствовать там – значит, расписаться в собственной беспомощности и нерадении о спасении собратьев» [1]. Одной из интенсивно развивающихся площадок Интернета стал Instagram, занимающий, по данным опроса, в русскоязычном сегменте интернета третье место по максимальной вовлеченности пользователей [4].

Присутствие Церкви в социальных сетях стало обычным явлением сегодняшнего времени. Самыми посещаемыми ресурсами называются YouTube, «ВКонтакте», Facebook, «Одноклассники», Instagram. Данный факт не может не учитываться в миссионерской деятельности РПЦ, в концепции которой одной из форм такой деятельности называется информационная миссия, рассматриваемая как православное свидетельство всем слоям населения через все доступные средства массовой информации [7, с.171].

В настоящее время Instagram – это бурно развивающаяся сеть, в которой акцент сделан на визуализацию информации и взаимодействие с подписчиками в группах. На платформе православная тематика отражена в таких группах, как «patriarchkirill», «pravoslavnaoibitel», «spas_official», «andreytkachev_official», «batyushkaonline», «matyshkaonline» и других. В группах подписчики делятся фотографиями и короткими видеороликами о епархиальной и приходской жизни. В «Instagram» присутствует немало популярных священников-блогеров, например, Андрей Ткачев, Георгий Христинич, Иоанн Тютюнников и другие, имеющие десятки тысяч подписчиков. Высокий уровень доверия со стороны пользователей соцсетей требуют от блогеров поиска новых форм подачи материалов при сохранении главного требования ко всей предлагаемой информации – служить цели христианской миссии.

Тематика блогов и жанровые материалы чрезвычайно многообразны. Многожанровость православного дискурса объясняется, на наш взгляд, не только нацеленностью блогеров на разную целевую аудиторию, но и различием интенциональности материала. Вслед за учеными-лингвистами Л. Р. Дускаевой, Н. С. Цветовой, Н. И. Клушиной интернациональность понимается нами как способность текста отражать авторское коммуникативное намерение, детерминированное традициями употребления определенной профессиональной сферы общения [2; 5]. Интенциональность, отражающая коммуникативные намерения публичных и личных блогов в Instagram, определяется двумя основаниями. Одно из этих оснований зиждется на христианских заповедях, положенных в основу *христианской миссии*. Современная миссиология различает пять форм христианской миссии [6, с. 9-11]: **воспитательная** миссия, целью которой является обучение человека фунда-

ментальным основам христианской веры; **апологетическая**, призванная свидетельствовать истинность православной веры в их сравнении с неправославными вероучениями; **внешняя**, под которой понимается христианское свидетельство среди народов других вероисповеданий; миссия **примирения**, цель которой состоит в призыве людей к необходимости созидания мира на различных уровнях личного, семейного и общественного бытия; **информационная** миссия, задача которой состоит в распространении христианской веры, а также в воцерковлении людей с целью их спасения. Перечисленные виды речевого намерения определенных православных блогов определяют макроинтенциональность проповедительских, апологетических, информационных, примиренческих православных дискурсов. Например, жанр цитации из Священного писания и работ отцов Церкви репрезентирует все перечисленные формы христианской миссии: *«Но настает время и настало уже, когда истинные поклонники будут поклоняться Отцу в духе и истине, ибо таких поклонников Отец ищет себе»* (Иоанна 4:23) («biblelist»); *«Воздерживайся от крика, и ты никогда не придешь в гнев»*, – святитель Иоанн Златоуст («pravoslavnaaobitel»). Жанр притчи и небольшого адаптированного рассказа блогеры используют для репрезентации воспитательной миссии, например: *«Во время войны послали одного боязливого солдата в разведку. Все знали его боязливость и смеялись, когда узнали, куда посылает его старшина. Только один солдат не смеялся. Он подошел к своему товарищу, чтобы поддержать и ободрить его. Но тот ответил ему: «Погибну я, враг совсем рядом!».* – *«Не бойся, брат: Господь еще ближе»*, – ответил ему добрый товарищ. *И эти слова, как большой колокол, зазвонили в душе того солдата, и звонили до конца войны. И вот некогда робкий солдат вернулся с войны награжденный многими орденами за храбрость. Так преобразило его благое слово «Не бойся: Господь еще ближе!»*, – из книги святителя Николая Сербского *«Миссионерские письма»* («pravoslavnaaobitel»). Публичный блог «patriarchkirill» в Instagram чаще всего воплощает информативную и внешнюю миссию РПЦ, поэтому строит дискурс как новостной жанр. Воспитательную и информационную миссию реализуют такие жанры, как «Святой дня» («spastv_official»), «День ангела», «Слушаем святых отцов»,

«Мульткалендарь» («tv_souiz») и другие. Любой из анализируемых жанров православных блогов в Instagram обладает макроинтенциональностью, которая для православного дискурса является незыблемой и может рассматриваться как канон.

Однако анализ жанров показывает, что наряду с каноническими текстами читателям предлагаются различные зарисовки из жизни приходов, раздумья о проблемах и насущных делах священства, их семей, прихожан, сопровождаемые фотографиями, видео, например: *«Раннее утро... За окном поет маленькая птичка, щебечет тонюсеньким голоском... Лежу и думаю: «Слава Богу за все». Радостно мне. Он ведь обязательно где-то есть – всемогущий, справедливый, любящий всех нас! А что мы? Живем, суеتمدимся, бывает, и остановиться некогда, а дни безвозвратно уходят.... Правильно ли это? Может, пора сказать себе «стоп», задуматься, что в спешке теряем самое важное!...»*, – матушка Анастасия Старцева («matyshkaonline»); *«Будем видеть Бога в лицах детей и давать детям любовь Божию. Пусть дети тоже научатся молиться. Чтобы молились дети, нужно, чтобы в них текла кровь молящихся родителей»*, – прп. Порфирий (Кавсокаливит) («pravoslavnaaobitel»); *«Ну просто замечательный здесь батюшка Артемий Владимиров – мы знаем, вы тоже его любите»* («foma_magazine»); *«Прошу вас: не отчаивайтесь, не унывайте, молюсь за всех вас и взаимно жду ваших молитв обо мне, как о своем Патриархе»*, – из Патриаршего послания в Неделю святых жен-мироносиц, 3 мая 2020 года («patriarchkirill»). Подобные дискурсы отражают личные намерения их авторов – блогеров, ведущих рубрик, священников, следовательно, можно сказать, что эти тексты демонстрируют микроинтенциональность. Микроинтенциональность ярче проявляется в личных аккаунтах, например, «andreytkachev_official», «pavelostrovski» и др. Тематику личных православных блогов составляют вопросы домостроительства, семейной жизни, воспитания детей, взаимоотношения, размышления о проблемах современной жизни и т.д., например: *«Семейную жизнь нужно начинать с молитвы о том, чтобы Господь указал того человека, который будет тебе и помощником, и опорой»*, – протоиерей Валериан Кречетов; *«К тебе приходит помысл осуждения – не сиди и не рассуждай, так это или не так. Тема закрыта. Если тебе говорится о твоём ближнем что-*

то нехорошее, значит, это осуждение, значит, это опасно», – старец Иосиф Исихаст («pravoslavnaaobitel»).

Макро- и микроинтенциональность тесно переплетены, поскольку любой православный дискурс основан на христианских заповедях, а личные интенции проявляются как желание растолковать, приблизить, воплотить эти заповеди в реальную жизнь человека. Поэтому их следует рассматривать как полиинтенциональность, формирующую разножанровую тематику на разные типы целевой аудитории православных блогов. Полиинтенциональность проявляется и в целевом назначении того или иного блога, и в использовании различных «фоновых» элементов (фото, видеоряда, цвета, музыки), и в формах обратной связи, что требует дополнительного изучения и исследования.

Литература

1. Доклад Святейшего Патриарха Кирилла на Архиерейском Соборе Русской Православной Церкви. 2 фев. 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/2770923.html>. 26.02.2020.

2. Дускаева Л. Р., Цветова Н. С. Интенциональная стилистика: объект, предмет и базовые понятия // Жызнью і словам прысягаючы... Материалы международной научной конференции. Минск, 2012. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/19491/1/DuskajevaCvetova.PDF> Дата обращения 04.04.2017

3. Исследовательская компания Mediascope. О компании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mediascope.net/about/company/russia/>. 10.11.2019.

4. Каждому возрасту – свои сети // Сайт «ВЦИОМ». [Электронный ресурс]. Пресс-выпуск № 3577. 12.02.2018. Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=11669>. 20.01.2020.

5. Клушина Н.И. Интенциональный метод в современной лингвистической парадигме // Медиаскоп : Научные исследования. Выпуск №4, 2012 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mediascope.ru/node/1242>

6. Миссиология: учебное пособие / Под ред. свящ. А. Гинкель. – Изд.2. – М., 2010. – 400 с.

7. Павловская О. Е. Жанрово-стилистические особенности медиатекстов православной тематики в социальной сети Instagram // Русский язык в поликультурном мире. Сборник научных статей III Международного симпозиума: В 2 т. / Отв. ред. Е. Я. Титаренко. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. Т. 1. С. 171–175.

СОСТАВЛЕНИЕ ПОРТРЕТА СУБЪЕКТОВ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК

И.Н. Литвинчук

irinlityi@gmail.com

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

Цифровизация многих социальных сфер обуславливает глобальные культурные изменения, находящие отражение в языке и речи. Социальные сети диктуют моду и условия успеха, формируют образ жизни и мыслей, контролируют поведение отдельной личности и больших групп. В силу различных причин наиболее чувствительным к подобным влияниям субъектом является такая важная социальная группа, как молодежь. Интернет-зависимость миллениалов меняет экономику и различные индустрии, которые, на первый взгляд, не имеют отношения к виртуальной реальности.

Высокая степень прагматического эффекта сетевой коммуникации обусловлена не только актуальностью ее содержания, но и спецификой форм выражения, в частности такими явлениями, как коллоквиализация, поликодовость, снижение языковых норм и трансформация социокультурных стандартов. Сетевой сервис и сетевые стандарты определяют картину мира миллионов молодых людей, при этом их виртуальная идентичность подразумевает совокупность гипертекстовых компонентов сетевого образа.

Сетевая коммуникация – чрезвычайно экспрессивная и эмоционально насыщенная, зачастую очень агрессивная среда. Такие распространенные феномены, как «хайп» (от англ. *hype* – медийный ажиотаж, шумиха, истерика), «хейт» (от англ. *hate* – проявление ненависти), «имба» (от англ. *imbalance* – дисбаланс, отсутствие справедливости, равновесия), оказывают существенное влияние на качество повседневной реальности активных субъектов сетевого взаимодействия и, как следствие, на их ценности, установки, особенности самоактуализации. Трудно переоценить влияние этих сетевых явлений на психоэмоциональный фон восприятия молодых людей и способы их взаимодействия с объективной реальностью.

Создание аутентичного психологического портрета субъекта сетевого взаимодействия возможно посредством выявления категориальных и структурно-семантических характеристик элементов его речевой продукции. При этом способы категоризации действительности, отраженной в индивидуальных речевых стратегиях, обусловлены особенностями языкового сознания и самосознания личности [8].

Связь психологических характеристик автора высказывания и способа их категориального выражения отчетливо проявляется в тексте, когда происходит деление высказываний по характеру признаков действительности и по степени абстрагированности говорящего от действительности [2]. А.А. Леонтьев объяснял принципиальное различие в тенденциях эволюции структуры значений существительного, прилагательного и глагола их различной психолингвистической природой [4]. Как отмечает А.А. Уфимцева, традиционно существительные и прилагательные в сознании носителя языка служат средством – через сложную систему связей – хранения сведений о предметах и явлениях реальной действительности, об их свойствах и отношениях, а глагол, будучи по природе своей психолингвистическим предикатом, служит для *упорядочивания* лингвистической структуры высказывания [6].

Применение методов практической психолингвистики в исследовании интернет-контента нацелено на осуществление сбалансированной, комплексной лингвистической экспертизы речевой продукции субъектов сетевого взаимодействия. Исследование языковых репрезентаций психоэмоционального дисбаланса с использованием специализированных методик, в частности так называемых психолингвистических коэффициентов, позволяет выявить реальные психологические черты конкретного субъекта речевой деятельности.

Наиболее эффективны в этом отношении следующие методы анализа вербальной продукции субъектов речевой деятельности. В первую очередь это коэффициент Трейгера (КТ), диагностирующий соотношение склонности данного субъекта речи к активной деятельности или к рефлексии и созерцательности. КТ вычисляется как отношение количества глаголов в единице текста к количеству прилагательных, при этом его норма – 1 [1; 3].

Данная методика нацелена на определение количественных показателей в соответствии с такими характеристиками, как уровень эмоциональной стабильности и характер эмоциональной регуляции. Низкий уровень КТ коррелирует с высоким уровнем тревожности и нерешительностью. Значительное повышение КТ (свыше 7) может свидетельствовать о шизофрении [7].

Следующая методика – коэффициент опредмеченности действия (КОД) – это отношение количества глаголов в единице текста к количеству существительных, которое демонстрирует уровень социализированности и синтаксической завершенности высказывания, характеризует высказывание с точки зрения эволюционного развития, позволяет выявить элементы регресса речи.

Коэффициент директивности (КД), или индекс прегнантности Эртеля, определяется как соотношение количества слов и выражений так называемой А-экспрессии, т.е. с высоким уровнем прегнантности, к общему количеству слов в единице текста, выраженное в процентах. В норме КД равен 0,42. Данный коэффициент указывает на степень прегнантности субъекта речевой деятельности в определенный момент. При этом под прегнантностью понимается тенденция каждого психического феномена принять более определенную, отчетливую, завершенную форму в отношении субъектов коммуникации.

А-экспрессии представлена модальными словами *должен, обязан*, лексикой с обобщающей (*абсолютно, всецело, всегда, везде бесспорно*) и обобщающе-негативной семантикой (*не может быть, никогда, не разрешено никому, невозможно, никогда, никто, ничто*). КД ориентирован на выявление аффективной насыщенности высказывания, обусловленной экспансивностью переживаний, интенсивностью аффекта и указывает на такие черты личности, как решительность, бескомпромиссность, склонность к доминированию. Высокие показатели КД могут быть указанием на высокий уровень агрессивности, склонность личности к суициду или общественно опасным действиям.

Для выявления степени и качества эмоциональной экспрессии, транслируемой в речи субъектами сетевого взаимодействия, целесообразным является определение коэффициента эмотивности [5]. Данная методика основана на выявлении количества эмотивных морфолого-синтаксических конструкций в одной единице

текста и доминирования в этом фрагменте конструкций с определенным качеством формально-семантических связей. Например, стратегии эмотивного предиктирования могут быть выявлены при сопоставлении тенденций к воспроизведению в комментариях к блоготекстам эмотивных морфолого-синтаксических конструкций того же типа, что и в стимульных текстах конкретного блога, или же в отказе от них и привлечения эмотивных конструкций другого типа. Так, если глагольные эмотивные конструкции в тексте блога (*Она боится коронавируса*) заменяется доминирующей в текстах-комментариях субстантивной конструкцией (*У нее страх. Страх коронавируса*), можно говорить о наличии конфликтной стратегии эмотивного предиктирования. Если же субъект речи тяготеет к преимущественному сохранению, повторению тех типов конструкций, которые представлены в стимульном блоготексте и доминируют в нем, целесообразно говорить о конформной стратегии эмотивного предиктирования. При этом с необходимостью учитывается количество случаев замены и/или сохранения эмотивных конструкций в текстах-комментариях по сравнению с текстами-стимулами.

Комплексное применение психолингвистических методов в изучении вербальной продукции субъектов сетевого взаимодействия эргономично, высоко информативно и имеет большой экспланаторный потенциал для выявления склонности к различным формам девиантного поведения, в том числе суицидальных склонностей.

Применение комплекса описанных методик в аспекте анализа речи субъектов сетевого взаимодействия способствует выявлению таких их личностных характеристик, как степень уверенности/нерешительности, автономность/зависимость, стабильность/неустойчивость, спокойствие/тревожность, деятельность/пассивность, рациональность/аффективность.

Литература

1. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М.: Либроком, 2009. – 112 с.
2. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Изд-во МГУ, 1998. – 528 с.
3. Колшанский Г.В. Контекстная семантика. М.: Либроком, 2010. – 149 с.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. – 287 с.

5. Литвинчук И.Н. Интерпретация эмотивных смыслов художественного текста в психолингвистическом эксперименте // Культура народов Причерноморья. 1999. № 6. Симферополь: Изд-во Крымского научного центра. – С. 144–150.

6. Уфимцева А.А. Опыт изучения лексики как системы. Изд. 2-е, испр. Сер. Лингвистическое наследие XX века. М., 2004. – 288 с.

7. Самохвалов В.П. Эволюционная психиатрия. Симферополь: ИМИС НПФ «Движение», 1993. – 286 с.

8. Thagard P., Wood J. V. Eighty phenomena about the self: representation, evaluation, regulation, and change // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. – P. 1–16.

ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В РОССИЙСКОМ ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВЕ

И. И. Скачкова

irinask.2007@mail.ru

Волгоградский институт управления – филиал ФГБОУ ВО
«Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»
(Волгоград)

В настоящее время мы занимаемся изучением языковой ситуации и языковой политикой в Российской Федерации, поскольку во время Переписи 2010 года «жители России указали на знание 230 языков», но «русским языком владеет более 98% населения» [6]. Русский язык также является языком межнационального общения, поэтому, несмотря на внешнюю устойчивость современного российского общества, центральным вопросом «является вопрос о способах интеграции внутренне неоднородного в языковом, культурном и конфессиональном отношении общества в консолидированное общество» [1, с. 82]. В такой ситуации особая роль отводится языковой политике, которая является частью общей политики государства и «способствует установлению взаимопонимания, толерантности в обществе...» [2, с. 46].

Одним из важнейших агентов языковой политики являются средства массовой коммуникации, которые являются «доминирующим фактором современной культуры... формируют картину мира современного человека – его ценности, концепты и стереотипы» [4, с. 237]. Среди средств массовой информации

электронный источник информации, Интернет, выходит на лидирующие позиции, общение в коммуникативной среде Интернета является важной характеристикой современной культуры. Поэтому в данной статье мы рассмотрим языковую ситуацию в российском интернет-сообществе, что представляется весьма актуальным, поскольку языковая ситуация в интернет-сообществе отражает языковую ситуацию в государстве.

Материалом для анализа послужил форум lady.mail.ru. Форум – взаимодействие участников виртуального дискурса посредством высказываний, помещаемых на каком-то сайте в специальных разделах по той или иной конкретной теме, где одни высказывания являются инициальными, задающими тему, а другие – комментариями, развивающими ее [3, с. 20]. Было проанализировано 1250 комментариев с 01.02.2020 по 15.03.2020, отобранных с помощью приема сплошной выборки. Все примеры в статье приводятся с сохранением авторской орфографии и пунктуации.

Российский ученый В. В. Наумов утверждает, что в России отношение к национальному языку балансирует между безразличным и пренебрежительным (из личной беседы). Учёный называет такую ситуацию бедой, масштабы которой не осознаются должным образом ни государством, ни социумом. Беспокойство ученого о судьбе русского языка является важным, потому что национальный язык, пожалуй, является единственным средством самоидентификации и ощущения своей этнической принадлежности. Участник форума с ником Manega также подчеркивает важность грамотного использования родного языка для национального самосознания и идентичности россиян: *«Я уверена, что носители языка обязаны говорить и писать правильно, иначе потомки потеряют свою идентичность»*. Однако в обычной жизни любому языковому коллективу присуще отношение к языку, как к нехитрому бытовому прибору, которым любой носитель языка пользуется инстинктивно, то есть бессознательно. То или иное отношение к языку, забота о нем или безразличие к нему в конечном счете может предопределить результат социальной активности индивида, группы, всего языкового коллектива. Национальная лингвоментальность регламентирует отношение социума в целом и языковой

личности, в частности, к национальному языку в рамках градуальный оппозиции, содержание которой можно выразить следующими определениями: трепетное, почтительное, уважительное, безразличное, пренебрежительное. Иначе говоря, отношение человека (социума) к языку – это переменная величина, которая поддается корректировке в обоих направлениях. В России создается *«такое впечатление, что в последнее время люди совершенно перестали уважать друг друга, это уже настоящая эпидемия. Подростки по телефону матерятся вслух, громко. Девочки – даже больше парней. Взрослых не стесняются, особенно в общественном транспорте, делают это словно нарочно, чтобы задеть окружающих, «салятся» им на уши. мода такая пошла или телевизор наконец достиг своей цели, воспитал поколение дегенератов»* [5, с. 16]. В этой цитате подчеркивается пренебрежительное отношение молодых людей к русскому языку. Показательным, на наш взгляд, является отношение некоторых россиян, допускающих ошибки в речи, к своим собеседникам. Например, участник форума lady.mail.ru с ником Lyazizi в ответ на попытки собеседников исправить ошибки в комментариях сказала: *«Ой сразу все отметили, что да как, где ошибки, могла и через приложение пропустить вот только не хотела париться. Народ и так схавает»*. Использование жаргонных слов *«парится»* и *«схавает»* подчеркивает пренебрежительное отношение автора к русскому языку. Безразличное отношение россиян к русскому языку подчеркивается в комментарии Синильги: *«Самое неприятное, что люди перестали знать, понимать и уважать свой Великий русский язык... им ... безразлично...»*. Графическое выделение слова *«Великий»* в этом комментарии показывает уважительное отношение автора к родному языку.

Пренебрежительное отношение россиян к русскому языку также подчеркивается в комментарии пользователя с ником Анка_huliganka, которая пишет: *«90% населения России (если не больше) говорит и пишет с ошибками»*. У участника форума с ником Безника2 *«уши в трубочку сворачиваются от дичайшей неграмотности»*. Используемые в данной статье комментарии говорят об уважительном отношении некоторых участников форума lady.mail.ru к русскому языку. Например, интернет-

пользователь с ником Ленуська Симпампуська пишет: «... человек, который уважает себя и людей вокруг, знает свой родной язык! ... знать ... свой РОДНОЙ язык - это для каждого должно быть делом чести». Аналогичную позицию высказывает участник форума с ником Сон в летнюю ночь: «... писать с ошибками - себя не уважать». Следует обратить внимание на графическое выделение определения «родной» к слову «язык» в комментарии, что свидетельствует о важности родного языка для национального самосознания данного комментатора.

Наше исследование показало, что для участников форума lady.mail.ru характерно большое количество орфографических и пунктуационных ошибок, что подтверждает тезис В. В. Наумова о том, что в России отношение к национальному языку балансирует между безразличным и пренебрежительным. Однако отрицательные отзывы большинства участников интернет-дискуссии об орфографических и пунктуационных ошибках своих собеседников (82% всех примеров) показывают, что они беспокоятся о грамотности своих соотечественников, а значит, беспокоятся о судьбе русского языка, что говорит об уважении этих людей к национальному языку.

Литература

1. Биткеева А. Н. Национально-языковая политика России: новые вызовы, последние тенденции // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире. — Москва : Тезаурус, 2014. — С. 80 — 88.
2. Головкин Е. В., Соколовский С. В., Шлуинский А. Б. Языковая политика в контексте реализации «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» // Языковая политика в современной России: проблемы и перспективы — Москва : РГГУ, 2018. — С. 4—60.
3. Лутовинова О. В. Языковая личность в виртуальном дискурсе : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19. Волгоград, 2013. — 42 с.
4. Миронов В. В. Средства массовой коммуникации как зеркало поп-культуры // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Москва: Изд-во МГУ, 2003. — С. 237—258.
5. Серов А. Все, мафиози, заткнись // Моя семья. 2019. № 13. — С. 16.
6. Тишков В. А. Язык в законе [Электронный ресурс] // Российская газета. 2015. № 6595 (24). Режим доступа: <https://rg.ru/2015/02/06/yazyk.html>

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДТЕКСТА В ПЬЕСЕ И. С. ТУРГЕНЕВА «МЕСЯЦ В ДЕРЕВНЕ»

Александрова И. В.

iva-510@mail.ru

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

И. С. Тургенев вошел в историю русской литературы не только как один из основоположников реалистического романа, но и как драматург. Однако если его проза обстоятельно изучена отечественным и западным литературоведением, то драматургические произведения, относящиеся к раннему творчеству писателя, осмыслены в гораздо меньшей степени (работы Л. П. Гроссмана, Л. М. Лотман, П. Г. Пустовойта, Г. П. Бердникова, А. Б. Муратова и др.). Этим обстоятельством определяется **актуальность** данного исследования. Его **цель** – изучение механизмов формирования психологического подтекста в пьесе И. С. Тургенева «Месяц в деревне» (1850).

В тургеневской пьесе отсутствуют острые сценические ситуации, здесь, на первый взгляд, ничего не происходит: герои просто разговаривают, выясняют отношения. Однако Тургенев мастерски создает напряженность сценического действия, и обеспечивается этот эффект фокусировкой внимания драматурга на душевной жизни персонажей, фиксацией оттенков их чувств, резкой смены настроений.

Согласно наблюдению А. Б. Есина, «психологизм – это достаточно полное, подробное и глубокое изображение чувств, мыслей и переживаний вымышленной личности (литературного персонажа) с помощью специфических средств литературы» [3, с. 18]. В драматургическом произведении эти средства имеют особые свойства в силу родовой природы драмы.

Как известно, в пьесах характеры действующих лиц, их внутренние состояния раскрываются с помощью их речевого поведения – через монологи и диалоги. Однако зачастую одних реплик персонажей, самохарактеристик и характеристик, данных другими, оказывается недостаточно, чтобы понять истинные чувства действующих лиц. Для уяснения психологических состояний героев и их внутренних движений необходимо тщательно прочитать «партитуру» пьесы. При этом предметом анализа должна стать драматургическая ремарка.

Достаточно продолжительное время ремарка рассматривалась как элемент драмы, имеющий отношение в большей степени к театру, нежели к литературной жизни пьесы. Подобного взгляда на ремарку придерживался В. М. Волькенштейн: как и реплика, ремарка является органическим элементом драматического произведения, если она «динамична», иными словами, если она указывает на адресата реплики, на сопровождающее ее физическое действие, описывает обстановку, в которой разворачиваются события, и т. п. [1, с. 89]. Все же остальные ремарки, подробно характеризующие детали быта, психологические состояния действующих лиц, их внешность, одежду, В. М. Волькенштейн называет «ненужной беллетристикой, которая только мешает актеру, ищущему свою, оригинальную трактовку роли» [1, с. 90]. «Скупость в ремарках в общем всегда хороший признак» [1, с. 94], – делает вывод ученый. «Повествовательная речь <...> выступает как бы в редуцированной форме. В драме она не призвана выполнять организующей миссии» [6, с. 7], – замечает и В. Е. Хализев.

Однако на ремарку можно (и должно, как убеждает опыт многих исследователей) посмотреть по-иному: «Лишь в соотношении с ремарками реплики открываются в своем действенном содержании. <...> Ремарка и реплика неразрывны. Только вместе они обретают драматическую силу <...> Самая лаконичная ремарка в едином развитии действия может создавать очень сложную систему отношений и ничем не уступает диалогу» [2, с. 167–168].

Мастерство Тургенева-психолога проявляется в умелом использовании смыслового потенциала ремарок и тонкой нюансировке с их помощью внутренних состояний героев и особенностей их поведения.

Уже первая сцена «Месяца в деревне» – диалог Натальи Петровны с Ракитиным – обнаруживает богатый психологический подтекст. На его оформление работают и постоянный обрыв фраз, маркируемый многоточием, и нарочитая недосказанность, и психологически окрашенные ремарки («задумчиво», «опустив глаза», «помолчав немного», «медленно» [5, с. 288]). Рисунок разговора причудлив и витиеват, не случайно сама героиня замечает: «иногда мы с вами разговариваем, точно кружево плетем» [5, с. 289]. При этом «плетение кружев» в ее реплике помещается в единый контекст со словами, обозначающими физическое ощущение удушья («в душных комнатах <...> в жаркий день» [5, с. 289]), то есть саму Наталью Петровну тяготит беседа в таком духе, отсутствие возможности открыто выразить свои чувства и мысли.

Реплики героев и сопровождающие их ремарки позволяют автору детально запечатлеть потаенные процессы внутренней жизни, дать глубокое и точное воплощение скрытых явлений, их динамики. В сцене объяснения с Беляевым (д. III) Наталья Петровна начинает свою «партию» нерешительно («не глядя на него», «помолчав», «с некоторым усилием» [5, с. 344–345]), постепенно набирается смелости, решимости (дважды повторенная ремарка «взглянув на него» [5, с. 345]) и, наконец, говорит с учителем «скрестив руки» [5, с. 345], уверовав в свою правоту. Очень информативна в психологическом отношении обширная ремарка в первом действии, завершающая диалог Натальи Петровны с Беляевым [5, с. 306].

Ремарки вступают в особые смысловые отношения с репликами героев, проявляя их истинные внутренние движения и мотивы поступков. Так, Наталья Петровна, на первый взгляд, – добрая, великодушная, тонко чувствующая женщина, пекущаяся о благе своих ближних. Однако автор, эксплицируя внутреннее состояние героини, ее чувства, исподволь корректирует читательское отношение к ней, вскрывает подлинные мотивы ее поступков. Особенно выразительны ее оговорки в разговоре с Беляевым: «Вы будете заниматься Колей – а я... а мы вами» [5, с. 323]; «Отчего же вам это показалось? Оттого, что я Верочке... что я Верочку домой взяла?» [там же], тем более на фоне ремарки «с некоторым смущением». Из чувства женского соперниче-

ства Наталья Петровна способна, не задумываясь, предать разоткровенничавшуюся с нею Верочку, обнажив прилюдно ее первое чувство. Ислаева не может смириться с мыслью, что ей (как она полагает) предпочли более юную женщину, совсем девочку. В героине обнаруживается бездна эгоизма, привычка всегда получать желаемое («Я хочу... Я хочу!.. Я хочу, чтобы вы хотели...» [5, с. 287]). Соприкосновение с миром юных рождает в Наталье Петровне предчувствие неизбежного близкого женского увядания. Эмоции героини выразительно артикулированы с помощью психологических ремарок: «горько» [5, с. 341], «с притворным равнодушием» [5, с. 307], «с упрёком» [5, с. 339], «уныло» [5, с. 345].

Для создания психологического портрета Ислаевой чрезвычайно важна ремарка в последней сцене первого действия: «Подходит к зеркалу и поправляет себе волосы. Между тем Вера шепчет что-то Беляеву. Оба смеются. Наталья Петровна их видит в зеркале. Шпигельский сбоку поглядывает на нее» [5, с. 307]. Она наблюдает, как между молодыми людьми зарождаются теплые отношения, это вызывает в ней ревность; доктор же становится невольным свидетелем эмоций, которые Наталья Петровна предпочла бы скрыть.

Особую роль в оркестровке пьесы Тургенева играют паузные ремарки. По наблюдению А. Н. Зорина, хотя пауза как прием появилась в русской драматургии в XVIII столетии и авторы на протяжении почти двух веков с помощью ремарок и синтаксических конструкций воплощали многообразные «оттенки молчания» [4, с. 13], само словесное обозначение молчания с помощью ремарки «пауза» появится лишь в пьесах А. П. Чехова. В комедии Тургенева словесно молчание обозначается не как «пауза», а иным лексическим оформлением: «молчание» [5, с. 311, 314], «опять молчание» [5, с. 315], «помолчав» [5, с. 291, 310, 333], «помолчав немного» [5, с. 289], «после долгого молчания» [5, с. 333] «останавливаясь» [5, с. 289, 303, 343, 379] (т. е. прекращая речь), «умолкает» [5, с. 343], «небольшое, довольно тягостное молчание» [5, с. 382] и т. п. Драматург весьма очевидно оформляет событийный смысл молчания. Молчание в контексте тургеневской пьесы воспринимается знаком стоящего за ним смысла.

Для художественной манеры И. С. Тургенева-драматурга характерна высокая частотность таких приемов, как недоговоренность, незавершенность реплики и всего диалога, обрыв темы, умолчания, маркируемые многоточиями, которыми буквально испещрен весь текст пьесы. Речь героев прерывается, приостанавливается, когда они пытаются подобрать более точное словесное оформление своей мысли. Так, Наталья Петровна нередко затрудняется найти нужные слова, что выдает ее неловкость, смущение: «*Наталья Петровна (медленно). Я думаю... а впрочем, не знаю... может быть, это доказывает только то, что ни того, ни другого не любишь*» [5, с. 295]; «*Может быть... но зато...*» [5, с. 305]. Стоит зайти речи о чувствах – Ислаева тут же стремится перевести разговор на иные темы. Так же поступает и Вера, когда пытается скрыть стеснение, говоря с Беляевым, в которого влюблена. Пауза в подобном случае становится увертюрой к последующему развертыванию беседы, переводимой в иной тематический регистр.

Недосказанность, намек, непроговаривание, отказ от озвучивания чувств и мыслей характеризуют и речь Ракитина. Его реплики в диалогах с Натальей Петровной часто оформляются многоточиями: «*Извините меня... Я не предполагал...*» [5, с. 315]; «*Из ваших слов можно заключить, что мне все известно... <...> И притом...*» [5, с. 315]. Незавершенность фраз не препятствует пониманию эмоций героя: его любви к Ислаевой, разочарованности и досады, когда угасает надежда на ответное чувство, неловкости. Рефлексия Ракитина отчетливо передана в его уединенном монологе (д. II), по сути диалогичном, переходящем в разговор со своим внутренним «я». Речь героя сбивчива, этот эффект достигается использованием пауз: мысль Ракитина словно перескакивает с одного предмета на другой, движется рывками. Рассмотренный художественный прием обеспечивает психологическую напряженность действия при его внешней статичности. Симптоматично, что речь Шпигельского, лишенного способности к рефлексии, не прерывается паузами.

В ответ на предложение Шпигельского выдать Верочку замуж за его знакомого Наталья Петровна настойчиво повторяет, словно убеждая саму себя, что ее воспитанница – еще ребёнок; но едва становится заметна симпатия между Верочкой и Беляевым,

как Ислаева понимает: рядом с ней соперница. Ее новое восприятие ситуации очень убедительно передано репликами в диалоге, основанными на умолчаниях:

«Наталья Петровна. Ах да! Точно... Вот видите ли... Мы еще с вами поговорим о... о вашем предложенье.

Шпигельский. Насчет... Веры Александровны?

Наталья Петровна. Да. Я подумаю... я подумаю» [5, с. 307].

Тургенев в данной сцене акцентирует внимание на двух антонимичных внутренних состояниях героини: до мизансцены с зеркалом – спокойствие и некая умиротворенность Натальи Петровны, после – резкая смена настроения.

Глубокий психологический подтекст создают и ремарки финальной сцены, обнажающие необратимость сложившейся ситуации: *«Она вдруг закрывает лицо руками, толкает дверь коленом и быстро уходит. Вера уходит за ней. Ислаев садится молча у стола и опирается на локти»* [5, с. 393].

Таким образом, тургеневская пьеса обладает чрезвычайно разветвленной и семантически наполненной подтекстовой сферой, в создании которой определяющую роль играют авторские ремарки, выступающие в сложном синтезе с интонационно точными репликами персонажей. Наиболее частотны ремарки, маркирующие паузы в диалоге. В функции малых пауз Тургеневым активно используются многоточия. Сфера словесно обозначенного дополняется областью неназванного (но подразумеваемого), которая на равных с речевыми партиями героев участвует в формировании смысла. Психологическое изображение становится сущностной характеристикой пьесы, значимым свойством стиля писателя, а его тонкая нюансировка внутренних состояний героев при помощи возможностей подтекста позволяет говорить о предвосхищении И. С. Тургеневым-драматургом художественного психологизма чеховской драмы.

Литература

1. Волькенштейн В. М. *Драматургия*. 5-е изд. М.: Сов. писатель, 1969. – 334 с.
2. Владимиров С. В. *Действие в драме*. 2-е изд. СПб. : СПбГАТИ, 2007. – 192 с.
3. Есин А. Б. *Психологизм русской классической литературы*. М. : Просвещение, 1988. – 175 с.

4. Зорин А. Н. Пауза и молчание: Комплексное исследование драматургического приема на материале пьес Н. В. Гоголя. Саратов : Научная книга, 2007. – 160 с.

5. Тургенев И. С. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т.; Соч. : в 12 т. Т. 2 : Сцены и комедии. 1843–1852. М. : Наука, 1978. – 703 с.

6. Хализев В. Е. Драма как явление искусства. М. : Искусство, 1978. – 241 с.

АФОРИСТИЧЕСКАЯ ДИСТРИБУЦИЯ В РУССКОМ ПОЭТИЧЕСКОМ УЗУСЕ

Е. Н. Антонова, Е. А. Зацепина

stchl@yandex.ru; myshila@mail.ru

ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству»
(Москва)

Дискурсивная взаимосвязь языковых единиц в узуальной иерархии носит вертикальный и горизонтальный характер. Процесс развития лингвосистемы непрерывен и включает в себя кодификацию элементов на фоне социокультурного развития, дистрибутивные особенности, синхронно-диахронический аспект, парадигматико-синтагматические параметры и т. д. Семиотический потенциал аккумулируется в языке, а впоследствии реализуется в дискурсивных практиках с учетом семантической ориентированности концептуария, за счет особенностей вербальных композиций, в зависимости от объема текста и проч.

Парадигматико-синтагматические способности, то есть возможности вступать в сопоставительные, противопоставительные и другие отношения, а также сочетаться с прочими элементами языковой системы (речь идет о лингвистике), свидетельствуют о дистрибутивных характеристиках того или иного элемента языковой гетерогенности. Иными словами, под **дистрибуцией** филологи обычно понимают свойство языковых единиц, заключающееся в их контекстуально обусловленной позиционности в зависимости от констелляции компонентов языка [5]. Помимо этого, общеупотребительные нормы использования языковых ресурсов, а также совокупность наиболее употребительных носителями семиотических компонентов, складывающихся в конкретный язык, в научной литературе принято называть **узусом** [5]. В связи с этим в лексикографических базах приводятся разные дефиниции,

но суть явления сводится к разграничению общеязыкового (собственно узуального) и авторского (окказионального).

Фразеологический фонд языка, представляющий собой внушительный пласт лингвокультуры в многообразии семиотических импульсов, изучается филологами в режиме автономного феномена и в структуре узуса языковой общности. Формирование дистрибутивных условий для устойчивых единиц в языковой картине мира привлекательно для исследователей уже потому, что синхрония узуального развития подразумевает непрерывную динамику, за счет которой происходит постоянное пополнение проблемных областей, нуждающихся в детальной проработке.

Паремиология и крылатология, в ведение которых попадает и изучение афоризмов, давно привлекает внимание видных исследователей современности (см. труды Н. Ф. Алефиренко, О. В. Ломакиной, В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитиной, О. В. Шкуран и многих других). По выражению О. В. Ломакиной, «детальное изучение различных фольклорных произведений малых жанров с лингвистических позиций дает возможность говорить о *паремиологии* как разделе фразеологии» (курсив – О. Л.) [2, с. 14–15].

Поэтическая афористика занимает достойную нишу как в структуре любой языковой личности, так и в общей поэтической картине мира. За счет лексикализации наиболее запоминающихся, образных и метафоричных стихотворных контекстов происходит формирование афористики как когнитивно-прагматического культурного комплекса, аккумулирующего опыт предшествующих эпох. Окказиональные конструкции гармонично обыгрывают, дополняют, видоизменяют узуальный опыт, по-новому интерпретируют народную мудрость, находят для метких замечаний соответствующее вербальное выражение.

Филологи поддерживают различные взгляды на соотношение фразеологии и афористики в языке. В современной науке существуют два основных подхода к разделу языкознания, уделом которого являются устойчивые языковые структуры, - узкий и широкий. Узкий взгляд характерен для А. И. Молоткова, С. И. Ожегова, В. Н. Телия и др., относящих к фразеологизмам только фразеологические сращения, единства и сочетания (согласно традиционной классификации В. В. Виноградова). При широком подходе к фразеологическому учению, наиболее рас-

пространенному в настоящее время (см. труды Н. Ф. Алефиренко, О. В. Ломакиной, В. М. Мокиенко и др.), в качестве фразеологизмов рассматриваются разнообразные устойчивые сочетания слов со специфическими особенностями. Большинство лингвистов склонны разделять широкий подход, в том числе и авторы настоящей статьи.

Афоризмы, в отличие от фразеологизмов, соотносимых чаще всего с номинациями, обычно наделены предикативностью. На базе характерных черт фразеологических единиц можно сформулировать основные признаки единиц афористических: лаконичность, широта распространения, оригинальность внешней и внутренней формы, структурная закономерность, выразительность, цельнооформленность, устойчивость семантики, отражающей вековой опыт и народную мудрость.

В настоящее время существует немало лексикографических источников, включающих афористические комплексы разных авторов и различных эпох. При аналитико-синтетических формах работы с данными базами можно сделать дескриптивно-прикладные выводы о тематических особенностях и структурно-семантических принципах формирования афористических единиц с последующим закреплением их в копилке народной мудрости и сохранением авторства. Однако стоит заметить, что выделение афористической структуры из поэтического текста происходит преимущественно на интуитивном уровне, без опоры на четкие критерии выборки его из контекста [3; 6, с. 17–19].

Выделим основные особенности афористической дистрибуции в узусе русской поэзии, обратившись за эмпирическими данными к сборнику устойчивых выражений А. В. Кирсановой «2000 лучших крылатых слов и выражений» [1]. Посредством сплошной выборки удалось выделить около сотни стихотворных афоризмов, созданных мастерами поэтического слова за последние три столетия. Подспорьем в работе послужили базы поэтического корпуса «Национального корпуса русского языка» (НКРЯ) [4].

Поэтическая афористика в силу своей образности наиболее ярко демонстрирует ориентиры эпохи. Так, для XIX века – это в первую очередь этические установки А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. А. Некрасова и др.; для XX века – акценты

советского времени; для XXI века – влияние западной культуры. Приведем ряд примеров.

Для выражения сожаления о чем-то упущенном, переосмысления темы счастья в качестве готовой вербальной формулы в речи используются строки из романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин» (1823–1832 гг.): *А счастье было так возможно, / Так близко!* [1, с. 7]. Данные НКРЯ свидетельствуют о тематических переключках с поэзией других авторов, например, в таких контекстах: *Загадать бы на счастье, да где ж оно?* (О. Г. Чухонцев. «На ночной, на заснеженной улице...» 1997–2016 гг.). Или: *Где настагает счастье нас?* (А. С. Кушнер. «Люблю невзрачные сады...» 2000–2005 гг.) [4]. Однако поэтическая дистрибутивность приведенного афоризма является более или менее константной, как, впрочем, большинства других.

Тему родины отражает много устойчивых сочетаний слов разного типа. Приведем две поэтические единицы, зафиксированные в указанном сборнике: *А там, во глубине России, – / Там вековая тишина* – афоризм из стихотворения Н. А. Некрасова «В столицах шум, гремят витии» (1857 г.) [1, с. 8]; *Дым отечества нам сладок и приятен* – афоризм из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» (1824 г.) [1, с. 117]. В силу предикативности полностью афоризмы не вписываются в строки других стихов, но у иных авторов содержатся выдержки из них: *Увидела и я во глубине России / Приветный уголок «дворянского гнезда»* (Т.Л. Щепкина-Куперник. Памяти И.И. Левитана. 1912 г.); *Мир венчает всюду та же, / Вековая тишина...* (Ю.К. Балтрушайтис. Синева. 1912 г.); *И опять – любовь, порок, / затемняется поток, / и угрюма и страшна / вековая тишина* (Л. Д. Семенов. Сказка про белого бычка. 1903 г.); *Чужими / руками / жар гребя, / дым / отечества / пускают / пострелины* (В. В. Маяковский. «Политика – / проста. / Как воды глоток... (Хорошо! 10. 1927 г.) и др. [4]. Выделенные сочетания слов претендуют на статус фразеологизмов (единиц номинативного типа) с потенциалом фиксирования в узуальной лексикографии. В других случаях наблюдаются очевидные реминисценции с некоторыми видоизменениями: *И дым отечества неволью / Мне сладок, как родимый дом* (М. А. Кузмин. Возвращение дэнди [Разные стихотворения, 8]. 1913 г.) [4].

В афористике поэтично отражается общественная жизнь: *Ба! Знакомые всё лица* (А. С. Грибоедов. Горе от ума. 1824 г.) [1, с. 18]. Дистрибутивные условия данной единицы расширяются за счет некоторого структурного сужения и указания на цитируемость за счет кавычек. В НКРЯ находим: *Добро б еще «знакомые всё лица»* (Ю. Н. Верховский. «Не знаю, как же так могло случиться...». 1945 г.); *Известные, «знакомые всё лица» / Назначили друг другу «рандеву»* (Л. Н. Трефолев. Двойник. 1894 г.) [4].

Афористичные строки о храбрости функционируют в русском поэтическом узусе, к примеру, в таком контексте: *Безумство храбрых – / Вот мудрость жизни! / Безумству храбрых / Поём мы песню!* (М. Горький. Песня о Соколе. 1898 г.) [1, с. 25]. В преддверии революции данные строки приобрели символический смысл и впоследствии часто использовались большевиками. Наблюдаются некоторые совпадения контекста со стихами других авторов: *...А те под шум глушилки / безумство храбрых слышат...* (О. А. Седакова. Элегия, переходящая в реквием. 1984–1985) и др. [4].

Своеобразны дистрибутивные композиции поэтического изображения темы памяти. Так, в используемом нами в работе сборнике крылатых выражений данную тематику освещают такие афоризмы: *Бойцы вспоминают минувшие дни / И битвы, где вместе рубились они* (из стихотворения А. С. Пушкина «Песнь о вещем Олеге», 1824 г.) [1, с. 34]; *Были когда-то и вы рысаками* (из стихотворения А. Н. Апухтина «Пара гнедых», 1895 г.) [1, с. 41]; *Было дело под Полтавой* (из стихотворения малоизвестного поэта И. Е. Молчанова «Было дело под Полтавой...». 1940–1850 гг.) [1, с. 41]. Помимо философского осмысления в контекстах прослеживаются исторические предпосылки, в НКРЯ зафиксированы только отдельные сочетания слов, претендующие на статус фразеологизмов: *Цветы, вспоминая минувшие дни, / холодные слезы роняют* (Андрей Белый. Грезы [Образы]. 1900 г.); *Минувшие дни отошли без следа* (М. Лохвицкая. Не забыть никогда. 1890 г.) и др. [4].

Приведены лишь частные примеры реализации афористического потенциала поэзии как носителя узуса. Среди всех выделенных афористических композиций (в том числе не вошедших в статью в силу ограниченного объема) можно обнаружить большой тематический диапазон: поведенческие установки; аксиоло-

гическая позиционность; философия бытия; ироничная оценка событий; эмоции; тема времени; политическая тема; тема поэзии; тема преемственности поколений; тема одиночества; тема вечной борьбы в жизни; тема любви; тема покровительства; гражданская тема и многие другие.

За счет выявления семантико-тематической обусловленности может быть продемонстрирована дистрибуция афористических конструкций в русском узусе, то есть дефинитивная характеристика является во многом определяющим фактором. Поэтические афоризмы как единицы предикативного типа редко полностью вписываются в стихи в качестве реминисценций, однако часто дополняют и иллюстрируют прозаические тексты. Дистрибуцией устойчивых сочетаний слов в поэзии, за редким исключением, служат первичные контексты, из которых они были извлечены. Подобные исследования обычно проводятся с опорой на параметрические показатели афоризмов – единиц лингвистического и в то же время экстралингвистического порядка.

Литература

1. Кирсанова А. В. 2000 лучших крылатых слов и выражений. Толковый словарь. М.: Мартин, 2019. – 448 с.
2. Ломакина О. В. Фразеология в тексте: функционирование и идиостиль : монография / Под ред. В. М. Мокиенко. М.: РУДН, 2018. – 344 с.
3. Назарова Е. А. Вау, что творится в этом мире! // Образовательная политика. 2009. № 4. – С. 66–68.
4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения 10.03.2020).
5. Словари и энциклопедии на Академике [Электронные ресурсы]: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/901477>; <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/378193> (дата обращения 5.03.2020).
6. Сычёва Е. Н. Поэтическая фразеология и афористика Ф. И. Тютчева (структурно-семантический аспект): автореф. дис. ... кандидата филологических наук / Балт. федер. ун-т им. Иммануила Канта. Брянск, 2015. – 24 с.

«ПУШКИНСКИЙ КРЫМ» И «КРЫМ ВОЕННЫЙ» В ТВОРЧЕСТВЕ Я. П. ПОЛОНСКОГО

Баранская Е. М.

Крымский инженерно-педагогический университет
(Симферополь)

Известный русский поэт Я. П. Полонский (1819–1898) побывал в Крыму лишь дважды: в 1846 г. и 1850 г. Однако крымская тема заняла в его творчестве важное место и позволяет судить о закономерностях, формировавших представления о полуострове в русской литературе второй половины XIX в.

Я. П. Полонский воспринимался современниками как «непосредственный преемник пушкинских традиций» [2, с. 2]. Я. П. Полонский и сам видел себя продолжателем «пушкинского направления» [3, с. 2], и это определяло особенности его творческих поисков и специфику его «литературной личности» [1].

Я. П. Полонский планировал отправиться в Крым по окончании университета и в феврале 1843 г. просил своего приятеля Н. М. Орлова посодействовать соответствующему служебному назначению: «Если на Крымском полуострове – где-нибудь в приморском городе ты найдешь для меня место – я буду весьма тебе благодарен, – Москва мне страшно надоела. Я желал вдали от нее вздохнуть свободнее посреди такой роскошной природы...» [9, с. 52]. Однако в Крым Полонский попал лишь спустя три года – по пути на новое место службы на Кавказе, где прослужит пять лет (с июня 1846 до июня 1851 г.). Сведения о посещении Полонским Крыма разноречивы и нуждаются в уточнениях. В сборник А. Маркевича «Крым в русской поэзии» (1897, 1902) включены лишь два стихотворения Полонского: «Ночь в Крыму» и «На Черном море». В книгу «Крым в русской литературе» (1948) – одно, «Ночь в Крыму», притом без указания сроков пребывания поэта на полуострове. Сборники литературно-краеведческих очерков более позднего времени («У литературной карты Крыма», 1965; «Крымские каникулы», 1985) о Полонском не упоминают вообще. В «Поэтическом атласе Крыма» (1989) названы «Ночь», «Ночь в Крыму», «На Черном море», однако, в справочных сведениях указано, что поэт «прожил в Крыму более

года в середине 40-х годов» [4, с. 203], что противоречит биографическим фактам.

На самом деле в июне 1846 г., добираясь морским путем из Одессы на Кавказ, Полонский по дороге заехал в Керчь, где провел всего три дня – дожидаясь парохода в весьма прозаической и неприглядной обстановке. В 1850 г. Полонский снова приехал в Крым (для поправки здоровья), и на этот раз визит оказался длительным и насыщенным впечатлениями. Поэт остановился в Массандре, имении кн. М. С. Воронцова. В Крыму Полонский попадает как бы в «пушкинскую атмосферу». Он видит полуостров в то же время года, что и Пушкин (конец лета – начало осени), посещает те же места, встречается с людьми из окружения поэта (Л. С. Пушкин, Е. П. Урусова). Вполне объяснимо, что у Я. П. Полонского – молодого поэта, поклонника Пушкина – крымское пребывание вызывало «пушкинские» ассоциации, которые прозрачно воплотились в его стихах о Крыме, в большинстве своем датируемых 1850 годом: «Качка в бурю», «Ночь на восточном берегу Черного моря», «Ночь», «Не мои ли страсти»; «Ночь в Крыму» (1857).

Крым насыщает романтическими мотивами интимную лирику, природа Южнобережья олицетворяет гармонию Вселенной. «Эта музыка природы, эта музыка души» («Ночь в Крыму») до конца жизни «грела сердце» Полонского, помогая преодолевать житейские «бури и непогоды». В 1858 г. «Современник» (№ 9) опубликует стихотворение («фантазию») Полонского «Холодеющая ночь», где поэт вспоминает счастливые крымские дни.

Однако Крым является в поэзии, дневниковых записях Полонского и в другой ипостаси – исторической: в связи с трагическими событиями Крымской (Восточной) войны 1853–1856 годов. Политический конфликт, приведший к началу этой войны, начинался как спор между Францией и Россией о преимущественном владении христианскими святынями на территории Турции, в Иерусалиме и Вифлееме, а первые военные действия были нацелены на освобождение Дунайских княжеств от турецкого гнета [6, с. 23–24]. Французской пропагандой Россия изображалась как царство извечного рабства и дикости. Актуализировались застарелые враждебные стереотипы, в соответствии с которыми русские виделись неким подобием архаичных варваров-

завоевателей [5, с. 68–70]. Все это задавало соответствующее направление русской литературе, в которой актуализировалась тема особой роли России в деле защиты православия и помощи братьям-славянам. Один из наиболее ярких представителей славянофильского круга А. С. Хомяков в марте 1854 г. выступил со стихотворением «К России», пафос которого сосредоточивался на мессианском предназначении страны: «Тебя призвал на брань святую, // Тебя господь наш полюбил, // Тебе дал силу роковую, // Да сокрушишь ты волю злую // Слепых, безумных, буйных сил» [11, с. 136].

Важно, что этот настрой был характерен не только для лагеря славянофилов, но и для всего российского общества. В общем далекий от славянофильского круга известный литератор князь П. А. Вяземский – в прошлом участник Отечественной войны 1812 г., близкий друг А. С. Пушкина – в 1854 г. выпустил сборник патриотических стихотворений «К ружью!», где изображал готовность «русского ратника» сразиться за «Русь Святую» и отстоять «наш поруганный алтарь» [7, с. 44–45]. Но ход Крымской кампании складывался для России все более драматично: Дунайские княжества пришлось покинуть, неприятельские войска высадились в Крыму и выиграли Альминское сражение, Севастополь подвергся жесточайшей осаде. Все это вело к тому, что общественный энтузиазм сменялся чувством разочарования, сосредоточенным осмыслением ошибок, что остро пережили многие известные литераторы: Ф. И. Тютчев, П. А. Вяземский, А. С. Хомяков, И. С. Аксаков и др. Очевидное переосмысление текущей истории демонстрируют и посвященные Крымской войне немногочисленные стихотворения Я. П. Полонского: «Заступница» (1851), «Рыцарская ошибка» (Современник. № 11. 1854), органично вписавшиеся в общий контекст религиозно-философской поэзии 1850-х гг.; «На Черном море» (Современник. № 10. 1855), написанное под впечатлением Севастопольских событий, и «Молитва» (рубеж 1855–1856 гг.) – философское раздумье над категориями гуманизма и всепрощающей любви. В «Рыцарской ошибке» Полонский еще видит новый Константинополь на берегах Крыма, в Севастополе. С развитием же военных действий в Крыму настроение поэзии Полонского меняется, как меняется осмысление передовыми слоями русского общества

этой войны: единодушие против безумной «войны кретинов с негодьями» (Ф. Тютчев). А. Майков, который недавно воспевал заслуги Николая I («Коляска», 1854; «Послание в лагерь», 1854; «18 февраля 1855», 1855), в беседе с Полонским раскаивается в былых пристрастиях: «“Я был просто дурак, когда видел что-то великое в Николае. Это была моя глупость, но не подлость!” В утешение и я ему сказал, – записал в дневнике Полонский (6 декабря 1855 г.), – что и я было увлекся после Синопской битвы, но скоро спохватился и, стало быть, верю от души и его увлечениям...» [9, с. 107]. Стихотворение «На Черном море» – в форме монолога французского солдата, раненного под Севастополем – трагично, с обилием физиологических подробностей: «Едва ли, впрочем, этот Крым, // И этот гул, и этот дым, // И эти кучи смрадных тел // Забудешь ты когда-нибудь» [10, с. 109–110]. В глазах Полонского греза «Великой Империи» теряет божественный ореол истинности. Теперь война, перемешав «и христианство, и Коран», имеет черты античеловечности.

Полонский относился к событиям Крымской войны с искренней болью, осторожно подходил к осмыслению свершающейся истории. Возможно, именно потому, сопереживая, он уходит от действительности в творчество. «На мир («Парижский мир» 30 марта 1856 г. – *Б. Е.*) я написал было стихотворение и изорвал его сам, не знаю отчего. Я чувствую невольное отвращение от всякого политического стихотворения; мне кажется, что в самом искреннем политическом стихотворении столько же лжи и неправды, сколько в самой политике», – пишет Полонский в дневнике 12 января 1856 г. В этот же день Полонский бесстрастно замечает: «Война, говорят, идет в Крыму, но события растут. <...> Из крови бесполезно падших поднимаются тяжелые испарения. Мир нужен, необходим... Война истощает нас – война невозможна...» [8, с. 5–6]. Поэт-романтик взывает к Создателю страстной мольбой о всеобщей любви, гармонии и мире, уходя в мир абстракций (стихотворение «Молитва»).

Долгое время восприятие Крыма русской литературой основывалось, прежде всего, на «пушкинских» ассоциациях. Природа полуострова, его легендарное прошлое, национальный колорит – всё воспринималось авторами как бы «по следам» Пушкина и в диалоге с Пушкиным. Однако Восточная война и осада Севасто-

поля наполнили образ Крыма новым содержанием. Полуостров стал восприниматься как фактическая и символичная точка цивилизационного противостояния, а Севастопольская оборона – как рубеж идеологического перелома, диктовавшего новое видение российской истории и современности. Образ «военного Крыма» не вытеснил из русской литературы образ «пушкинского Крыма». «Пушкинский Крым» – как представление о воплощенной гармонии – настолько прочно вжился в русскую картину мира, что стал элементом национальных «фоновых знаний», определивших особый трагизм, с которым русское общество воспринимало военную катастрофу на полуострове.

Литература

1. Баранская, Е. М. «Пушкинский Крым» и «романтическое жизнетворчество» Я. П. Полонского // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Филологические науки. 2018. Т. 4 (70). № 4. – С. 3–17.
2. Гаршин, Е. М. Поэзия Я. П. Полонского: Критический этюд. СПб., 1887. – 27 с.
3. Дружинин, А. В. Стихотворения Я. П. Полонского // Современник. 1855. Т. 54. – С. 1–20.
4. Крым. Поэтический атлас: справ. туриста и краеведа. Симферопол: Таврия, 1989. – 208 с.
5. Орехов, В. В. Русские «скифы»: эволюция образа // Вестник славянских культур. № 1 (XI). М.: ГАСК, 2009. – С. 68–74.
6. 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.
7. Орехова, Л. А., Суццинина, С. С. Крымская война в жизни и творчестве П. А. Вяземского // Историческое наследие Крыма. Симферополь, 2005. № 10. – С. 42–50.
8. Полонский, Я. П. Дневниковые записи. Копия, сделанная рукой Ж. А. Полонской. 1856–1860 гг. // РГАЛИ. Ф. 403. Оп. 2. Ед. хр. 7. – 136 л.
9. Полонский, Я. П. Письма к Н. М. Орлову // Новые пропилеи. М.; Петроград, 1923. Т. 1. – С. 40–72.
10. Полонский, Я. П. Соч.: в 2 т. М.: Худож. лит., 1986. Т. 1. – 493 с.
11. Хомяков, А. С. Стихотворения и драмы. Л.: Советский писатель, 1969. – 594 с.

«...КАЖДЫЙ КАМЕНЬ ГУДИТ ГОЛОСАМИ ЭПОХ»: ТЕМА ПАМЯТИ В «КРЫМСКИХ» ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И. СЕЛЬВИНСКОГО. ПОИСК ПАРАЛЛЕЛЕЙ

М. П. Билык

podgot.otdel@ mail.ru

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

На литературной карте Крыма среди сотен имён великих писателей и поэтов золотыми буквами обозначено имя И. Сельвинского, увенчанного званием «короля поэтов» в 1923 году и названного В. Маяковским «одним из лучших поэтов современности». В огневые годы революции Э. Багрицкий советовал вместе со «спичками и табаком» (самыми важными предметами для солдата) иметь в походной сумке томики стихов Тихонова, Сельвинского и Пастернака [3, с. 16].

И. Сельвинский – художник, чей талант формировался в контексте переходной эпохи, когда социальный кризис сопровождается культурным расцветом и формируются основы новой действительности и новой культуры, когда перед личностью открывается возможность соотнести «скромные» масштабы собственного мира с беспредельностью макрокосма. Крым с его необыкновенной природой, древней историей, разнообразной культурой населяющих его народов сыграл огромную роль в формировании системы ценностей И. Сельвинского, в развитии одной из ведущих тем его творчества – темы памяти.

Цель данной статьи – на материале «крымских» произведений И. Сельвинского раскрыть тему памяти, проследить параллели в развитии данной темы у И. Сельвинского и других мастеров слова, творивших в период социальных потрясений, «окаянных дней», ужаса революции, мировой и гражданской войны, свидетелями и участниками которой они являлись. Обращение к теме памяти в наследии И. Сельвинского нам представляется весьма актуальным в наше время, отмеченное нестабильной политической ситуацией в мире, когда в некогда дружественных России странах разрушают памятники, переписывают историю, стирают из памяти народов общее героическое прошлое, «наследственную» память.

Современник И. Сельвинского – И. Бунин – был уверен, что каждый человек несёт в себе колоссальные пласты эмоциональной памяти своих бесчисленных предков. В наивысшей степени, по его мнению, такой памятью обладают художники, имеющие «обострённое ощущение Всебытия». Это «люди мечты, созерцания, удивления себе и миру, люди “умствования”» [1, 4, с. 442], обладающие «способностью перевоплощения» и «особенно живой и особенно образной Памятью» [1, 4, с. 438]. Именно этим объясняется дар перевоплощения у писателя или поэта. Память у И. Бунина – категория духовная, потому что именно в памяти прожитое обретает подлинную жизнь. В одном из ранних вариантов своего автобиографического романа И. Бунин писал: «Ничто не определяет нас так, как род нашей памяти».

Впервые с прошлым И. Бунин встретился весной 1889 г., когда приезжает в Крым, встречи с которым с нетерпением ждал. Здесь его «ждала отцовская молодость». Его отец, участник Крымской войны, часто рассказывал мальчику об этой войне и о легендарной крымской земле. Его «родовая память» снова заставит его пережить то, что он слышал в рассказах отца: штурмы, редуты, смерть на Малаховом кургане дяди Николая Сергеевича, «великана и красавца полковника». Позже И. Бунин опишет свою встречу с Крымом глазами Арсеньева в своём автобиографическом романе. В дневнике от 16 мая 1918 года И. Бунин уверенно напишет: «Да, я последний, чувствующий это прошлое, время наших отцов и дедов...» [1, 6, с. 425].

Здесь писатель впервые увидел море и «узнал его с ужасом и радостью». И. Бунин ещё раз в своём автобиографическом романе повторит эту фразу, акцентируя на ней внимание, тем самым вкладывая в неё особый смысл: «Именно – вспомнил, узнал!». В 1895 г. в стихотворении «Что в том, что где-то, на далёком...» И. Бунин напишет о предчувствии этой встречи с морем и об ощущении в себе «зова предков»:

*Не я ли сам, по чьей-то воле,
Вообразил тот край морской,
Осенний ветер, запах соли
И белых чаек шумный рой?* [1, 1, с. 63].

В Крыму И. Бунин познакомился с удивительной историей полуострова. Писателя волнуют картины прошлого: султанские жёны, развалины Чуфут-Кале, кости в пещере, неперемнная принадлежность крымских пейзажей – кладбища, могилы, курганы, напоминающие об исчезновении древнего рода и неизбежности собственной смерти.

«Зов крови» ощущали не только И. Бунин, но и М. Цветаева, искавшая ответы на вопросы, откуда в ней «так причудливо совмещались две души, два обличья: восторженная барышня, поклонница Ростана, и своевольная бунтарка, которая любит дразнить людей и «смеяться, когда нельзя» [5, с. 10]. Свою связь с поколениями ощущал и О. Мандельштам:

*Я не слышал рассказов Оссиана,
Не пробовал старинного вина, –
Зачем же мне мерещится поляна,
Шотландии кровавая луна* [6, с. 364].

В отличие от И. Бунина, для которого полуостров был местом паломничества и отдохновения, И. Сельвинский был рождён в многонациональном Крыму в семье крымчаков – малочисленного народа, сформировавшегося на полуострове много лет тому назад, «похожего на одинокую птицу» [4, с. 118]. Так, поэт ощущал себя вписанным в историю своих предков, в историю человечества. Он, подобно И. Бунину, воспринимал мир, как человек Востока: космос онтологически первичен по отношению к человеку, безмерно малому по сравнению с космосом, но безмерно великому, потому что космос входит в него. Отсюда и идея «общей души», которая на языке современной науки называется генетической памятью, и ощущение связи поколений, когда «в полукруглых бровях караима» можно узнать «половца из Сиваша», а в «рыжевatom крымском еврее гота» [7, 1, с. 416]. Поэт утверждает, что народам и расам невозможно «сохранить изгородь» «вокруг своего наследия» [7, 1, с. 416], «жизнь не терпит границ», на пластах древней истории, «обогащая её», будет жить новое поколение. И вот уже «в кургане царя Митридата с биноклем засел замполит», и «слушает царский курган» «девически чистый голос» фронтовой телефонистки. История продолжается:

И вот уже новой чертой философской

*Обогатился Крым.
Исчезли и скифы, и гунны, и готы,
Как все, кто жил для себя;
Сгниют по дотам фашистские роты,
Клыками землю свербя... [7, 1, с. 417].*

Древняя история Крыма для И. Сельвинского – это не просто «летопись», это его «душа», в которой *«мешались обычаи, боги и жёны, / народ вливался в народ»*, где в современнике можно узнать *«предка непостижимых рас»*, а в крымских языках можно услышать *«отзвуки чуждых фраз»* [7, 1, с. 416].

Крымчак В. Ломброзо так писал о крымском фольклоре: *«Многие произведения народного творчества поёт и танцует всё тюркоязычное коренное население Крыма. Теперь трудно сказать, в недрах какого народа они родились. Да и нет необходимости разделять это наше общее достояние»* [4, с. 110].

Подобно И. Бунину, И. Сельвинский, внук кантониста Фанагорийского полка и сын участника Русско-турецкой войны 1877 года, чрезвычайно остро чувствовал *«время отцов и дедов»*. В представлении поэта Крым – это земля *«осанки орлиной, подобье морского орла»*, парящая над *«синей Мариной»*, где

*...каждый камень гудит голосами эпох,
Где и версты по горам не проехать,
Не обогнуть мыс,
Чтоб скальная надпись иль древнее эхо
Не пробуждали мысль,
Чтобы, пройдя сквозь туманы столетий,
Яснее дня становясь,
Вдруг величайшая тайна на свете
Не окликала вас [7, 1, с. 415].*

Крым для И. Сельвинского – это земля *«древности седой»*, эхо которой он слышит постоянно:

*Бродя один над синей водой,
Я вижу все мифическое святы,
Я слышу эхо древности седой [7, 1, с. 90].*

В стихотворении «Крым» поэт буквально в нескольких строках раскрывает героическое прошлое полуострова, познавшего *«гривастых скифов»*, *«рыжих готов»*, *«польский панцирь»*, *«медь швейцарских лат»* [7, 1, с. 416]. *«Кровавые степи»* полуострова,

помнящие «орды, фаланги, когорты, кордоны...», стали «школою битвы» для многих народов и, обагрённые их кровью, красные от «маков да алых солонцов» [7, 1, с. 415], были залиты и кровью самого поэта.

И. Сельвинский никогда не мог «оставаться у залива» созерцателем великих событий, происходящих на полуострове и в стране, когда слышал «стон всего народа». Он ощущал себя «посланником Октября» [7, 1, с. 92]. «Моя эпоха шла под Перекоп», – напишет поэт в поэме «Юность». На крымской фронтовой карте поэта обозначены Севастополь, Ишунь, Керчь и Перекоп: «Он воевал под Москвою, / Я воевал в Крыму» [7, 1, с. 432].

Старший батальонный комиссар, дослужившийся до звания подполковника Красной армии, И. Сельвинский прошёл через все жернова гражданской и Отечественной войн, воевал на Прибалтийском, Кавказском и Крымском фронтах, за боевую доблесть был награждён орденами Красной Звезды и Отечественной войны.

Таким образом, можно утверждать, что земля Крыма, по словам М. Волошина, «каждый камень которой насыщен огромным безвременным прошлым» [2, с. 219], существенно повлияла на развитие одной из центральных тем в творчестве И. Сельвинского, ощущающего себя «бесконечным звеном в Цепи» [1, 4, с. 442], – темы «наследственной» и исторической памяти, которая в понимании художника представляет собой не только биологическую, но и духовную связь с основами бытия, являясь прообразом вечности, бесконечности, всеединства.

Литература

1. Бунин, И. А. Собрание сочинений : В 6-ти томах / И. А. Бунин. – М. : Худ. лит., 1987–1988.
2. Волошин, М. Коктебельские берега / М. Волошин. – Симферополь : Таврия, 1990. – 245 с.
3. Кислухин, Н. Рыцарь стиха / Н. Кислухин // Илья Сельвинский. Избранная лирика. – М. : Худ. лит. - С. 3–16.
4. Ломброзо, В. М. Вклад крымчаков в культуру Крыма / В. М. Ломброзо // Вестник крымских чтений И. Л. Сельвинского. Вып. 2. Стихия истории – стихия природы в творчестве И. Л. Сельвинского // Сб. науч. ст. – Симферополь : Крымский Архив, 2003. – С. 109–124.
5. Орлов, В. Н. Марина Цветаева. Судьба. Характер. Поэзия / В. Н. Орлов // Марина Цветаева. Избранное. – М. : Просвещение, 1989. – С. 5–46.

6. Русская поэзия конца XIX – начала XX века. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 558 с.

7. Сельвинский, И. Л. Собрание сочинений : В 6-ти томах / И. А. Сельвинский. – М. : Худ. лит., 1971.

ГЛУБИННЫЙ РИТМ И СИСТЕМА ОБРАЗОВ В РАССКАЗЕ АЛЕКСЕЯ ПОЛУБОТЫ «ПРЕДЗИМЬЕ»

О.В. Блюмина

olya00700@mail.ru

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

(Донецк)

Мелодия ритма и образности создаёт концептуальную динамику смыслового развёртывания в рассказе Алексея Полуботы «Предзимье».

На наш взгляд, мелодика в рассказе вступает именно как «одно из проявлений фундаментальной закономерности природы – её ритмичности, как факт, который служит целям текстообразования вообще и основой эстетической организации художественного произведения в частности» [9].

Ощущение многоуровневого пластического движения, актуализированного лексико-семантическими, грамматическими, выразительными языковыми средствами, овладевает читателем с самого начала произведения. Развитие сюжета уже с первого абзаца задано опорными временными точками течения человеческой жизни. И расположены они в обратном порядке. Для заглянувшего в эту воронку времени читателя едва различимо начинается проступать мотив **возвращения**, мотив **обретения** утраченного. Сначала герою «запомнился *пожилой человек, несущий полную корзину <...> грибов*». Дальше повествователь делает акцент на собственном возрасте: «*Это был первый грибник, которого я увидел за **восемь лет жизни в столице***». Последнее же звено в этой цепи «***двухлетний сынишка***». И эта единственная пора, которая предваряется параллельным антропоморфным перифрастическим наименованием молодых подосиновиков – «***весёлый выводок***». «***Весёлый выводок***» подосиновиков и «***двухлетний сынишка***» образуют точку пересечения двух взаимодействующих начал – природного и человеческого, мотив пути определён не

только ближайшей целью – выбраться в лес за грибами (в первых строках, где тема о грибах полнозвучна, рассказчик и не говорит о том, что он собирался по грибы), – к ближайшей видимой границе начатого движения; но и к чему-то более отдалённому, отражающему внутренний мир героя.

Первая строка «*год* выдался щедрым на *лесные дары*» очерчивает круг читательского восприятия, устанавливая соотнесённость с некоторым циклом. На первый взгляд, городское пространство, обрисовано в первых четырёх абзацах всего лишь несколькими словами. Основными: «*жизни в столице*», «*московская зима*», и дополнительными: «*отсыревший за день асфальт*», «*духота переполненных электричек*». Но это только на первый взгляд, потому что описание столицы аранжировано лексемами из негородского семантического поля: «*отборных, крепких даже на вид грибов*», «*выбраться в лес*», «*азарт тихой охоты*», «*весёлый выводок... подосиновиков*», «*грибы-переростки*», «*осклизлые, почти обесцветившиеся тела*». Характеристика московского временного отрезка жизни героя, переданная словами из другой тематической группы, усиленная лексико-семантическими и корневыми повторами, синонимией: *грибной, грибник, грибов, лесные дары, благодатной поре* и проч., изменяет городское пространство, оно даже отдалённо не похоже на то, каким является в действительности. Внутреннее чувство героя устанавливает его очертания. И в них очень мало городского шума, зато ясно слышится слабый, но неумолкающий голос леса, природы, живого простора. Лёгкое незатихающее журчание ручья, шёпот ветра в верхушках свободных деревьев, или в «*просветах между деревьями мелькает глянцевитый блеск чёрной, быстро бегущей воды*».

Лето, мелькнувшее в начале повествования, как **пространственно-временной мостик**, транзитная станция на пути к конечной цели путешествия, продолжает поблёскивать среди запыленного осеннего ландшафта: «*И всё-таки лето не до конца ушло отсюда*».

Первая строка рассказа, настраивающая читателя на представление о цикличности времени, – «*год выдался щедрым ...*», почти сразу приобретает ценностное значение сакральности повторяющегося события, и прямая линия мотива пути сплетается с

временным круговоротом, чтобы сойтись в священной сердцевине – **осеннем заполярном озере**. Цикличность времени вписана в цикличность ритмического рисунка: следом за обобщающим «**год**» каждый новый абзац начинается с соединительного союза или частицы: «*Да_ещё* достались вот эти, не раз схваченные ночными заморозками, разбухшие от влаги грибы-переростки», «*Ещё* в феврале я загрустил о лете», «**И вот** лето прошло», однако ход мысли, похожий на равномерные удары пульса, сбивается употреблением наречия «**порой**», вносящим некоторое волнение в гармонические смысловые колебания: «*Порой* под шум дождя я щекотал себя мыслью, что неплохо бы провести осенний отпуск на **Чёрном море...**» Такое плавное нанизывание абзацев синтаксически продолжает движение, которое уже началось – внутреннее движение лирического героя.

Волна времени выносит нас к «**бледно-жёлтому разливу заполярной осени**». Лето, продолжающее бросать свои блики, утрачивает значение поры года, приметы лета в рассказе – это воплощение солнца, представление о солнце, переживание его присутствия. Память о солнце становится языком для выражения этических, тонких нравственных категорий: *Отец метр за метром приподнимает сверкающие солнцем мокрые ячеи, Царство светлой воды. Солнечные лучи проникают до самого дна, играют на золотистом песке, на тёмной, мягко мерцающей гальке.* В художественной системе цветообозначений Алексея Полуботы поле цветолексемы «золотой» является сквозным и маркирует высшие ценностные категории [10].

С этого момента глаголы в форме прошедшего времени сменяются глаголами в форме настоящего, окончательно утверждающими читателя в том, что дальнейшее повествование – это и есть главное, основное, то, что будет и должно повторяться в человеческой жизни. Не случайно герой вспоминает, что «**Когда-то, года три или четыре назад, мы рыбачили здесь. Я оживал тогда после тяжёлой испепеляющей любви. Заново открывал для себя мягкое золотое сияние ранней осени**», и, как вариант **обратимости необратимого**, – воспоминание о детской рыбалке с отцом. Интересно, что прошлые события жизни героя обозначены прошедшим временем, но прошедшим длительным, импер-

фектным, что в очередной раз размыкает пространственно-временные рамки.

Пространство, в котором мальчик рыбачил с отцом «не простое», не бытовое, но «волшебное» [2], мифичность его обусловлена лексикой с заданной семантикой нереальности (*загадочным названием Дракон, причудливо изогнутых, заколдованной бледно-голубой тишиной, заворачивающей отчётливостью*), и не явными, но поддерживающими ощущение некоторой запредельности происходящего словообразовательными и синтагматическими средствами: *причудливо изогнутых, ледок... потрескивал* – слабо выраженная степень интенсивности проявления действия (по- + -ива-) неожиданно соединяется с противоположной характеристикой того же действия – *с заворачивающей отчётливостью*, а в следующей фразе *потрескивание нетронутого ледка* становится **самым громким** звуком в заколдованной тундре: *«Мы шли тогда к скалистому озеру с загадочным названием Дракон. Прозрачный воздух искрился солнечной позолотой <...> На тонких ветвях причудливо изогнутых деревьев ещё светились золотые и медно-багряные листья. Нетронутый ледок под сапогами потрескивал с заворачивающей отчётливостью. Не считая редких весёлых восклицаний отца, это были самые громкие звуки в заколдованной бледно-голубой тишиной тундре.* Происходит семантический сдвиг: основной прерывисто-смягчительный компонент семантики глагола «**потрескивать**» затушёвывается, проявляя значение, приобретённое «при совместной реализации с семантически ключевым словом» [5] – «**в заколдованной ... тундре**», которое и обеспечивает семантическую эквивалентность разнонаправленным значениям. В этом таинственном мире главные и неглавные детали легко смешиваются, меняются местами. Смысловые колебания получают значение звукописи, начинают звучать.

Волшебный мир вкраплён, как островок, в художественное полотно произведения. А в бытовом пространстве вторит ему *избушка*, в которой остаётся на ночь герой и его отец: *«В темноте избушку легко принять за большой, тёмный валун».* И это единственное, вполне замкнутое и вполне бытовое пространство рассказа, всё же является тоже своего рода островом, местом, куда можно причалить, и откуда предстоит двинуться дальше. На сле-

дующее утро, последнее утро рыбалки, из избушки героя встречает новое состояние природы: *«Открыв глаза, я вижу, как струится в приотворённую дверь рассеянный, но необыкновенно ясный свет. Я вскакиваю и выхожу из избушки. Так и есть – первый осенний снег. Верхушки сопок свежо белеют на фоне пасмурного неба <...> Мне вдруг вспоминается ранняя юность, такая же ясная, отзывчивая на новые впечатления, как это утро»*. Новое это состояние тут же поселилось в сердце рассказчика: *«И хотя ещё вчера мне казалось, что жизнь ушла из ручья, сегодня, глядя на его весёлые, переливчатые струи, мне не хочется верить в это»*. В приотворённую дверь реальной избушки заглянуло иное мироощущение.

Постепенно проступает мотив **возвращения, обратимости** как непреложного качества жизни. В буквальном смысле мы делаем это вместе с героем: *«В сумерках я возвращаюсь к избушке»*. И более того благодаря *«закату»*, который *«ещё пытается удержаться за верхушки сопок»*, читателя уже начинает томить неясное, таинственное понимание, что всё возможно.

Отсылка к мотиву засыпающей на долгое холодное время и жадно встречающей короткое солнечное лето природе: *«Мне кажется, мы плывём навстречу долгой и трудной зиме»* образуют единое смысловое целое с фрагментами *«Крохотные оранжево-жёлтые листья на ветках изъедены ржавчиной... Видно, как покорно приготовились они к промозглому ненастью поздней осени, к долговому, тяжёлому оцепенению в снегу, без солнца, без тепла, без ласки. Всё это надо перебороть, пережить ради того, чтобы дожидаться двух месяцев прохладного зыбкого лета, вырасти на каких-нибудь полсантиметра и снова впасть в оцепенение»*. Это оценочное многоточие сродни музыкальному произведению, когда только **мелодия**, её инструментовка рождает неопределённое чувство, неясное рождение мысли, поэтому в конце рассказа *«Я знал эти места с детства, но только сейчас по-настоящему сроднился с ними. Не знаю, увидимся ли мы вновь»* – звучит как необязательная формула: вернется сюда герой или нет, не имеет теперь большого значения – важнее, что рыбалка с отцом состоялась. Разобщенность человека и природы преодолена, похоже, что герой на пути к себе, истинному

«*Нам предстоит переплыть Большое озеро*» – вновь объединяющее «нам» открывает тему преодоления в абзаце созвучием семантических оттенков глаголов *предстоит* и *переплыть*.

Литература

1. Бахтин, М. М. . Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // М. М. Бахтин Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. Лит., 1975. – С.234–407. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/bakhtin/hronotop/hronmain.html>] (дата обращения: 04. 01. 2020.)

2. Лотман, Ю. М. В школе поэтического слова : Пушкин, Лермонтов, Гоголь / Ю. М. Лотман. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2015. – 416 с.

3. Михеева, С. Л. . Цветовые прилагательные в художественном тексте: семантика и прагматика (на материале произведений А.Грина) // Русский язык в поликультурном мире : сборник научных статей III международного симпозиума (8-12 июня 2019 г) .В 2-х томах. Т.2. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2019. – С. 322–328.

4. Полубота, А. В. Предзимье // Литературно-художественный альманах Братина. Выпуск 6. – Москва, «Московский институт социально-культурных программ», 2006 – С.73–79.

5. Телия, В. Н. Метафора в языке и тексте / В.Н. Телия. – М. Наука, 1988. 176 с. – С. 37.

6. Чудаков, А. П. Поэтика Чехова. Мир Чехова : Возникновение и утверждение / А. П. Чудаков. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. – 704 с. – С. 29.

Интернет-ресурсы

7. <https://ru.wiktionary.org/wiki/пере-> (дата обращения: 04. 01.2020.)

8. <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ozhegov-term-7230.htm> (дата обращения: 04. 01.2020.)

9. <http://www.book.lib-i.ru/25filologiya/352454-1-1997-potapova-prokopenko-opitu-izucheniya-semantiko-sintaksicheskoy-ritmizacii-tekstov-hudozhestvennoy.php> (дата обращения: 04. 01.2020.)

10. Блюмина О.В. Семантика цветописи в лирике Алексея Полубота. Режим доступа: <http://moloko.ruspole.info/node/10334> (дата обращения: 04. 01.2020.)

ЦВЕТ ПРИРОДНЫХ ОБЪЕКТОВ В РАЗНЫХ ТИПАХ ТЕКСТА М. ВОЛОШИНА: ОБЩЕЕ И ЧАСТНОЕ

Е.А. Давиденко

Крымский федеральный университет им. В.И.Вернадского
(Симферополь)

Максимилиан Волошин занимает особое место в ряду ярких представителей Серебряного века. Он проявил себя как самобытный художник, поэт, переводчик, художественный и литературный критик, философ. Его поэтическое наследие изучалось в аспекте общих тенденций литературы начала XX века, направлений и эстетики Серебряного века и являлось предметом лингвистических исследований. В то же время остается нерешенным ряд проблем, одной из которых является соотнесение системы лексико-семантического поля (ЛСП) цвета в авторских текстах разных типов.

Целью статьи является анализ структуры ЛСП цвета в различных типах текста М.Волошина.

Материалом исследования послужили лирика, проза («Журнал путешествия», «Дневник 1901 – 1903», «История моей души») и цикл «Надписи на акварелях».

Предметом анализа являются лексические единицы со значением цвета природных объектов: *воздух, земля и вода*.

В русском языке основными принято считать семь «традиционных» цветов радуги, еще *розовый* и *коричневый*, а также ахроматические цвета – *белый, черный, серый* [6]. Есть и другая точка зрения, согласно которой **основные** «цветовые» слова (*черный, белый, красный, синий, голубой, зеленый, желтый, серый, коричневый*) абстрактны, имеют сложную семантическую структуру и «сложную структуру лексического значения, производны, частотны, способны гибко передавать словесно-поэтические ассоциации» [1, с. 8]. Мы к основным цветам относим наиболее абстрактные образования, на синхронном уровне наименее мотивированные, выступающие в отношении неосновных цветов (оттенков) как гиперонимы: *красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый, коричневый, розовый, белый, черный, серый*.

В лирике М.Волошина ЛСП цвета природных объектов представлено 12 микрополями, ядром которых выступают основные цвета: *красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый, розовый, коричневый, белый, серый, черный*. В прозе, в указанных циклах, ЛСП цвета представлено 8-мью микрополями: *синим, голубым, лиловым, розовым, зеленым, белым, желтым и черным*. Лакуны основных цветов наблюдаются в ЛСП микрополях *красного, оранжевого, коричневого и серого* цветов. Цветовой ряд в «Надписях» представлен 10 микрополями (в списке основных цветов нет *красного и оранжевого*).

Довольно значительную группу слов в языковой картине мира представляют **оттеночные** цветоименования (как первичные, так и лексемы со вторичным цветовым компонентом): *алый, багровый, багряный, дымный* и т.д. Они конкретны, имеют несложную семантическую структуру, способны гибко передавать словесно-поэтические ассоциации. Для выявления специфики колоративного ряда в цикле надписей оттеночные наименования условно подразделяются нами на две группы: 1) использующиеся и в лирических произведениях, и в надписях: *багровый, белоснежный, бурый, жемчужный* и др.; 2) использующиеся только в цикле надписей: *аметистовый, белесоватый, дымный, дымчатый, лимонный, малахитовый, мраморный, муаровый* и др.

Анализ материала показал, что цветоименования в группе *воздух* играют ключевую роль в построении единого поля *цвета* групп *вода* и *земля*. Это обусловлено естественными факторами: во фрагментах текста встречаются указания на время суток и время года (*В сизо-сиреневом вечере Радостны сны мои нынче; В зелено-палевых туманах Грустят осенние холмы*); на состояние природы (*Над перламутровыми лбами Клубятся белыми столбами Предгрозовые облака*) и другие.

В структуре ЛСП цвета природных объектов в разных типах текста наряду с **основными** и **оттеночными** функционируют **косвенные** наименования, занимающие в структуре поля периферийное положение. К косвенным наименованиям мы относим лексемы, указывающие на характер окраски (фактор прозрачности / мутности цвета, разноцветности / однотонности,

наличия / отсутствия блеска и др.). Такие слова содержат в себе сему 'свет' и 'блеск' и указывают на цвет опосредованно: *мерцать, глянец, блеск, прозрачный, лоснящийся* и др. Это слова в прямых или номинативно-производных значениях, в которых колоративная сема актуализируется при обозначении предметов реального мира в условиях творческого контекста; это своеобразные «эквиваленты цвета» [4, с. 89-91]: *И я иду купаться в матовых волнах* и др.

Материал исследования цветоименований в разных типах текста М.Волошина показал, что в пределах ЛСП цвета природных объектов особой сложностью, значимостью всех элементов, отличается лексика, входящая в состав метафорических конструкций. При помощи метафор поэт и живописец добивался воссоздания в тексте единого художественного образа природы, отражающего авторскую систему цветовых координат. Этому он достигал посредством использования названия металлов и драгоценных камней, минералогической лексики. Так, в цикле «Надписи на акварелях» в качестве метафорических наименований цвета встречаются **малахит**: *И малахитовые дали В хитоне ночи голубой*; **аметист**: *И чудесно возникали Под крылами облаков Фиолетовые дали Аметистовых холмов*; **мрамор**: *Холмы из мрамора и горы из стекла*; **хрусталь**: *Хрусталь земли сквозь утренний топаз*; **жемчуг**: *И розовой жемчужиной день Одет в оправу сонного залива*; **янтарь**: *Холмы, окованные медью, Сквозь дымно-розовый янтарь*; **золото**: *Лазурь небес и золото земли*; **бронза**: *Осень одела фатою вечерней Бронзу холмов и зеленый залив*; **олово**: *Все замерло – холмы, деревья, тучи В лимонном олове осенних вялых вод*; **сталь**: *За переплетами дерев Стальная чешуя заливов*; **медь**: *Холмы, окованные медью, Сквозь дымно-розовый янтарь*.

В лирических циклах перечень названий камней, металлов и минералов представлен шире. Для цветоименования автор использует **серебро**: *Как плоть ее мерцает и горит Отливами и серебром тумана*; **свинец**: *Клубы свинца*; **алмаз**: *Ночь – Фиал, из уст твоей Лилеи Пью алмазы влажной синевы*; **жемчуг**: *Небо в перьях высится и яснится... Жемчуг дня*; **аметист**: *И были дни, как муть опала, И был один, как аметист*; **хрусталь**: *Хрусталь предгорий так прекрасен*; **сапфир**: *Когда для всех сапфирами*

лучей Сияет день; топаз: В волнах шафран, Колышутся топазы; бриллиант: И радугами бриллиантов Переливающийся свод; агат: Лишь острый блеск агатов, сланцев, шпатов; оникс: Заливы черные сияют, как оникс; смарагд: Струистыми смарагдами огней; слюда: И отликает пепельно-неярко Твоих морей блестящая слюда; янтарь: Мед полудней – царственный янтарь.

В прозе обращения к драгоценным камням и металлам немногочисленны: **медь** - *Вся гора точно старая зацветшая медь;* **золото** - *Хочется прогляднуть сквозь золотой полог, но гор не видно за ним;* **сапфир** - *Сзади тьма сосен и небо горит ночным сапфиром;* **алмаз** - *Вечером был праздник и огни танцевали в реке. Кто-то проносил большие алмазы.*

Комплексное исследование лексики, функционирующей в качестве метафорических наименований цвета, показало, что образ *алмазной сети* неоднократно возникает в текстах поэта: *Сквозь сеть алмазную зазеленел восток.* При этом типичные для автора метафоры функционируют как в лирике, так и в прозе. Например, в лирических текстах неоднократно встречается метафора *небо – паутина*: *В лучистых паутинах застыло солнце,* которая является фрагментом уже использованной метафоры, но с заменой одного из компонентов: эпитета *алмазная* на *лучистая* – *алмазная паутина – лучистая паутина.* В лирике: *В волокнах льна златится бледный круг Жемчужных туч, и солнце, как паук, Дрожит в сетях алмазной паутины,* а в прозе – *Солнце, огромный паук, который держит звезды в своей паутине.*

Часто автор оставляет образ неизменным, тогда цветовой ряд в лирике полностью соотносится с цветоименованиями в прозе. Так, в письме к А.М. Петровой М. Волошин написал: *Сперва был туман. Воды озера были свинцово-серы, и гор не было видно. Потом облака разошлись, сверкнула синяя гладь Лемана и выступили очертания гор, еще наполовину окутанных туманом. Бесконечным зеленым ковром лежали кругом виноградники (1899).* В стихотворении 1899 г. «И был туман...» все описываемые ранее объекты сохранены: *И был туман <...> И виноградник, как ковер, Покрыл весь берег до Лозанны И мягко складками идет До самой синей (глади) вод.* Подобные примеры свидетельствуют о пересечении и взаимном дополнении

образного строя и цветового ряда в лирических текстах автора и в его прозаических произведениях.

Список подобных пересечений колоративного ряда и его «перетеканий» из лирики в прозу, или из одного стихотворения в другое достаточно широк. Это обусловлено тем, что Волошин-художник не видит цвета отдельно или изолировано друг от друга. Для него это один цветовой ряд, единое лексико-семантическое поле цвета. Аналогичное комплексное использование поэтом цвета мы находим и в его живописи, где цвета перетекают из одного в другой, как в лирике «перетекают» его цветные эпитеты. Подтверждением данных слов служит собственное признание автора: «смотрел на живопись, как на подготовку к художественной критике и как на выработку точности в стихах» [7]. И даже прежде чем написать пейзажное стихотворение, он делал зарисовки, а иногда наоборот – находил точные слова для передачи оттенков в пейзаже [5, с. 24].

При общей типичности структуры ЛСП цвета природных объектов, структуры и наполнения микрополей в разных типах текста М. Волошина возможно выделить и ряд отличительных особенностей. Это, в первую очередь, относится к сложным цветоименованиям, образующим в общей модели ЛСП цвета зоны пересечения.

По структуре сложные оттеночные наименования представлены цветоименованиями с перцептивным модификатором: *светло-зеленый, темно-синий, мутно-желтый, тускло-серый, ярко-зеленый*; аффективным модификатором: *нежно-голубой, исступленно-синий*; равноправными конструкциями: *изумрудно-синий, сине-зеленый, гиацинтово-синий, солнечно-рыжий, винно-пурпурный*; раздельнооформленными словосочетаниями (*цвета меда, краски опала*) и образованными путем сращения: *златокудрый, огнеликий, сребролукий* и др.

Данные сплошной выборки свидетельствуют о том, что сложные цветоименования цикла «Надписей» не представлены ни в лирике, ни в прозе М. Волошина: *дымно-синий, дымно-розовый, дымно-лиловый, зелено-палевый, зелено-фосфорический, лилово-дымный, лилово-палевый, розово-призрачный, сизо-дождливый* и др.

В целом, для всех типов текста М. Волошина характерны высокая художественность и изобразительность, воспроизведение единого, монолитного образа природы, который достигается путем использования в тексте метафор: *Светло-зеленое море с синими полосами, Тонко усеяно небо лепестками розовых раковин. Плачут стеклянные волны ясными голосами, Веет серебряный ветер и играет звонкими травами.* В прозаическом тексте волошинские пейзажи более реалистично изображают окружающую природу, и это вполне закономерно, так как проза представлена в основном статьями, дневниками, путевыми записками, что связано с частыми путешествиями, впечатления от которых автор переносил на бумагу: *Утром выхожу в Булонский лес. Широко раскрываю глаза, так, что линии расплываются, и пью краски. Когда, закрыв глаза, я смотрю на солнце, то плывут горячие и гибкие золото-алые круги. И я вспоминаю тихие утра осени 1907 г. В Коктебеле, песчаный берег и стихшее море.* В «Журнале путешествия» читаем: *На горизонте узенькой полоской играло море. Это, пожалуй, один из наиболее часто встречаемых в прозе образов моря: море играющее, смеющееся, веселое: Волны катились на берег, весело смеясь, маленькие и звонкие, оттененные смуглыми телами ребятишек; Море звенело и смеялось, длинные волны, победно потрясая ослепительной пеной, весело взбегали на берег.*

Таким образом, комплексное изучение цветоименований природных объектов показало, что: 1) при единой структуре ЛСП цвета в авторской цветовой картине мира М. Волошина наполнение микрополей в лирике, прозе и цикле надписей существенно отличается. Так, исследование цветоименований в разных типах текста раскрыло специфику образования форм сложных цветоименований. В цикле надписей выявлено функционирование сложных конструкций с нецветовым модификатором, находящимся в постпозиции (*розово-призрачный, сизо-дождливый*), а в лирических текстах и прозе в сложных цветоименованиях положение постпозиции занимает элемент, являющийся главным, а элемент, находящийся в препозиции, выступает в качестве его модификатора. При этом для всех типов текста характерны образования равноправных по отношению друг к другу сложных конструкций или конструкций, в которых одно из наименований выступает дополнительным

указанием на характер цвета; 2) основным лексико-семантическим способом создания цветоименований в авторской картине мира является актуализация метафорических значений. Создание ярких образов достигается М. Волошиным путем включения в состав метафор названий драгоценных камней, минералов, металлов; 3) общие тенденции (использование сложных цветоименований, значительное количество оттенков, употребление лексики, которая лишь косвенно указывает на цвета объекта, метафорические колоративы) в полной мере передают специфику цветовой картины мира поэта и художника М. Волошина.

Литература

1. Бобыль С.В. Семантико-стилистические свойства русских цветообозначений (на материале советской поэзии): Автореф. дисс... канд. филол. наук. – Днепропетровск, 1984. – 20 с.
2. Давиденко Е.А. Цветовые номинации в цикле «Надписи на акварелях» Максимилиана Волошина. // Система и структура восточнославянских языков, - Киев, 2005 – С.110-118.
3. Кульпина В. Г. Лингвистика цвета: Термины цвета в русском и польском языках. — М.: Московский лицей, 2001. – 470 с.
4. Ничик Н.Н. Художественные возможности поэтического слова М.Волошина: семантико-стилистический потенциал колоративной лексики // Поэтическое слово. Поэтический текст. – Симферополь: ОАО «Симферопольская городская типография» (СГТ), 2008. – 292 с.
5. Попова Р.И. Жизнь и творчество Максимилиана Волошина // Максимилиан Волошин – художник: Сб. мат-в. – М.: Сов. худож., 1976. – С. 12-40.
6. Фрумкина Р. М. Психоллингвистика – М., 2001. – 320 с.

Источники

7. Волошин М. Коктебельские берега: Стихи, рисунки, акварели, статьи. – Симферополь: Таврия, 1990. – 248 с.
8. Волошин М. Журнал путешествия; Дневник 1901 – 1903; История моей души // Собрание сочинений. Т.7, кн.1. – М.: Эллис Лак 2000, 2006. – 544 с.
9. Волошин М. Собрание сочинений. Т.1. - М.: Эллис Лак 2000, 2003. – 608 с.
10. Волошин М. Собрание сочинений. Т.2. - М.: Эллис Лак 2000, 2004. – 768 с.

**ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ
МЕНТАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
В ЯЗЫКЕ ПОСЛАНИЙ ИВАНА ГРОЗНОГО
(НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРВОГО ПОСЛАНИЯ ИВАНА ГРОЗНОГО
КУРЬСКОМУ)**

А. С. Давыдкина

Nastya280798@yandex.ru

ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

(Симферополь)

В процессе создания речевого произведения человек оперирует вербализованными категориями окружающего мира, и одной из наиболее значимых оказывается категория пространства.

При восприятии пространственных параметров («место», «протяженность», «близость», «вертикальность / горизонтальность», «север/юг», «запад/восток», «ориентация», «движение», «виды передвижения», «положение человека в пространстве», «направление», «границы пространства», «сила притяжения» [5, с. 19]) в языковом сознании говорящего происходит их категоризация и проецирование на результаты обработки поступающей информации.

В лингвистическом дискурсе, вслед за Ж. Фоконье, такой способ языкового восприятия принято называть ментальным пространством – «это мгновенно возникающие по ходу течения речи собеседника и так же мгновенно трансформирующиеся умственные построения ментальных реальностей, которые создает слушатель, воспринимая сказанное» [2, с. 7]. Следовательно, понимание слушателем информации, высказанной говорящим, обусловлено степенью схожести их моделей вычленения сути сказанного и создания его абстрагированного образа с опорой на пространственные параметры.

В представленном выше определении внимание исследователя сосредоточено на получении информации, а не воспроизведении и передаче ее. Однако, как отмечал В. Г. Гак, обработка информации – это двусторонний процесс, так как «все идет от действительности через мысль в язык, и все от языка возвращается через мысль в действительность» [1, с. 22]. Поэтому мы считаем нужным дополнить толкование термина «ментальное пространство» и определить его как структуру языкового сознания, кото-

рая функционирует как посредник между объективной реальностью и ее восприятием, а также между мыслью и ее вербализацией, отображаясь в семантических трансформациях языковых единиц.

При изучении Посланий Ивана Грозного важно учитывать и процесс восприятия – реакцию государя на внутри- и внешнеполитические ситуации, и процесс вербализации авторских интенций в тексте.

Послания имеют дипломатическую направленность, но по сравнению с другими текстами этой эпохи, в них уже достаточно сильно проявляется личностное начало. Это обуславливает интерес к изучению ценностных ориентиров ментального пространства в языке Ивана Грозного.

Несмотря на то что письма Грозного формально имели характер дипломатических посланий, они открыто распространялись с целью создания установки на восприятие автора Посланий как сильного и мудрого властителя, что, учитывая общественно-политическую обстановку, было целесообразно: исследователи указывают на то, что «в русской мысли XVI в. раннехристианская идея самовластия личности породила целый спектр истолкований: от антропологического оптимизма в сопряжении с проектами социального переустройства (у мыслителей-реформаторов) до прямого отрицания какого-либо блага в “самовластии”, и даже самой его возможности (у Иосифа Волоцкого и его последователей)» [4, с. 86].

Основными ценностными ориентирами Ивана Грозного являются самовластие и религия, которые взаимосвязаны в языковом сознании Ивана Грозного:

Разве это и есть «совесть прокаженная» – держать свое царство в своих руках, а своим рабам не давать господствовать? Это ли «против разума» – не хотеть быть под властью своих рабов? И это ли «православие пресветлое» – быть под властью и в повиновении у рабов? [3]

В данном примере выделяются три составляющих ментального пространства Грозного, базирующихся на представлениях о пространственных координатах:

1. Местоположение – *держать свое царство в своих руках* – границы государства очерчены властью Ивана Грозного;

кроме того, государство не только находится под его управлением, но и принадлежит ему.

2. Противопоставление верха и низа – *быть под властью* – система общества формируется двумя элементами: вершина – власть, низ – подчиняющиеся власти.

3. Вместилище – *быть в повиновении* – пребывание в состоянии подчинения определяется Грозным как характеристика, которую можно изменить; здесь базисным выступает параметр пустоты-заполненности.

Дихотомия «верх-низ» является основной в формировании ценностных ориентиров Грозного; частотны проявления дихотомической семантики при описании социально-религиозной сферы:

*Это все о мирском; в духовном же и церковном если и есть некий небольшой грех, то только из-за вашего же соблазна и измены, кроме того, и я человек: нет ведь человека без греха, один бог безгрешен; а не так как ты – считаешь себя **выше людей** и равным ангелам [3].*

В этом контексте прослеживается та же модель проекции пространственных категорий, что и в общественно-политических отношениях: «низ» – все люди (в том числе и государь, который в общественно-политической иерархии относился к ее высшей точке), «верх» – божественное.

Интересно, что духовная и политическая иерархия в ментальном пространстве Ивана Грозного выступают в неразрывном единстве. Во-первых, это проявляется в оценке «уклада жизни»:

*А посмотри на благочестие его княгини: когда он захотел освободить ее от насильственного пострижения, она не пожелала **преходящего царства**, а предпочла **вечное** и приняла схиму... [3].*

*Это известно всем (ты был еще молод в те годы, но, однако, можешь знать это): когда по Божьей воле, сменив порфиру на монашескую рясу, наш отец, великий государь Василий, оставил это бренное **земное царство** и вступил на вечные времена в **царство небесное** предстоять пред Царем царей и Господином государей, мы остались с родным братом, святопочившим Георгием [3].*

В данном контексте модели иерархизации структуры общества и религии, также отображенные в предыдущих примерах, приравниваются друг к другу. Отличие между ними выявляется в семантике неустойчивости во времени, контекстуально обуславливающей оценку «земного царства».

Проекция дихотомии «верх-низ», объединяющая иерархии общественного и духовного, в Послании Ивана Грозного вербализуется и при указании на адресата:

*Пойми же, несчастный, с какой **высоты** в какую **пропасть** ты низвергся душой и телом!* [3]

Противопоставление пространственных характеристик здесь подчеркивается на лексическом уровне – в ядерных семах лексем «высота» ('верх') и «пропасть» ('низ'). Равнозначность ценностных ориентиров власти и религии определяют однородные дополнения «душой» и «телом».

Доказательством предложенной интерпретации данного отрывка служит контекст, помещенный в начале рассматриваемого Послания:

*Этого истинного христианского самодержавия, многою властью обладающего, повеление и наш христианский смиренный ответ **бывшему прежде истинного православного христианства и нашего самодержавия боярину и советнику, и воеводе, ныне же – отступнику от честного и животворящего креста господня и губителю христиан, и примкнувшего к врагам христианства, отступившему от поклонения божественным иконам, и поправшему все священные установления, и святые храмы разорившему, осквернившему и поправшему священные сосуды и образы, подобно Исавру, Гноетезному и Армянину, их всех в себе соединившему — князю Андрею Михайловичу Курбскому, изменнически пожелавшему стать ярославским князем, — да будет ведомо** [3] – Иван Грозный оценивает Курбского в прошлом и настоящем по отношению к моменту речи по-разному: в первом случае – одобрительно, располагая сведения о нем в ментальном пространстве относительно «верха» в иерархии общественной жизни и жизни религиозной; во втором случае – отрицательно, определяя Курбского как отступника и относя сведения о нем в авторской абстрагированной модели мира к низшей точке.*

Таким образом, ценностными ориентирами ментального пространства в языке Посланий Ивана Грозного являются власть и религия. Результат их восприятия и интерпретации базируется на проекции пространственных параметров и вербализуется в Посланиях локативной лексикой, семантика которой преобразуется под влиянием контекста. Важную функцию в этом процессе выполняет пространственное противопоставление верха и низа, которое в языковом сознании Грозного формирует иерархию структур социальной и духовной жизни, выступающих в неразрывном единстве друг с другом.

Литература

1. Гак В. Г. Пространство мысли (Опыт систематизации слов ментального поля) / В. Г. Гак // Логический анализ языка. Ментальные действия. – М. : Наука, 1993. – С. 22–30.
2. Осорина М. В. Ментальные пространства как психическая реальность / М. В. Осорина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – №7 (1). – С. 6–24.
3. Первое послание Ивана Грозного Курбскому / подг. текста Е. И. Ванеевой, Я. С. Лурье, перевод Я. С. Лурье, О. В. Творогова, коммент. Я. С. Лурье [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=9106> (дата доступа: 13.03.2020).
4. Черняев А. В. У водораздела русской политической мысли: Переписка Андрея Курбского с Иваном Грозным / А. В. Черняев // Философский журнал, 2016. – №1. – С. 80–89.
5. Яковлева Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) / Е. С. Яковлева. – М. : Языки славянской культуры. – М. : Гнозис, 1994. – 344 с.

СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО КОДА КУЛЬТУРЫ В ЦИКЛЕ «ВОЛЯ» С. ГОРОДЕЦКОГО

Ю. Л. Дмитриева

iksta_aravar@mail.ru

ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»

(Горловка)

Код культуры неоднократно становился объектом исследовательского интереса (см. работы В. В. Красных, В. Н. Телия, Е. А. Селивановой, М. Л. Ковшовой, Г. А. Багаутдиновой, И. В. Зыковой, И. В. Захаренко и др.). Так, в статье В.

М. Савицкого обосновывается функционирование таких единиц метаязыка, как *образный код*, *код культуры*, *лингвокультурный код*. Исследователь выстраивает иерархию для этих вербальных знаков. Образный код учёный определяет как «систему входящих в этнокультуру, тематически однородных, устоявшихся в коммуникативной практике (кодифицированных) образов, которые выступают как символы» [8, с. 56]. Его формируют воспринимаемые органами чувств человека феномены окружающего мира, или «сенсорно воспринимаемая область реальности» (терминосочетание В. М. Савицкого). Соответственно, образ дерева, рассматриваемый нами ранее (см. [3], [4] и др.), входит в образный код русской культуры, или код культуры. При экспликации указанной исследователем области онтологического мира средствами языка образный код квалифицируется как лингвокультурный. Этот код человек усваивает параллельно с родным языком. В. М. Савицкий отмечает, что рассматриваемые коды функционируют в фольклоре и поэзии. Автор приходит к выводу, что стихотворный текст создается с включением элементов культурных кодов, которые тесно взаимодействуют. На это указывает и В. В. Красных, анализируя коды русской лингвокультуры. Например, исследователь отмечала, что фитоморфный код тесно связан с соматическим, поскольку в языковом опыте этноса зафиксированы вербальные знаки, объективирующие такое взаимодействие (см. [3], [4] и т. д.).

В современных исследованиях описаны несколько типологий кодов лингвокультуры, в числе которых анатомический / телесный, природный / растительный / вегетативный / фитоморфный, зооморфный / анимальный / териоморфный, перцептивный / чувственный, соматический / антропоморфный, предметный / вещный / артефактный, гастрономический / пищевой, акциональный / поведенческий, метеорологический, химический, цветовой, пространственный, временной, духовный, теоморфный / божественный, галантерейный, игровой, математический, медицинский, музыкальный, этнографический, экологический, экономический и др. Мы, вслед за В.В. Красных, выделяем соматический, пространственный, временной, предметный, биоморфный и духовный коды [7, с. 298].

Целью работы является описание средств экспликации пространственного кода русской лингвокультуры в текстах цикла «Воля» С. Городецкого.

В языковом опыте этноса за словом *пространство* закреплено несколько значений, объединённых представлением о зоне, характеризующейся протяжённостью. Ср.: «Пространство – 1) одна из основных форм существования материи, характеризующаяся протяжённостью и объёмом; 2) неограниченная протяжённость во всех измерениях, направлениях; 3) место, способное вместить что-либо; 4) большой участок земной поверхности» [1].

И.В. Захаренко, рассматривая пространственный код культуры, также указывает на объем и протяженность как доминантные признаки, определяющие пространство в сознании человека и/или этноса. Ср.: «Современный человек воспринимает пространство в виде некоего *объёма* (выделено нами. – Ю. Д.), в котором располагаются различные объекты и происходят какие-либо жизненные процессы и явления» [5, с. 16]. Вербализованные представления о пространстве, его членении, свойствах, параметрах, а также об отношении к ним человека составляют пространственный код лингвокультуры. Как отмечает И.В. Захаренко, рассматриваемые представления «восходят к древнейшим формам осознания мира и связаны, прежде всего, с освоением окружающего мира человеком, с процессом его “окультуривания” и “обживания”» [5, с. 16]. Характеризуя пространственный код, В. В. Красных выделяет несколько пространственных зон русского мира, зафиксированных языковыми средствами: 1) внутренний мир, 2) личная зона, 3) зона «своего» и 4) зона «чужого» [7, с. 300].

Внутренний мир В. В. Красных квалифицирует как «то, что находится внутри самого человека и ограничивается телесными границами» [7, с. 300]. Исследователь отмечает, что выделение данной пространственной зоны связано с восприятием человеком самого себя как вместилища. Например, «сердце» и «душу» в русской лингвокультуре рассматривают «как локус чувств», а голову «как локус мыслей» [Там же]. Данное представление объективировано и в тексте «Воля» С. Городецкого. В примере *Опять ты (воля – прим. Ю. Д.) облекла меня, / Вошла и в кровь и в плоть мою* [2] пространственный код объективирован локативами *в кровь, в плоть*. Предлог *в* употребляется для указания на

«место, пространство,местилище, среду, сферу деятельности и т. п. в пределах или внутри которых находится кто-, что-либо, происходит что-либо» [1], которые названы именами существительными *кровь, плоть*. На квалификацию выделенных словоформ как локативов указывает также глагол движения *войти*, то есть «идя, шагая, проникнуть в пределы чего-либо» [1].

К зоне личного относится, согласно В. В. Красных, «фрагмент внешнего по отношению к телу человека мира, который является “собственностью” человека, входит в его личное пространство» [7, с. 300]. Отметим, что в анализируемых поэтических текстах С. Городецкого данная зона не эксплицирована.

Зона «своего» квалифицируется нами как культурно ассимилированное пространство, хорошо знакомое человеку, в котором ему комфортно. Традиционно рассматриваемая зона эксплицируется лексическими единицами тематических групп «Семья», «Дом» и т. д. К зоне «чужого», напротив, относится все то, что чуждо человеку как представителю определенного этноса. Нами ранее неоднократно отмечалось, что рассматриваемая зона эксплицируется в текстах поэта вербальными знаками тематической группы «Смерть». Однако в цикле С. Городецкого «Воля» описанное пространственное членение переосмысливается.

Отметим, что в языковом опыте этноса за лексемой *воля* закреплено значение «отсутствие зависимости от кого-, чего-либо, возможность располагать собою по собственному усмотрению, без отчёта кому бы то ни было; свобода от внутренней связи с кем-, чем-либо» [1]. Данная дефиниция сопровождается в словаре пометой *традиционно-народное*. Следовательно, название цикла можно квалифицировать как объективатор зоны «чужого» для русской лингвокультуры, но для лирического героя – это зона «своего». Отметим, что воля для героя произведения связана с представлением о широком, ничем не ограниченном пространстве, объективируемом в стихотворениях лексемой *лес*. В русской лингвокультуре лес считался зоной «чужого», поскольку это не освоенное этносом пространство, в котором обитали представители «нечистой» силы. В лес ссылали болезни и всё плохое. Однако в творчестве С. Городецкого вербальный знак *лес* эксплицирует представление о зоне «своего», пространстве, куда стремится попасть главный герой. Ср.: *Сверкаешь солнцем / И в лесу жи-*

вешь, Где каждый лист тобою дышит, / Колеблемый осенним ветром [2]; Я в том лесу, где детство протекло, / Такое вольное [Там же]; Он тот же, мой сосновый лес [Там же].

Выделенные вербальные знаки эксплицируют представление об ассимилированности леса (*живешь, тот, мой*), его принадлежности к зоне «своего» для лирического героя.

При рассмотрении пространственного кода культуры исследователи выделяют также базовые оппозиции, или пространственные ориентационные модели (терминосочетание М. В. Пименовой). К их числу относят «вместилище, поверхность, биологическую, географическую, геометрическую, соматическую, физическую, химическую модели» [6, с. 101], а также бинарные оппозиции «верх – низ», «передняя сторона – задняя сторона», «правый – левый», «близкий – далекий», «центр – периферия» и др. [Там же]. Перечисленные оппозиции объективированы в тексте «Детство» цикла «Воля» С. Городецкого.

В предложении *Когда на дне его я бегал детскими ногами, / И маленьким таким теперь лежит передо мною / Как будто удивленный старому знакомцу, / И вовсе не глубокий [2]* локатив *на дне* объективирует представление о вертикальном членении пространства на «верх – низ». Это зафиксировано семой «нижний» в лексическом значении лексемы *дно*: «нижняя часть какого-либо углубления на земной поверхности» [1]. В словосочетании *под синим небом жизни* представление о рассматриваемой оппозиции эксплицировано вербальным знаком *небо*, за которым закреплено значение «видимое над землей воздушное пространство» [1], указывающим на зону «верх». Предлог *под* вербализует зону «низ», поскольку употребляется в значении «указание на предмет, место, лицо и т.п., ниже которого и ниже поверхности которого направлено действие, движение» [Там же].

Итак, пространственный код русской лингвокультуры в текстах цикла «Воля» С. Городецкого выражен с помощью вербальных знаков *в кровь, в плоть, воля, лес, небо, дно*, которые эксплицируют как выделяемые исследователями архетипичные зоны пространства, так и индивидуально-авторское представление о членении мира. Однако данное описание не является исчерпывающим, что обуславливает перспективу дальнейших исследований.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. – Режим доступа: <http://slovariki.org/tolkovyy-slovar-kuznecova> (дата обращения: 09.03.2020 г.).
2. Городецкий С. М. Воля // Избранные сочинения. Т. 1. Стихотворения [Электронный ресурс] / С. М. Городецкий. М.: Художественная литература, 1987. Режим доступа: <https://profilib.org/chtenie/26359/sergey-gorodetskiy-izbrannye-proizvedeniya-tom-1-lib-29.php> (Дата обращения: 09.03.2020).
3. Дмитриева Ю. Л. Образ осины в русской лингвокультуре // Русский язык в поликультурном мире: II Международный симпозиум (8 – 12 июня 2018 г.) / Отв. ред. Е. Я. Титаренко: сб. науч. статей. В 2-х т. Том 2. Симферополь: АРИАЛ, 2018. – С. 200–207.
4. Дмитриева Ю.Л. Образ дерева в картине мира С. Городецкого // Коммуникативные позиции русского языка в славянском пограничье : двуязычие и межъязыковая интерференция: Научн. доклады участников Междунар. Форума русистов (г. Новозыбков, Брянская обл., 24–25 мая 2018 г.) / Под ред. С.Н. Стародубец, В.Н. Пустовойтовой. Брянск: Аверс, 2018. – С. 550-555.
5. Захаренко И.В. Архетипическая оппозиция "свой - чужой" в пространственном коде культуры // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред кол. М.Л. Ковшова, В.В. Красных, А.И. Изотов, И.В. Зыкова. М.: МАКС Пресс, 2013. Вып. 46. – С. 15-31.
6. Колесов В.В., Пименова М.В. Языковые основы русской ментальности: учебное пособие. 3-е изд., доп. М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 136 с.
7. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
8. Савицкий В.М. Лингвокультурные коды: к обоснованию понятия // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2016. № 2. – С. 55-62.

СОВРЕМЕННАЯ ДРАМАТУРГИЯ КАК ЗЕРКАЛО КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ XXI ВЕКА

И. П. Зайцева

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

«Наш язык – это своего рода лингвистический портрет современного общества со всеми его плюсами и минусами, в нём отражены идеология, система ценностей и предпочтений современного человека, его общий уровень образованности и культуры» [7, с. 4]. Приведённое высказывание из предисловия к кол-

лективной монографии «Новые тенденции в русском языке начала XXI века» справедливо по отношению практически ко всем существующим на сегодня коммуникативно-речевым сферам, однако в некоторых из них проявляется наиболее ярко и развёрнуто. Помимо сферы разговорной речи и речи публицистической, это, конечно же, и речь художественная, где язык (в связи с приоритетной для этой коммуникативно-речевой сферы функцией) используется в эстетически осложнённом виде. Поскольку из существующих на сегодня жанровых разновидностей художественной литературы наиболее приближена к живой разговорной речи всё же словесная ткань драматургических произведений (при том, что стилизация под разговорную речь во всех её проявлениях достаточно широко распространена и в современной прозе и лирике), представляется целесообразным проанализировать речевые особенности современных пьес в аспекте отражения драматургической речью одной из основных тенденций, наблюдаемых в современной речевой ситуации в целом.

Эту тенденцию в большинстве случаев определяют как **тенденцию языка к демократизации** – процесс, который протекает в общенародном языке постоянно, но в разные исторические периоды имеет разную степень интенсивности. По общему мнению исследователей, тенденция к демократизации весьма существенно активизировалась с конца прошлого века и в начале XXI-го столетия лишь продолжает увеличивать темпы. Очевидно, что демократизация языка – процесс комплексного характера, в связи с чем его определения, будучи обусловленными приоритетностью для исследователя определённого аспекта (аспектов) в каждом конкретном случае, различны. Так, с дискурсивно-лингвистических позиций (т. е. учитывая прежде всего *коммуникативно-стилистический* и *прагмалингвистический* аспекты) этот процесс может быть определён как «свобода публичного выражения личностью в единицах языка любых своих интенций на любые темы в разных типах общения» [5, с. 139]. Если же исследовательское внимание сосредоточивается на лексико-семантическом уровне – как правило, наиболее показательном с точки зрения отражения результатов процесса демократизации языка, – это явление интерпретируется обычно более конкретно – ср., например: «**Демократизация языка.** Эта тенденция прояв-

ляется в активном использовании разговорной по стилю лексики и фразеологии, традиционно характерной для обиходно-бытовой сферы общения в социально-политической сфере общения: в информационных сообщениях российских СМИ, в публичных выступлениях политиков и общественных деятелей, в статьях на социально-политические темы и в других жанрах письменной речи. Ср.: *социálка* «социальная сфера», *нефтjánка* «нефтяная отрасль», политическая *тусóвка*, *разборки* (между кланами)» [1, с. 253].

Современные драматургические произведения, с нашей точки зрения, воплощают процесс демократизации литературного языка во всём диапазоне его составляющих, что позволяет говорить о конкретно-образном воплощении в них как позитивных, так и негативных сторон данного явления. При этом, интерпретируя конкретные характеристики последнего, безусловно, необходимо принимать во внимание, что в пьесах, как и в любых других словесно-художественных произведениях, язык используется прежде всего в **эстетической** функции, что предполагает присутствие в словесной ткани пьес явных и / или скрытых (могущих выявляться лишь при анализе подтекстового содержания и иного рода имплицитно выраженной информации), сигналов авторской рефлексии, которые сопровождают действия (в пьесе это прежде всего действия речевые) изображаемых персонажей и во многих случаях, безусловно, заслуживают отдельного исследовательского внимания.

Конечно, первое, что обращает на себя внимание, – это значительное увеличение в современной драматургии персонажей, речь которых отнюдь не ориентирована на **литературную** (в том числе и не на **литературно-разговорную**) норму, а, напротив, демонстрирует существенные и многообразные отклонения от неё. Большинство действующих в современных пьесах лиц очевидно принадлежат к тому типу языковых личностей, которые квалифицируют как презентующие типы речевой культуры, находящиеся **за пределами** литературного языка: **просторечный, жаргонизирующий** (а часто – и **арготический**), достаточно редко – **народно-речевой** и др.

Поскольку современная драматургическая речь, по общему мнению исследователей, наиболее приближена к живой разго-

ворной речи, к тому, как говорят «в жизни», естественно, что персонажи пьес своими речевыми проявлениями ярко иллюстрируют и те негативные стороны демократизации языка, которые, к сожалению, в современной речевой ситуации получили весьма широкое распространение. Прежде всего это процесс **вульгаризации** (в массовом сознании и / или при непрофессиональном подходе именно им нередко подменяется представление о демократизации языка), под которой понимается «главным образом такое использование стилистически сниженной и нелитературной лексики и фразеологии (жаргонизмов, диалектной лексики и фразеологии, просторечных слов и выражений), а также слов и речевых оборотов с резко негативной эмоционально-экспрессивной окраской (грубо-просторечных и жаргонных инвектив, вплоть до обценной лексики и фразеологии), которое не может быть оправдано контекстом или ситуацией высказывания и представляется неэстетичным или нарушением этико-речевых норм русского литературного языка» [2].

Именно это явление может быть проиллюстрировано множеством примеров из современных пьес – речевые проявления значительного числа действующих в них персонажей отражают процесс вульгаризации в широком диапазоне. Такова, к примеру, **Кристина** – одно из действующих лиц в пьесе Егора Черлака «Ипотека и Вера, мать её», молодая женщина, возрастом около 30 лет, работающая продавцом в круглосуточном киоске. Речь Кристины изобилует стилистически сниженной и нелитературной лексикой и фразеологией, вплоть до грубо-просторечных и обценных элементов, которые употребляются ею вне зависимости от особенностей коммуникативного контекста (статуса адресата, ситуации общения и т. д.); ср., в частности: «**Кристина.** Ну, это, типа, чтобы одни участники проекта других не сожрали раньше времени. Я в журнале про эту хрень вычитала... короче, прослушали они меня, пару вопросов задали... А главный ихний такой и говорит... У них там мужик лет сорока за главного – волосы перекисью крашеные, в ушах серёжки, элтонджон – стопудово... Короче, он говорит: «Девушка, мы вас выслушали с большим интересом, в вас чувствуется индивидуальность и это... Нестандартный подход к теме... Только имя вам придётся другое взять. Типа, псевдоним творческий... Мы, – говорит, – с вами

свяжемся». И лично – лично, поняла? – мой телефон себе в блокнот записал» [9, с. 51].

В процитированном фрагменте вульгаризация представлена не только в наиболее показательной для этого явления лексико-фразеологической сфере, но и на иных уровнях высказывания – в частности, на *синтактико-стилистической* (постоянное употребление слов-паразитов – *короче, типа*; явно просторечных фраз – например: *А главный ихний такой и говорит* – и под.).

Приведённый фрагмент иллюстрирует, пожалуй, самый распространённый случай отклонения речи современных драматургических персонажей от литературной нормы, когда речевые проявления действующего лица отчётливо свидетельствуют о его социальных характеристиках: низком уровне образованности и (чаще всего как следствие этого) недостаточном уровне культуры – как общей, так и речевой; принадлежности к социальной группе, где правильная и уместная речь не входит в число приоритетных ценностей, и т. д.

В подавляющем большинстве подобных случаев читатель / зритель наблюдает изображение авторами-драматургами естественных речевых проявлений персонажей, которым выражать мысли иначе не позволяет явно недостаточное владение языком: говорить по-другому они не умеют и не стремятся, поскольку в привычных для них сферах жизнедеятельности качественная речь в принципе не имеет особого значения. Авторы пьес в этих случаях достаточно редко выражают отношение к изображаемому, предоставляя читателю самому составить мнение о типе языковой личности персонажа и соответственно оценить уровень его речевой культуры.

Куда больший интерес как для читателя / зрителя пьес, так и для исследователя представляют, с нашей точки зрения, те случаи, когда персонаж прибегает к пользованию речевыми регистрами, явно отклоняющимися от литературной нормы, осознанно, вполне прилично владея при этом и регистрами более качественными (нередко такое поведение свойственно в пьесах персонажам, которые по определению должны обладать речевым мастерством, в частности – лицам профессий с повышенной речевой ответственностью: журналистам, телеведущим, политикам и т. д.).

Так, например, весьма активно обращается к явно сниженному стилистическому регистру один из персонажей пьесы «Пыльный день» С. Денисовой, **Влад Хрусталёв**, 34 лет, который, как выясняется далее из текста пьесы, работает телеведущим и ведёт передачу агрономического характера для широкой аудитории. В начальной мизансцене Хрусталёв «распекает» милиционера из-за похищенной из его машины барсетки, проявляя себя в речи как представитель самых что ни на есть «низов» речевой культуры, произносимое которым изобилует самыми неприглядными лингвистическими элементами, в том числе и обценной лексикой: *«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 отработывать 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 морковь сажать, я тебя ща самого, б..., посажу!»* [4, с. 80]. Примечательно, что стиль речи Хрусталёва на протяжении пьесы практически не меняется; в то же время драматург даёт понять, что уровень речевой культуры у этого персонажа достаточно высок. В частности, к такому заключению можно прийти, наблюдая, как Хрусталёв в разговоре с **Катей** (сцена 6) занимается самопародированием, что по определению требует от субъекта речи как знания языка, так и умелого им пользования. Существенные отклонения от литературной нормы в речи Хрусталёва явно намеренные, т. е. вполне осознанные, обусловленные по большей части личностными качествами персонажа и его позицией по отношению к окружающим и в целом к обществу, в котором он пребывает. Избранный для общения практически со всеми собеседниками речевой регистр – это отражение неудовлетворённости Хрусталёва его работой и всей своей жизнью, находящих проявление в обилии иронически злых и саркастических высказываниях, постоянном выражении своей речью собственного превосходства над всеми собеседниками, нередко переходящем в открытое унижение последних.

Таким образом, в данном случае осознаваемая героем пьесы вульгаризация собственной речи не только приобретает выражённую характерологическую функцию, но и становится очевид-

ным способом оценки автором его жизненной позиции. Последнее достигается постоянным помещением персонажа в коммуникативные ситуации, где используемые им сниженные речевые средства практически всегда повышают уровень неприятия друг к другу всех участников общения; изначально разрушают любые эмпатические намерения каждого из них. Эти ситуации способствуют своеобразному «обнажению» истинных личностных качеств персонажа, воплощаемых в его речи, несмотря на то, что Хрусталёв, безусловно, принадлежит к типу довольно состоятельной языковой личности, владея в достаточной степени языком как на базовом уровне (грамотности и правильности), так и на уровне речевого мастерства.

Подобный подход автора пьесы к изображению персонажа, с нашей точки зрения, можно квалифицировать как проявление авторского мастерства, как удачную находку драматурга. Однако при этом следует учитывать, что для восприятия авторской концепции в подобных случаях адресату (читателю / зрителю) необходимо быть в достаточной степени подготовленным и воспринимать этот подход именно как **художественный приём**, а не приверженность автора пьесы к максимальному наполнению произведения художественной словесности языковыми средствами, явно лежащими за пределами литературной нормы.

Литература

1. Баско Н. В. Развитие русского языка в условиях глобализации // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире. М., 2014. – С. 252–256.
2. Бельчиков Ю. А. О роли СМИ в процессе демократизации русского литературного языка // [Вестник электронных и печатных СМИ](#). № 13. М.: [Академия медиаиндустрии](#), 2010. – С. 3–7.
3. Большой толковый словарь русского языка; сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 1998. – 1536 с.
4. Денисова С. Пыльный день // Современная драматургия. 2011. № 2. – С. 80–95.
5. Лабацук М. Критерии демократизации языка // Acta Neophilologica. VIII. 2006. – С. 139–146.
6. Переволочанская С. Демократизация литературного языка и разрушение стилистических категорий в начале XIX и XXI веков // Studia rossica rosniensis, vol. XXXV. Poznań: Adam Mickiewicz University Press, 2010. – P. 195–206.

7. Предисловие // Новые тенденции в русском языке начала XXI века: колл. монография/ под ред. Л. В. Рацибурской. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – С. 4–7.

8. Словарь молодёжного слэнга [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.onlinedics.ru/slovar/lang/t/trollit.html> (дата обращения: 16.12.2016).

9. Черлак Е. Ипотека и Вера, мать её // Современная драматургия. 2011. № 2. – С. 43–58.

ЯЗЫКОВОЙ МИР ВЛАДИМИРА ВЫСОЦКОГО

В. П. Изотов

vpizotov@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева»
(Орёл)

«Всенародный Володя» – так отозвался о Высоцком А. Вознесенский в стихотворении «Памяти Владимира Высоцкого» («Не называйте его бардом...»). Эти слова как нельзя более точно характеризуют не только народное отношение к великому поэту Высоцкому, но и саму сердцевину его творчества.

Однако есть ещё один аспект всенародности поэта, о котором иногда упоминается в научной литературе. Речь пойдёт о языке поэта, отдельные замечания об особенностях которого имеются у Ю. М. Карякина, Н. В. Крымовой, В. И. Новикова, А. В. Скобелева, а в достаточном массиве лингвистических исследований поэтики поэта приводятся интересные находки, обнаруживаются любопытные явления, но серьёзного системного обобщения пока ещё нет.

Одним из ведущих принципов поэтики Высоцкого является синсемия – совмещение нескольких значений слова в одном словоупотреблении (или апелляция к нескольким значениям одновременно). Вот некоторые примеры.

В песне «Купола» («Как засмотрится мне нынче, как задышится...») есть строки *Но влекут меня сонной державою, Что раскисла, опухла от сна*. Словоупотребление «влекут» совмещает два значения, одно из которых соотносимо со значениями слов «привлекать», «увлекать», «завлекать», а другое – со значением слова «волочить». Если не вдаваться в фонетико-грамматические подробности, то контаминированное значение данного словоупо-

требления может быть представлено следующим образом: «увлекая мыслями о России, волочить по ее просторам» (наверное, следует указать, что эта песня написана для фильма «Сказ про то, как царь Пётр арапа женил» и должна была звучать в тот момент, когда Ибрагим Ганнибал возвращается в Россию и его экипаж вязнет в грязи).

В черновиках песни «Про любовь в каменном веке» имеется строка *Я высеку тебя не на скале*, где слово «высечь» апеллирует к значениям «выпороть» и «выбить (на скале)».

Еще несколько примеров: *Хочу в тебе, в бою, в траншее погибнуть в возрасте Христа* («В восторге я! Душа поет...»); *А мы стоим на страже интересов, границ, успехов, мира и планет* («Мы бдительны – мы тайн не разболтаем...»); *Мне тянут руки, души, папирсы* («Человек за бортом»).

С. И. Кормилов несколько иначе определяет данное явление: «Сочетание различных оттенков отношения к тому, о чем поется, выражается, в частности, в таком речевом приеме, как постановка рядом, на правах однородных членов, слов прямого и переносного значений, вообще далеких по смыслу: «горящие русские хаты, горящий Смоленск и горящий рейхстаг, горящее сердце солдата»; «и свято верю в чистоту снегов и слов»; «Людей и гор самосожженье»; «пылали горные пожары и черноморские сердца»; «кто с кольтом, кто с кинжалом, кто в слезах...» и т. д.» [2, с. 46–47].

В каждом конкретном случае механизмы различаются, но все эти примеры относятся к синсемии. Самым же известным случаем подобного рода является употребление слова «преданный» в песне «Корабли»:

*Возвращаются все, кроме лучших друзей,
Кроме самых любимых и преданных женщин.*

Здесь одновременно актуализируются значения «верный» и «обманутый» (подробнее об этом [1]).

Не менее важной стилеобразующей чертой творчества Высоцкого является градация, то есть нанизывание каких-либо определений, свойств, характеристик, действий, предметов по принципу нарастания или убывания соответствующего признака, например: *Вдоль обрыва, по-над пропастью, по самому по краю* («Кони привередливые»), *Все пороки, грехи и печали, Равнодушье, согласие и спор* («Баллада о бане») и др.

Кроме традиционных градаций (с понижением или повышением признака), в творчестве поэта присутствуют и градации других видов, например, градации с нарушением признака и градации, лишь формально являющиеся таковыми.

К первому виду относятся следующие: *Рабочие, узбеки и студенты* («Я к вам пишу»), *Кто с кольцом, кто с кинжалом, кто в слезах* («Еще не вечер») и др. Привычная формула советского времени «рабочие», «крестьяне», «интеллигенция» у Высоцкого трансформируется за счет неожиданного введения в этот ряд слова «узбеки», то есть социальная характеристика заменяется национальной (замена **интеллигенции студентами** в данном случае не является смыслообразующей, поскольку оба слова относятся к одной лексико-тематической группе). Что касается второй нарушенной градации, то в данном случае уменьшение силы оружия (огнестрельное, колющее) завершается полным отсутствием его, и это создаёт очень яркую картину: одни покидают тонущий корабль с оружием, другие – плача, не собираясь сопротивляться.

Градациями второго вида насыщена «Песня конченого человека», например: *Не вдохновляюсь, не стремлюсь, не трепещу И не надеюсь поразить мишень*. Эта градация проявляет некоторую свою нестандартность тем, что три её компонента остаются без конкретизатора расширения (с отчетливым подразумеванием оных), а четвертый получает это расширение. Если бы весь ряд был дан без конкретизаторов, он бы выглядел так (с учетом подразумеваемости): не вдохновляюсь (ничем) – не стремлюсь (ни к чему) – не трепещу (ни от чего; ни перед кем) – не пытаюсь (ничего <сделать>).

Говоря об окказиональных словах, созданных Высоцким, также следует отметить две тенденции.

С одной стороны, есть целый ряд очень ярких новых слов, которые являются своего рода опознавательным знаком текстов поэта. Среди них целое гнездо новообразований, образованных от слова «Бермуды»: *бермуторно на сердце и бермутно на душе; поют, кормят нас бермутью про таинственный квадрат; бермутят воду во пруду* («Письмо в телевизионную передачу «Очевидное – невероятное» из сумасшедшего дома – с Канатчиковой дачи»); *Слезовитый океан* («В море слёз»); *альпинистка моя скалоласковая* («Скалолазка»); *пил нектар большими дозами и*

ужасно нанектарился («Семейные дела в Древнем Риме»); *В Триодиннадцатом царстве* («Странная сказка»). И, конечно же, это слово «солono-горько-кисло-сладкий», в котором дана очень точная и емкая характеристика России:

*Я стою, как перед древнею загадкою,
Пред великою да сказочной странюю –
Перед солono- да горько-кисло-сладкою,
Голубою, родниковою, ржанюю* («Купола»).

С другой стороны, у Высоцкого есть так называемые «незаметные» новые слова, которые нисколько не противоречат моделям словообразовательной системы русского языка и могут быть опознаны в качестве новообразований только в результате специального анализа. К этой категории относятся, например, следующие авторские образования: *выстонать без слов* («То ли в избу – и запеть...»); *гитаровый гриф* («Баллада о брошенном корабле»).

Произведения В. С. Высоцкого – это своего рода каталог различных интересных языковых особенностей, каждая из которых достойна отдельного монографического исследования. Насущнейшей же задачей лингвовысоцковедения является составления словаря языка произведений поэта, Мастера русского слова, и работа эта уже ведётся в течение последних десятилетий автором данной статьи.

Литература

1. Изотов В. П. Окказионализмы В. С. Высоцкого. Опыт словаря. Орёл, 1988. – 85 с.
2. Кормилов С. И. Песни Владимира Высоцкого о войне, дружбе и любви // Рус. речь. 1983. № 3. – С. 41–48.

ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ КОНЦЕПТА *КРОВЬ* В ТВОРЧЕСТВЕ Н. ГУМИЛЕВА

Н. Е. Касьяненко

Kasyanenko_natusya@mail.ru

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

(Донецк)

Одним из приоритетных направлений языковедческой науки XXI века является когнитивная лингвистика, исследования в рам-

ках которой в последнее время значительно расширили свою проблематику.

Прежде всего, это связано с изменением парадигмы в языкознании. Ключевой в современной лингвистике становится антропоцентрическая парадигма. Она предполагает анализ языка, с одной стороны, с позиций индивидуального сознания, а с другой, – учет того, что сам объект исследования представляет собой итог сложной когнитивной деятельности человека. В связи с этим В. А. Маслова замечает, что «антропоцентрическая парадигма выводит на первое место человека, а язык считается главной конституирующей характеристикой человека, его важнейшей составляющей» [7, с. 8].

Базовым, категориальным понятием когнитивной лингвистики, безусловно, является концепт. Несмотря на разброс мнений в его определении, ученые единодушны в том, что концепт – это антропологическая сущность, единица виртуального ряда, носитель этносемантической информации, экспликации которой отражает специфику ментального пространства.

Объектом внимания в настоящей работе избран художественный концепт *кровь*, воплощенный в индивидуально-авторском языке Н. С. Гумилева. *Актуальность такого исследования* обусловлена тем, что изучение художественного концепта проливает свет на особенности индивидуально-авторской картины мира поэта, что существенно дополняет общую языковую картину мира. Выбор концепта не случаен, поскольку концептом может быть признано не всякое мысленное образование, а только такое, которое обладает определенной значимостью в сфере рациональной и духовной человеческой деятельности. Накапливая человеческий опыт, развивая культурные коннотации, концепт становится ключевой единицей в семантическом пространстве как коллективного сознания, так и отдельной личности. О значимости же концепта *кровь* свидетельствует, во-первых, тот факт, что само понятие *кровь* отражает признаки субстанции, жизненно необходимой для любого живого существа и, в первую очередь, человека. Во-вторых, использование образов на базе вербальных реализаций концепта в поэтической речи чрезвычайно активно и имеет эстетическое значение.

Под *художественным концептом* в данной работе понимается концепт как принадлежность индивидуально-авторской картины мира поэта, отражающей мировидение творческой личности, реализации которого обладают эстетической функцией. Его следует рассматривать как особый тип концепта, содержание, которого составляют как общенациональные, традиционные смыслы, так и смыслы индивидуального порядка, присущие данному автору.

Диапазон единиц, реализующих содержание концепта *кровь* в произведениях Н. С. Гумилев, невелик. Это, прежде всего, сама лексема *кровь*, в единичном употреблении *сукровица*; прилагательные *кровавый*, *кроваво-красный*; причастие *окровавленный*. Помимо этого, рассматриваемый концепт находит выражение во фразеологических единицах *пить кровь (напиться крови)*, *кровь холодеет (стынет)*, *налиться кровью*.

Кровь в поэтическом сознании Н. Гумилева выступает как субстанция с многоплановой атрибутикой. Опираясь на основное словарное значение соответствующей лексемы ('жидкая ткань, движущаяся по кровеносным сосудам'), можно отметить едва ли не основное определение крови – её *текучесть*. Именно этот элемент смысла выделяется в составе концепта как один из универсальных, что подтверждается многочисленными контекстами, реализующими его: «*И кровь пролилась потоком, / и смерть, как буря пронеслась*» [3, с. 86]. (Здесь и далее ссылки на произведения Н. С. Гумилева даны по [3]); «*Капли крови из свежей раны / потекли, красны и теплы...*» [3 с. 391].

Соответственно вербальные реализации концепта сочетаются с глаголами *течь*, *потечь*, *растекаться*, *бежать*, *нестись*, *падать (струей)*. Помимо отмеченного, кровь – это жидкость, обладающая запахом. Чаще всего об этом свойстве крови у Гумилева речь идет в эпизодах, в которых предметом описания являются раненые животные (африканская поэма «Мик», «Гиена»): «*Она была такую же гиеной, / Она, как я, любила запах крови*» [3 с.115]; «*Но был разгневан Дух Лесов / Огнем и шумом голосов / И крови запахом*» [3 с.250].

Н. Гумилев активно использует в составе образных средств лексемы, акцентирующие сему 'температура крови, «горячесть»': «*Горячей кровью пьяный, сытый, / лишь утром он оставит дом*» [3 с.134]; «*И тело мне ответило мое, / Простое тело, но с горя-*

чей кровью» [3 с.328]; «*Я вручу его кряжам горным<...> / Но не твари с кровью горячей / не умеющею сверкать!*» [3 с.389]. «Градус» восприятия тепла крови зачастую достигает у поэта наивысшей точки, на что ориентируют соответствующие тропы: «*И показал на сердце рану. / По ней дымящаяся кровь / То тихо капала, то вновь / Струёю падала по стану»* [3 с. 425]; «*Что это! Брошены красные ткани / Или, дымясь, растекается кровь?*» [3 с.164]. В последнем примере сочетание *дымящаяся кровь* является частью конструктивно не выраженного сравнения крови с красной тканью, в котором дополнительно присутствует и сема 'цвет'.

Поэт не обходит вниманием и липкость крови, ее способность к сгущению (именно липкость воспринимается как начальная фаза сгущения крови): «*На острой морде кровь налипла, / Глаза зияли пустотой»* [3 с. 118]; «*И миновав поля и нивы, / Вернется к берегу он вновь, / Чтоб смыли верные приливы / С него запекиющую кровь»* [3 с. 134]. Указанное качество крови расценивается в медицинской практике как ведущее к потере жизни. Не случайно в одном из предсмертных, как утверждают исследователи, стихотворений Н. Гумилева, поэт делает упор на изображении сгустка крови, что является крайним проявлением названного свойства крови: «*Знаю, — сгустком крови черным / За свободу я плачу.* » [3 с.104]. Цветовая же характеристика становится частью синестетической метафоры, воплощающей отрицательные коннотации.

Кровь в поэтической картине мира Н. Гумилева нередко имеет «животное», натуралистическое начало, так как животное в соответствии с установками автора является «носителем некоей черты «плотского» человеческого бытия, а в целом животный мир представляет собой воплощение этого бытия, является «гарантом» его объективного существования по законам физической необходимости» [4, с. 57]. Кроме того, животные вообще занимали значительное место в жизни поэта. Закономерно в этом смысле изображение зверей, рвущих «кровавое мясо», льва, слизывающего человеческую кровь: «*Бейте, звери, горячее тело, / Рвите, звери, кровавое мясо»* [3 с. 126]; «*Лев прищурился, голову поднял, / И с усов лижет кровь человечью»* [3 с. 311].

Взаимоотношения человека и животных в произведениях поэта (особенно в тех, которые отражают африканские путешествия Н. Гумилева) передают определенную философию: «образ едино-

борства со зверем» воплощает внутреннюю борьбу с плотским грехом. Соответственно умерщвление зверя в очерках «Африканская охота» и лирических произведениях африканской тематики символизировать идею освобождения от греховной сущности человека. Естественно, что все это не проходит бескровно. Отсюда – «**хобот кровавый**» слона, горящие кровью рога неизвестного зверя, кровь раненого коршуна: «*Спутанно помню – **кровь повсюду**, / Душу гнетущий мертвый страх*» [3 с.140]; «*И упали слоны на колени, / Ожидая его повелений, / Поднимали свой хобот **кровавый***» [3 с. 126]; «*Так, в далекой Сибири, где плачет пурга, / Застывают в серебряных льдах мастодонты, / Их глухая тоска там колышет снега, / **Красной кровью** – ведь их – зажжены горизонты*» [3 с. 179]. Последний фрагмент отмечен сложной метафорой, сопоставляющей многоцветность северного сияния с красной кровью древних живых существ.

Животное начало отражается в произведениях Н. Гумилева и в цвете глаз, налитых кровью. Сема «цвет» становится в этом случае вторичной, «подспудной» и занимает периферию концептуальной структуры. Поэт акцентирует кровавые очи, пережившего животный страх коня («Всадник»), горящие, налитые кровью глаза разбойника из китайской поэмы «Лайце», утомленные покрасневшие глаза влюбленного, не спавшего семь ночей в «Подражании персидскому»: «*С глазами, полными крови, стал, красавица*» [3 с. 331]; «*Пред ними старый водоем, / А из него, как два алмаза, / Сияют сумрачным огнем / Два кровью налитые глаза*» [3 с. 468]; «*Очи круглы и кровавы, / Ноздри, пеною полны<...>*» [3 с.367].

Вообще цветовая картина поэтического мира поэта сопряжена с определенной экзотикой, и в ней ведущее место занимает палитра оттенков цвета крови – *красный, алый, пурпурный, кровавый, кроваво-красный, розовый, багряный*. Такое повышенное внимание к неординарному цвету крови вполне оправдано: в народной культуре красный – один из элементов цветовой символики, это не только цвет жизни, солнца плодородия, это еще и цвет потустороннего мира, демонических персонажей и пр. [10, с. 647], что ассоциативно связано с цветом крови. В связи с этим уместно заметить, что тяга к определенной эстетизации зла, некоторое увлечение символизмом, декадентское влияние было характерно для раннего Н. Гумилева (см. об этом подробнее [4, с.103-104]).

Поскольку кровь обладает цветом, то в структуре концепта мотивированно присутствует семантический примитив 'то, что оставляет пятна': «*Так много тайн хранит любовь, / Так мучат старые гробницы! / Мне ясно кажется, что **кровь** / **пятнает** многие страницы*» [З с.141]; «*Убийца, вспомни божий страх, / Смотри, на дорогих шелках, / **Как кровь, алеющие пятна***» [З с. 424]. Но если в первом контексте кровь сама является причиной пятна, то во втором – названное качество крови становится основой для оригинального сравнения расцветки шелка и крови, напоминающего о жестоком убийстве.

Исключительно окказиональный характер приобретает у Н. Гумилева и стремление наделить кровь «звуком». Вообще чувственный опыт человека является важным в формировании индивидуально-авторской картины мира человека вообще и художника в частности. В эстетической системе Н. Гумилева прослеживается связь крови с ее «слуховым» восприятием, что обуславливает выбор соответствующей лексики: кровь у поэта *поет, поет, шепчется*. Звуковые образы крови репрезентируют у него глубинные сильные чувства, доходящие до страсти. Это и необъяснимое волнение, вызванное цыганской песней, это и обожествление любимой женщины, сравнимой с недостижимостью синей звезды, это и непреодолимая тоска, вызванная «болезнью» любви: «*Струна...и гортанный вопль...и сразу / Сладостно так **заныла кровь** моя*» [З с. 336]; «*Преображая дух и тело, / Напев вставал и падал вновь, / То говорила и **звенела** / Твоя поющей лютней **кровь***» [З с. 398]; «*Я не светел, я болен любовью, / Я сжимаю руками виски / И внимаю, как **шепчутся с кровью** / шелестящие крылья тоски*» [З с. 442]. Благодаря названным реализациям концепта, кровь наделена антропоморфизмом, а ее звуковые «проявления» носят аксиологический характер, приобретают одухотворенность.

Кровь традиционно воспринимается как атрибут войны. Не избегает воплощения этого смыслового примитива в структуре концепта и Н. Гумилев. Отношение к войне и крови поэта обусловлено тем, что сам он, будучи участником Первой мировой войны, знал о ней не понаслышке – он знал ее изнутри. С учетом сказанного, понятно, почему лексема *кровь* становится базой для поэтической метонимии в стихотворении «Наступление», наглядно демонстрирующей солдатские будни, по мнению лирического героя, тяжелые и

одновременно прекрасные, исполненные патриотизма и божественного вдохновения: «*И залитые кровью недели / Ослепительны и легки, / Надо мною рвутся шрапнели, / Птиц быстрее взлетают клинки*» [3 с.231].

Кровь романтически осмысливается поэтом и как то, что связано с оружием: окровавленный меч римского полководца Мария или весь в крови ятаган татарских предков: «*До чего ж в полдневной хмаре, / Озаряемый лучом, / Возникает хмурый Марий, / С окровавленным мечом*» [3 с.125]; «*Мне снятся королевские алмазы / И весь в крови широкий ятаган*» [3 с. 180].

В славянской культуре кровь (животных) осознается как жертвенная субстанция, используемая в магических ритуалах как защита от несчастий и сглаза, для увеличения плодородия земли, скота [10, с. 678]. Названный элемент смысла фигурирует и в поэтической картине мира Н. Гумилева: «*Что же, князя знаменитой Итаки, / Что не спешите вы встретить царя, / Жертвенной кровью священные знаки / Запечатлеть у его алтаря*» [3 с. 163]. Символом страданий, мученичества, искупления греховной жизни кровью является христианское распятие. Намек именно на это содержит сочетание *кровавое распятие* в стихотворении «Портрет мужчины», в котором лирический герой Н. Гумилева пытается угадать внутренний мир человека написанного неизвестным художником на картине, выставленной в Лувре [3 с. 137]. Кровь – это ‘то, что искупает грех’.

Нельзя обойти вниманием и фразеологию Н. Гумилева, связанную с анализируемым концептом. В стихотворении «Творчество», размышляя о слове, которое является средством реконструкции вымышленной действительности, поэт не случайно использует устойчивое сочетание *пить кровь*, символизирующее утрату жизненной силы, безусловно, связанную с кровью: «*О, если б кровь мою пили, / Я меньше бы изнемог, / И пальцы зари бродили / По мне, когда я прилег*» [3 с.285]. В культуре славян демонические персонажи выпивают кровь человека, лишая его здоровья, восполняя тем самым собственный запас жизненной силы. Так и процесс рождения поэтического слова автор рассматривает как мучительный, отнимающий духовные и физические силы, что семантически соотносится с фразеологической единицей *пить кровь* в значении ‘мучить, притеснять кого-либо, издеваться, глумиться над кем-либо’.

В африканской поэме «Мик», рисуя образ безгрешного свободолюбивого жаворонка, покоряющего запредельные выси, призванного обрести дар слова, Н. Гумилев представляет читателю следующие строки: «*И взвился жаворонок вновь, / Хоть в нем и холодела кровь*» [З с. 269]. Фразеологизм *кровь холодеет (стынет)*, используемый по отношению к тому, кто испытывает чувство сильного страха, намекает на победу мечты над собственной слабостью.

Наконец, необычно и употребление известного идиоматического оборота *налиться кровью*. В узусе такой оборот в значении ‘краснеть от прилива крови’ используется по отношению к глазам или лицу. В поэтическом контексте стихотворения «Заблудившийся трамвай» Н. Гумилев соотносит этот фразеологизм с буквами вывески: «*Вывеска... кровью налитые буквы / Гласят – зеленая, – знаю тут / Вместо капусты и вместо брюквы / мертвые головы продают*» [З с.334]. Оказиональное употребление фразеологической единицы в сочетании с упоминанием об овощах круглой формы – это своеобразный намек на будущую кровь, трагедию, «пророческое, метафорическое предвидение поэта о собственной смерти», как утверждает С. Ф. Кузьмина. Исследовательница ссылается на утверждение В. В. Мусатова о том, что в канун Усекновения главы Иоанна Предтечи, по народным поверьям, «запрещается употреблять в пищу овощи круглой формы, напоминающие о человеческой голове. Так что символика капусты и брюквы приобретает отчетливый религиозно-мученический аспект» (см. об этом подробнее в [6, с.137]).

Подводя итоги анализа (хотя и не исчерпывающего) структуры указанного концепта, следует отметить следующее:

1. Концептуализация понятия *кровь* в творчестве Н. Гумилева осуществляется ёмко и многопланово, отражая романтически-скорбное мироощущение поэта.

2. Содержание концепта *кровь* в поэтической картине мира поэта включает целый ряд ядерных семантических элементов, которые носят универсальный характер: ‘текучесть’, ‘жидкость’, ‘запах’, ‘температура’, ‘капельность’, ‘то, что нарушает целостность организма’, ‘цвет’, ‘антропоморфность’, ‘способность к возмущению’. Однако структура концепта отмечена и семами индивидуального порядка – ‘липкость’, ‘способность к сгущению’,

‘пульсация’, ‘то, что опьяняет’, ‘то, что насыщает’, ‘животное начало’, ‘то, что свойственно человеку’, ‘жертвенная субстанция’, ‘то, что отравляет’, ‘то, что искушает грех’, ‘то, что оставляет пятна’.

3. Вербализации концепта *кровь* в поэтическом преломлении поэта определяются многими факторами. Это, конечно, собственный жизненный опыт (участие в Первой мировой войне, этнографические экспедиции в Африку, участие в литературном объединении «Цех поэтов»), обстоятельства личной жизни, особое восприятие христианских ценностей, романтическая мужественность, эстетика акмеизма.

4. В репертуаре приемов поэта, способствующих вербализации концепта, – использование метафоры, обладающей синкретизмом, максимальной емкостью; активное употребление сравнений, в том числе развернутых, не всегда конструктивно выраженных; предельная изобразительность эпитетов, создающих экзотичность, изысканность и зрелищность образов.

В заключение необходимо отметить, что индивидуальное осмысление концепта *кровь* в поэтическом сознании Н. Гумилева не только проливает свет на особенности мировидения художника слова, не только демонстрирует нам специфичность способов и приемов концептуализации, но и обогащает концепт *кровь* новыми смыслами, наполняет оригинальными коннотациями, заставляет «впитывать» новые семантические нюансы.

Литература

1. Аскольдов, С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста: Антология. – М.: Academia, 1997. – С. 267–279.

2. Болотнова, Н. С. О методике изучения ассоциативного слоя художественного концепта в тексте / Н. С. Болотнова // Вестник ТГПУ. – 2007. – Вып. 2 (65). Сер. Гуманитарные науки (Филология). – С. 74–79.

3. Гумилев, Н. С. Стихотворения и поэмы / Н. С. Гумилев / Ред. и вступ. статья В. П. Енишерлова. – Изд-во «Мерани», 1989. – 494 с.

4. Зобнин, Ю. В. Николай Гумилев. Великие исторические персоны / Ю. В. Зобнин. – М.: 2013. – 550 с.

5. Красовская, Н. В. Художественный концепт: методы и приемы исследования / Н. В. Красовская // Известия Саратовского ун-та. – 2009. – Т. 9. Сер. Филология. Журналистика. – Вып. 4. – С. 21–24.

6. Кузьмина, С. Ф. Николай Гумилев / С. Ф. Кузьмина // История русской литературы XX века: Поэзия серебряного века: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2004. – С. 120–142.

7. Маслова, В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

8. Попова, З. Д., Стернин, И. А. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М.: АСТ Восток–Запад, 2007. – 314 с.

9. Пименова, М. В. , Кондратьева, О. Н. Концептуальные исследования. Введение: учеб. пособие / М. В. Пименова, О. Н. Кондратьева. – М.: Флинта, Наука, 2011. – 176 с.

10. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти томах. / Под ред. Н. И. Толстого. – Т. 2-й. – М.: «Международные отношения», 1999. – 697 с.

АВТОРСКАЯ ПОЗИЦИЯ И СПОСОБЫ ЕЕ ВЫРАЖЕНИЯ В РОМАНЕ А.Ф. ПИСЕМСКОГО «БОГАТЫЙ ЖЕНИХ»

Е.В. Кравченко

kravchenco_e_v@mail.ru

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

(Симферополь)

Одной из ключевых проблем современной науки о литературе является проблема автора и авторской позиции. В каком бы аспекте ни изучался художественный текст, исследователь всегда стремится выявить и интерпретировать авторскую точку зрения, которая определяется всей структурой произведения [1, с. 43].

Наиболее остро проблема позиции автора ставится применительно к литературе русского реализма XIX века, что связано с утратой голосом автора внешне выраженной авторитарности и реализацией в несобственно-прямой речи. Слово – носитель определенного смысла, – преломляясь в сознании автора, приобретает концептуальное значение [8, с. 12].

Авторская позиция – это «понимание и оценка писателем характеров людей, событий, идейных, философских и нравственных проблем, поставленных в литературном произведении» [2, с. 80], основной итог, к которому приходит автор. Авторский взгляд на мир имплицитен и является для исследователя основной иско-

мой величиной. В художественном тексте позиция автора выражается на субъектном и внесубъектном уровнях. К субъектному уровню следует относить повествовательную структуру (нарративную, по терминологии В. Шмида), систему персонажей (и связанную с ней ономастическую систему).

Субъектная организация раскрывает сложное строение внутреннего мира произведения, которое представляет собой напряженную драму сознаний, вступающих между собой в диалог: точка зрения героя (видит событие и оценивает его относительно своей личности), точка зрения повествователя или рассказчика (видит героя, помещенного в определенные обстоятельства, и оценивает его относительно своего миропонимания, с учетом личностной позиции по отношению к ситуации), точка зрения автора-творца, который видит множество героев с их точками зрения, дает возможность высказать субъективную оценку повествователю и собирает множество голосов в единое целое, формируя концепцию произведения.

В данном теоретическом аспекте рассмотрим роман А.Ф. Писемского «Богатый жених». В рамках субъектной организации обнаруживаются несколько точек зрения: аукториального повествователя, рассказчика и персонажей. Аукториальный повествователь «наделен авторским всеведением; не связан определенной позицией во времени и пространстве» [9, с. 50]: *«День был сентябрьский. По небу неслись мутного цвета облака, по временам накрапывал дождик, с северо-запада дул влажный ветер. По главной и почти единственной улице уездного города К. тащились две клячи. <...> Перед воротами старого деревянного домишка поезд остановился»* [7, с. 5]. Повествователь знает все, что происходит в любой точке произведения, и может свободно переходить от одного персонажа к другому, забегать вперед и возвращаться назад. Он стоит над миром персонажей и не сливается с ними. Аукториальный повествователь задает определенный тон всему повествованию: пейзаж, овеянный меланхолическим настроением и свидетельствующий об увядании живой жизни, становится лейтмотивом всего произведения: знаменует не только внутреннюю дисгармонию героев, но и разрушение упорядоченности идиллического хронотопа (понятие М. М. Бахтина).

В рамках этого же нарративного дискурса наблюдается обособление авторской речи, позиция автора становится более субъективной и ярко выраженной. Это персонифицированное повествование. Нарратор, излагающий ход событий произведения от лица собственного «я», именуется рассказчиком. Он мотивирован индивидуальными чертами и не включен в сюжет произведения. Не являясь его героем, повествователь становится частью его художественного мира: является предметом изображения [6, с. 14]. Рассказчик Писемского характеризует все события и героев через призму своего обособленного «я»: *«Здесь я нужным считаю заметить...»* [7, с. 8], *«... я должен откровенно сказать, он был нехорош собой...»* [7, с. 8], *«... как я понимаю, так что в иных местах выходило у него совсем не то, что бы следовало...»* [7, с. 9]. Таким образом, повествователь как бы навязывает свою точку зрения читателю. Персонифицированный нарратор является субъективной формой авторского повествования, что предусматривает его пристрастность, не скованную различными ограничениями.

При описании персонажной сферы романа рассказчик «приближается» к героям. Он комментирует и оценивает их поступки, объясняет их теми или иными жизненными обстоятельствами.

Соединение двух взглядов (объективного и субъективного) на один и тот же мир дает возможность читателю самому сделать выводы. Аукториальный повествователь показывает несостоятельность героев, лишенных нравственных и духовных ориентиров. Позиция же персонализированного повествователя в романе – это позиция защитника, стремящегося привести аргументы, объясняющие поступки героев, характеры которых очерчены в рамках социального детерминизма. Каждый поступок героев, по мнению автора, обусловлен социальными обстоятельствами.

Авторская позиция выражается и в системе персонажей произведения. Их характеры, мотивы поведения, особенности внутренней жизни раскрываются в авторской модели мира, которая воплощена в данных героях. Авторский замысел, основываясь на литературной традиции, создает художественный образ личности. Таким образом, персонаж в произведении существует в различных измерениях. Соотносясь с социальной действительностью, он впитывает ее установки и принципы, не утрачивая при

этом и личностных качеств. Внутренний мир героя и его внешние реакции на общественные явления вступают в конфликт, который раскрывает автор.

Галерея персонажей «Богатого жениха» многолика, столь же многообразен нравственно-психологический мир произведения. Сюжет произведения строится вокруг двух героев (что не свойственно для литературной традиции XIX века), выступающих антитепами друг друга. Образ «богатого жениха» Степана Сальникова решен автором в ироническом ключе: внешне непривлекательный, неуклюжий, необразованный, маменькин сынок, но при этом завидный жених, обладающий достойным состоянием. Однако поступки героя позволяют читателю в нелепом и смешном рассмотреть человека, достойного уважения, способного к сочувствию, состраданию, любви и заботе о ближнем. Шамилов, второй жених, охарактеризован повествователем не менее язвительно: «...чересчур много важничал, выгибал из себя какого-то ученого человека...» [7, с. 28]. На протяжении разворачивания сюжета читатель наблюдает отсутствие у молодого человека глубокого интереса к знаниям. Ученость становится некой маской, скрывающей мелочность Шамилова в глазах светского общества. Автор показывает неспособность героя к проявлению искренних чувств: во все ответственные моменты он подобен актеру на сцене. Его признания в любви Вере Ензаевой звучат наигранно, слишком пафосно, он то и дело восклицает *«впечатлительным тоном, которым произносят трагические актеры многозначительные слова своей роли»* [7, с. 94]. Ведомый мечтой о материальном преуспевании, он использует любовь Веры как козырь, не задумываясь о чувствах героини. Как только планы на светлое будущее рушатся, Шамилов забывает о любовных клятвах и опять бросается вдогонку за новой удачей.

Писатель развенчивает тип красноречивого фразера и псевдоученого Шамилова и противопоставляет ему сложного амбивалентного героя – Степана Сальникова: невзирая на свою «простоту», доведенную порой до комического эффекта, на отсутствие высокого интеллекта и образованности, он явно выигрывает на фоне интеллигентного, но безнравственного Шамилова.

Авторская позиция реализуется в художественном тексте и на внесубъектном уровне: в хронотопе, сюжетно-

композиционной структуре, интертекстуальных связях, системе мотивов, пронизывающих текст.

Основой реализации базового концепта произведения является заголовок. Он артикулирует основную тему произведения, становится ключом к авторской трактовке описываемых явлений действительности. Называя свой роман «Богатый жених», А.Ф. Писемский тем самым актуализирует две проблемы современной ему действительности: служение Золотому тельцу и игнорирование внутренней составляющей личности. Прямое лексическое значение слова «богатый» – «*заживный, зажиточный, весьма достаточный, состоятельный, денежный*» [3] – со всей очевидностью подчеркивает приоритет для общества материального состояния человека. Именно поэтому родители девушек на выданье «охотятся» за Степаном Сальниковым, хотя он мало образован, неуклюж, не умеет вести себя в высшем свете, а все «*молодые дамы и девицы <...> называли между собою противным*» [7, с. 20]. Мотив богатства как материального благополучия встречаем и в описании приезда в город К. петербургского туза, состоятельного графа Сецкого: каждый стремится угодить ему и тем самым добиться привилегий.

В переносном смысле слово «богатство» означает «*содержащий много ценных качеств*» [5, с. 149]. В ходе развертывания сюжета становится очевидно, что повествователь идет по линии усложнения выбранного им образа, Сальников раскрывается как личность глубоко чувствующая и высоко моральная. Автор показывает, что за совершенно неприглядной внешностью и отсутствием манер скрывается настоящий человек, способный любить, страдать и сопереживать.

Особую роль в воплощении авторской позиции в романе «Богатый жених» играет его хромотопная организация. Хромотоп является основой характеристики внутреннего мира персонажей. Пространство, окружающее героя (дом, комната), служит определенным маркером, позволяющим писателю дать более детальное представление о характере. Так, например, описывая усадьбу Шамилова, автор не без иронии называет его комнату «*ученой кельей*» [7, с. 70]. Шамилов живет в отцовском доме: «*Дом был с семью окнами по фасаду, с мезонином, с холодной залой, с маленьким кабинетом и прочими принадлежностями. От времени и*

запустения комнаты приняли какой-то мрачный вид <...> С приходом молодого хозяина в эту комнату внесены были убранства <...> на диване, на столе и даже на полу раскидано было несколько журналов <...> на столе были раскиданы, в величайшем беспорядке, несколько исписанных листков бумаги...» [7, с. 70]. Автор настойчиво обращает внимание на беспорядок, царящий в комнате; столь же беспорядочно и хаотично поведение героя: не окончив одного дела, он бросает его и переходит к другому. Это деструктивное начало вызывает негативное отношение автора к герою.

Хронотоп в романе Писемского [4] выполняет характерологическую и сюжетообразующую функции: передвижение персонажей в пространственно-временном континууме дает возможность автору в полной мере раскрыть их характеры.

Таким образом, можно сделать вывод, что для реализации авторских интенций А.Ф. Писемский использует широкий спектр средств, которые аккумулирует авторскую оценку героев и изображаемых социальных и нравственно-психологических явлений действительности. Экспликация авторской оценки позволяет получить глубокое представление о художественном мире автора-творца.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверенцев и С. Г. Бочаров / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
2. Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины / Под ред. Л. Н. Чернец, В. Е. Хализев, С. Н. Бройтман [и др.]. – М. : Высшая школа, 1999. – 556 с.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – СПб., 1863-1866 гг. – Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Dal.htm>
4. Кравченко Е. В. Хронотопная организация романа А. Ф. Писемского «Богатый жених» как авторская стратегия / Е. В. Кравченко // Пушкинские чтения – 2018. Художественные стратегии классической и новой словесности: жанр, автор, текст: материалы XXIII междунар. науч. конф. / отв. ред. Т. В. Мальцева. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2018. – С. 266-276.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Наука, 1949. – 479 с.

6. Орлова Е. И. Образ автора в литературном произведении: Учеб. пособие / Е. И. Орлова. – М. : МГУ, 2008. – 44 с.

7. Писемский А. Ф. Богатый жених / А. Ф. Писемский // Писемский А. Ф. Собр. соч.: в 24 т. – Т. 4. : Богатый жених, Нина, Плотничья артель, Старая барыня. – М. : Издательское товарищество М. О. Вольф, 1895. – 405 с.

8. Рымарь Н. Т. Теория автора и проблема художественной деятельности / Н. Т. Рымарь, В. П. Скобелев. – Воронеж : Логос-ТРАСТ, 1994. – 263 с.

9. Тюпа, В. И. Анализ художественного текста: Учеб. пособие / В. И. Тюпа. – М. : Академия, 2009. – 336 с.

**АКСИОЛОГИЯ ПРЕЦЕДЕНТНОГО СОБЫТИЯ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ДРАМЫ
А.С. ПУШКИНА «БОРИС ГОДУНОВ»)**

М.Н. Коннова

mkonnova@kantiana.ru

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта»

(Калининград)

Событие, представляющее собой минимальную нарративную единицу, первоэлемент сюжета [1, с. 44], является неотъемлемой частью содержательной структуры художественного текста. Среди разнообразных событий, составляющих содержательную ткань художественного текста, – намеренных (действий персонажей) и ненамеренных (явлений и процессов), внешних и внутренних, центральная роль принадлежит прецедентным событиям – тем значимым явлениям, которые на оси времени представляют собой ключевые вехи, поворотные пункты, предопределяющие дальнейший течение жизни. Всегда соотносящиеся с темпоральным планом истории – государственной, социальной, личной – прецедентные события присутствуют в настоящем и ориентированы на будущее. Происходящее во времени и пространстве, прецедентное событие всегда аксиологически окрашено. «Искусство и литература пронизаны хронотопическими ценностями разных степеней и объемов. Каждый мотив, каждый выделимый момент художественного произведения является такой ценностью» [2, с. 177].

Цель настоящей статьи – исследование особенностей языковой экспликации ценностной природы прецедентного события в художественном тексте сквозь призму соотношения временного и вечного на примере образа крестного хода в трагедии А.С. Пушкина «Борис Годунов».

Трагедия «Борис Годунов», написанная в декабре 1824 – ноябре 1825 гг. во время ссылки в Михайловском, создается А.С. Пушкиным в новом для русской литературы жанре исторической драмы. Это произведение являет собой «пушкинскую художественную концепцию истории», конечный смысл которой раскрывается только в перспективе абсолютной картины мира [5, с. 451]. Основным содержанием «Бориса Годунова» является жизнь человеческого духа, которая воплощается в диалоге между поступками людей и вечными истинами христианских ценностей [6, с. 305]. Обращаясь к событиям рубежа XVI-XVII вв., А.С. Пушкин воплощает в своей исторической драме христианскую систему ценностей допетровской русской культуры, её религиозную точку зрения на бытие и место в нём человека. Создается художественная картина мира, в которой абсолютным центром жизни является не общественный институт, но совокупное, соборное единство всех православных, от царя до крестьянина – Церковь [7]. В этом понимании А.С. Пушкиным истории обнаруживает себя «русско-христианское религиозное начало» [8, с. 91].

Образ крестного хода возникает в начальной, «прологовой» части трагедии, относящейся ко времени избрания Бориса Годунова на царство в феврале 1598 г. Общеправославное молебное шествие носит государственно-соборный характер, знаменуя собой момент чрезвычайного общественного напряжения. Оно происходит на рубеже двух исторических периодов – эпохи Рюриковичей, завершившейся со смертью царя Феодора Иоанновича (1557-1598), и царствования Бориса Годунова, которое обернулось для России началом Смутного времени.

О крестном ходе как части торжественного чина избрания на царство говорит в своей речи к народу думный дьяк Андрей Щелкалов:

Заутра вновь святейший патриарх,
В Кремле отпев торжественно молебен,

Предшествуем хоругвями святыми,
С иконами Владимирской, Донской,
Воздвигнется; а с ним синклит, бояре,
Да сонм дворян, да выборные люди
И весь народ московский православный
Мы все пойдем молить царицу вновь,
Да сжалится над сиркою Москвою
И на венец благословит Бориса.

В изображении крестного хода А.С. Пушкин опирается на «Историю государства российского» Н.М. Карамзина, заимствуя из неё не только информативно-содержательные элементы, но, в ряде случаев, и словесные формы. Ср.: «Святители в общем совете с боярами устави́ли *петь*, 21 февраля, во всех церквях праздничный *молебен*, и с обрядами *торжественными* (ср. *отпев торжественно молебен* – А.С. Пушкин), с святынею Веры и отечества, в последний раз испытать силу убеждений и плача над сердцем Борисовым <...>. В сию ночь не угасали огни в Москве: все готовилось к великому действию – и на рассвете, при звуке всех колоколов, *подвиглась* столица (ср. *воздвигнется* – А.С. Пушкин). Все храмы и дома отворились: духовенство с пением вышло из Кремля; народ в безмолвии теснился на площадях. Патриарх и владыки несли иконы, знаменитые славными воспоминаниями: *Владимирскую и Донскую* (ср. *с иконами Владимирской, Донской* – А.С. Пушкин), как святыя знамена отечества; за клиром шли *синклит, двор, воинство, приказы, выборы городов* (ср. *а с ним синклит, ... да сонм дворян, да выборные люди* – А.С. Пушкин); за ними устремились и *все жители московские*, граждане и чернь, жены и дети (ср. *и весь народ московский православный* – А.С. Пушкин), к Новодевичьему монастырю, откуда, также с колокольным звоном, вынесли образ Смоленской Богоматери навстречу патриарху...» [4, с. 290].

Воспроизводя ключевые вехи повествования Н.М. Карамзина точно, почти буквально, А.С. Пушкин создает в «Борисе Годунове» новый – индивидуально-авторский и при этом типический, общенародный – образ крестного хода. Рассмотрим его основные содержательные особенности.

Обстоятельство *заутра* («Заутра вновь святейший патриарх...») помещает повествование в план будущего. Картина священного молебного шествия, эпическую торжественность которого подчеркивает плавное течение пятистопного ямба, разворачивается в метафизическом пространстве ожидания-предвидения, оставаясь благоговейно скрытой от непосредственного наблюдения.

Во внутренней структуре художественного образа крестного хода выделяются две части, в которых находит свое отражение иерархия «небесное – земное», «священное – мирское», «вечное – временное». Во главе крестного хода – *святейший патриарх*, символически представляющий собой весь освященный церковный собор, и «святые знамена Отечества» – иконы *Владимирская* и *Донская*. Их присутствие в высшей степени знаменательно. Икона Божией Матери *Владимирская* – главная святыня Русского царства, историей своего почитания неразрывно связанная с ключевыми событиями государственной и церковной жизни. Впервые принесенная в Москву из Владимира в 1395 г. для защиты от нашествия Темир-Аксака (Тамерлана), она многократно избавляла столицу от внешних врагов и внутреннего неурядиства. В образе *Донской* иконы память о победе великого князя Дмитрия Донского в Куликовской битве соединяется с воспоминаниями о знаменательных событиях новейшей истории – о победе царя Ивана Грозного в Казанском походе 1552 г. и об избавлении Москвы от крымского хана Казы-Гирея по молитвам царя Федора Иоанновича в 1591 г. Участие в крестном ходе чудотворных икон *Владимирской* и *Донской* помещает историю русского государства во вневременной план Священной истории. В этом стремлении освятить земную царскую власть, сделать законное правление с самого его начала согласным с волей Предвечного Бога отражается смиренное осознание древнерусскими людьми конечной несамостоятельности, неавтономности человека.

Двукратный повтор корня *-свят-* («*святейший*», «Предшествуем хоругвями *святыми*») подчеркивает священную природу крестного хода, его принадлежность одновременно реальности земной и миру небесному, времени и вечности. Причастность молебного шествия пространству вечности оттеняет и предикат *воздвижется*. Сохраняя корень используемого Н.М. Карамзиным глагола *подвигнуться* («*подвиглась* столица»), в котором общее

значение движения по горизонтальной плоскости совмещено с эмоциональными компонентами смятения, поспешности, А.С. Пушкин заменяет его приставку на *воз-*, сообщая всему слову семантику движения вверх (ср. *воздвигнути* – «поднять, воскресить, возвысить»). Глагол *воздвигаться* лежит в основе отглагольного существительного *Воздвижение* – эллиптического имени двенадцатого праздника Воздвижения Честного и Животворящего Креста Господня (14 сентября), и это сообщает ему способность актуализировать ценностную семантику движения-подвига, движения-служения. Отделенное от подлежащего *патриарх* тремя стихами ретардации, намеренно акцентированное в сильной позиции «стыка» двух синтагм, сказуемое *воздвижется* привносит ассоциации с движением высоко поднятых хоругвей – священных знамен Церкви, и самой своей фонетической формой напоминает о торжественной величественности многотысячного народного шествия.

Предикат *воздвижется* отделен от следующей синтагмы цезурой. Пунктуационно маркированная точкой с запятой, цезура намечает границу смысловых частей в картине крестного хода, подчеркивая его внутреннюю упорядоченность. Церковь небесная, зримыми символами которой являются хоругви, иконы Владимирская и Донская, предваряет Церковь земную – собор мирян, образ которого вводит противительный союз *а* («*а с ним синклит...*»). Соединительные союзы *да, и* выделяют в описании этого многоликого шествия отдельные «сословно-иерархические» группы. Предложная конструкция семантики совместного действия *с ним* («...*а с ним синклит, бояре*») намечает круг ближайших к патриарху лиц – царский *синклит* и *бояр*. Двукратный повтор союза *да* присоединяет к родовой боярской знати служилое дворянство («*да сонм дворян*») и представителей Земского собора («*да выборные люди*»). Союз *и* вводит последнюю, наиболее многочисленную группу участников крестного хода – «*И весь народ московский православный*». Дифференцированная в «Истории» М.Н. Карамзина («все жители московские, граждане и чернь, жены и дети»), эта часть крестного хода обозначается А.С. Пушкиным собирательным именем *народ*. В следующем стихе – «Мы все пойдем молить царицу вновь, / Да ... на венец

благословит Бориса» – инклюзивное местоимение *мы* и определительное местоимение *все* призваны подчеркнуть единство русского народа. Высвечивание идеи соборности-единения («*Мы все...*») свидетельствует об упразднении сословных границ в освященном хронотопе крестного хода.

Как показало исследование, А.С. Пушкин воссоздает многомерный образ общенародного крестного хода в предельно сжатой, «сценарно» лаконичной форме. В хронотопе земной, физической реальности крестный ход предстает как явление вечности, откровение Церкви небесной, торжествующей. Изображая крестный ход как прецедентное событие русской истории, А.С. Пушкин соотносит её с Абсолютной ценностью, воплощая в своем произведении живую веру русского человека в то, что «вечное является во времени, вечное может быть во времени воплощено» [3, с. 405].

Литература

1. Андреева В.А. Событие и художественный нарратив // Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А.И. Герцена. 2006. № 21 (1). Т. 7. – С. 44-57
2. Бахтин М.М. Эпос и роман. СПб., 2000. – 304 с.
3. Бердяев Н.А. О небесной истории. Время и вечность // Бердяев Н.А. Смысл истории. М., 1990. – С. 49-66
4. Карамзин Н.М. История государства Российского: в 3 кн. Кн. 3. СПб., 1997. – 702 с.
5. Непомнящий В.С. Да ведают потомки православных. Пушкин. Россия. Мы. М., 2001. – 400 с.
6. Непомнящий В.С. Поэзия и судьба. Над страницами духовной биографии Пушкина. М., 1987. – 446 с.
7. Непомнящий В.С. Пушкин. Русская картина мира. Серия «Пушкин в XX веке», вып. VI. М., 1999. – 542 с.
8. Франк С.Л. Этюды о Пушкине. Париж, 1987. – 126 с.

ПРАГМАТИКА ЭМОТИВНЫХ КОММУНИКЕМ В РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ РАССКАЗОВ МИХАИЛА ЗОЩЕНКО

С.В. Коростова

svetolen@yandex.ru

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

(Ростов-на-Дону)

Анализ эмотивных смыслов в синтаксисе художественного текста требует обращения к прагматическому компоненту значения, поскольку в семантической структуре эмотивного высказывания семантический или когнитивный аспект коррелирует с прагматическим, составляя «координированное единство прагматических и когнитивных структур сознания» [4, с. 20]. Прагматический потенциал рассматриваемых эмотивных синтаксических единиц – коммуникем – реализуется за счет общей эмоциональной направленности текста, который они составляют.

Коммуникемы, или эмотивные синтаксические идиомы (термин И.Н. Крутовой [1]), выполняют особую функцию в процессе создания эмотивной доминанты текста. По мнению исследователей (см. работы В.Ю. Меликяна, И.Н. Крутовой и др.), коммуникемы представляют собой нечленимые предложения непонятийной семантики, экспрессивность которых «заложена не только в их коннотативном аспекте, но и в ядре значения» [3, с. 22].

Отражая в художественном тексте процесс живой разговорной речи, эмотивные конструкции из средства выразительности превратились в примету стиля. В самых ранних по изданию рассказах Михаила Зощенко (1921-1924), объединенных под общим названием «Рассказы Назара Ильича Господина Синебрюхова», употребление коммуникем ограничено повествованием от 1 лица, когда и авторское повествование, и диалоги передаются с точки зрения рассказчика, обладающего довольно низкой языковой культурой. Однако именно коммуникемы позволяют увидеть образ живого, выражающего эмоции человека, который оценивает ситуации прошлого с позиций настоящего.

В большинстве случаев коммуникемы в рассказах М. Зощенко представляют собой часть простого предложения, например: *А мне теперь что? Мне теперь в смысле сапог – труба.* (М. Зощенко. Предисловие). Коммуникема «Труба» в словаре В.Ю. Меликяна «Эмоционально-экспрессивные обороты живой речи»

имеет следующее значение: «<ДЕЛО> ТРУБА; ТРУБА ДЕЛО! Прост. Выражение огорчения, досады, негат. оц. И т.п. ... *в роли сказ., кому, чему и без доп. (прост.). Гибель, конец. – Только в колхозе трудящемуся крестьянину спасение от бедности. Иначе ему – *труба*.» (Шолохов. Поднятая целина) [3, с. 187]. Именно второе значение актуализируется в рассматриваемой конструкции.

Часто писатель использует в речи героев коммуникемы с компонентом «Бог»: «Ей-богу!», «Господи, твоя воля!», «Дай бог память!», последняя из которых не нашла отражения в словаре, но, как показывает анализ языкового материала, передает процесс припоминания, например:

Была у нас в окопах пушечка... Эх, дай бог память – Гочкис заглавие. Морская пушечка Гочкис... (М. Зощенко. Виктория Казимировна).

Коммуникема «Ей-богу!» в словаре имеет следующее значение: «**ЕЙ-БОГУ!** *Выражение подтверждения, уверения, заверения...*» [3, с. 90]. В текстах рассказов Зощенко данная конструкция используется довольно часто, например: «...*А простая натуральная удочка... Ах, ей-богу! Сидишь мыслишь. Хочешь – о человеке мыслишь. Хочешь – о мироздании...; ...Ах, ей-богу – великолепные какие мысли! Не иначе как в мыслях познаются могущество и сила человека...*» (Рассказ про попа); «...*Вот скажите: лягте, Вася Чесноков, на трамвайный путь, на рельсы и лежите до первого трамвая – и лягу. Ей-богу...*» (Любовь); «*Прямо по рожке бью. Ей-богу!*» (Актер).

Эмотивно-оценочная коммуникема «Господи, твоя воля» отличается от представленных в словаре «Господи <Иисусе>! Ах ты господи!», которые могут обозначать в разных речевых ситуациях то выражение неодобрения, возмущения, негодования, негативной оценки, то выражение одобрения, радости и восторга. Нечленимое предложение «Господи, твоя воля!» скорее передает эмоциональное состояние удивления и негативной оценки самой ситуации и ее участников, а также стремление говорящего снять с себя ответственность за происходящее. В рассказе «Административный восторг» данная коммуникема используется дважды: «...*И пес ее знает, откуда она забрела. Но факт, что забрела и явно нарушает общественный беспорядок.*

А тут, как на грех, товарищ Дрожкин с супругой.

Господи твоя воля! Да, может, товарищу Дрожкину неприятно на свинью смотреть? Может, ему во внеслужебное время охота на какую-нибудь благородную часть природы поглядеть? А тут свинья. Господи, твоя воля, какие неосторожные поступки со стороны свиньи! И кто такую дрянь выпустил наружу? Это же прямо невозможно!» (М. Зощенко. Административный восторг).

Концентрация нечленимых эмотивно-оценочных предложений на небольшом фрагменте текста связана с представлением конфликтной ситуации, которая передается рассказчиком, как бы переживающим заново событие, о котором он узнал из газеты. Коммуникема «Пес ее знает» имеет множество вариантов, которые представлены в словаре: БОГ. БОГ ЗНАЕТ!; БОГ (ГОСПОДЬ, АЛЛАХ, ЧЕРТ, БЕС, ШУТ, ПЕС, ХРЕН, ФИГ, ВРАГ,...) ЕГО (ТЕБЯ, ВАС, ЕЕ, ИХ) ЗНАЕТ (ВЕДАЕТ)!; БОГ ВЕСТЬ! *Выражение сомнения, неопределенного ответа между утверждением и отрицанием, согласием и несогласием... ф.е. Неизвестно, никто не знает.* [3, с. 54].

В составе предложения коммуникема «Ни боже мой» может обозначать уверенность говорящего в том, что какое-то конкретное событие не происходило, либо он знает, что существует категорический запрет на какие-либо действия, например: «*Сесть захочешь – стул имеется, захочешь сморкнуться - сморкайся на здоровье в руку, а чтоб в простыню – ни боже мой, в простыню нипочем не позволяют*» (М. Зощенко. Плохой обычай)

Данная коммуникема имеет следующее словарное толкование:

НИ БОЖЕ МОЙ! *Прост. Устар. Выражение категорического отрицания, несогласия, запрета делать что-л.* [3, с. 138].

В некоторых рассказах М. Зощенко в диалоги вводятся коммуникемы с противоположным значением, нежели обнаруженным в контексте, представленном в словаре. Например, коммуникема «Ах, твою семь-восемь!», которая встретилась в рассказе «Не надо иметь родственников». В словаре находим похожую коммуникему «**ТАК ТВОЮ (ВАШУ, ЕЕ, ИХ) РАСТАК (ПЕРЕТАК)!; ТАК-ПЕРЕТАК!** *Грубо-прост. Выражение возмущения, негодования и т.п.* [3, с. 183]. Однако в контексте рассказа М. Зощенко представленный вариант коммуникемы имеет другое

значение: герой выражает чувство радости, гордости и удивления:

– *Так, – снова сказал дядя, – кондуктором, значит. На трамвайной линии?*

– *Кондуктором...*

– *Скажи какой случай! А я, Серега, друг ситный, сел в трамвай, гляжу – что такое? Обличность будто у кондуктора чересчур знакомая. А это ты. Ах, твою семь-восемь!.. Ну, я же рад... Ну, я же доволен...*

В коммуникемах часто отражается наивная языковая картина мира, отношение человека к негативным силам природы, которых он боялся и от которых помогали особые сакральные действия, например, плюнуть через левое плечо три раза, чтобы не сделать своими словами вреда себе же самому. Однако в словаре мы нашли только коммуникему «плювать (наплевать) я хотел» в значении «выражение полного равнодушия, безразличия, пренебрежения иногда в сочет. с возмущением, негодованием и т.п.» [3, с. 157]. В рассказе Зоценко «Больные» представлен диалог персонажей у кабинета врача, в котором используется коммуникема «Плюнуть и растереть»: «...Один такой дядя, довольно мордастый, в коротком полупальто, говорит своему соседу:

– *Это, говорит, милый ты мой, разве у тебя болезнь – грыжа. Это **плюнуть и растереть** – вот вся твоя болезнь. Ты не гляди, что у меня морда выпуклая. Я тем не менее очень больной. Я почками хвораю» (М. Зоценко. Больные).*

В данном фрагменте текста рассказа коммуникема «Плюнуть и растереть» означает выражение недоверия к сложности болезни, убежденность в том, что это простая, легко излечимая хворь, которая лечится быстро, без всяких лекарственных препаратов. Так говорят, когда хотят выразить презрение к какому-либо явлению или событию, либо убеждают кого-то в том, что это событие не столь негативное, как это представляется его участникам.

Те же истоки в древних обычаях и традициях славян имеет, на наш взгляд, и коммуникема «Тьфу!», которая часто встречается в рассказах М. Зоценко. Например: ...*Ничего я на это не ответил, только говорю:*

– ***Тьфу на всех, и на деверя, говорю, тьфу.*** (М. Зоценко. Стакан);

...Тьфу на нее, - подумал поп. – Что ей тутотко приспичило! (М. Зощенко. Рассказ про попа).

Такие коммуникемы представляют собой сакральные действия, которые использовались в древности, чтобы отогнать нечистую силу. Эта мотивация с течением времени была утрачена, а сами формулы в виде коммуникем сохранились в речи. Например, нежелание говорящего общаться с людьми и совершать неудобные и нежелательные для субъекта действия порождает коммуникему: «Ну их в болото!» в рассказе «Баня». Как известно, именно в болотах водилась нечистая сила: «...Хорошо. Стою стоя, держу шайку в руке, моюсь.

А кругом-то, батюшки-светы, стирка самосильно идет. Один штаны моет, другой подштанники трет, третий еще что-то крутит. Только, скажем, вымылся – опять грязный. Брызжут, дьяволы. И шум такой стоит от стирки – мыться неохота. Не слышишь, куда мыло трешь. Грех один.

«Ну их, думаю, в болото. Дома домоюсь»» (М. Зощенко. Баня).

В рассказах Михаила Зощенко доминируют коммуникемы, представляющие эмоционально-оценочную реакцию на предшествующую реплику собеседника (в диалоге) или самого говорящего, пересказывающего событие или ситуацию (если повествование ведется от 1 лица). Как правило, такие коммуникемы употребляются для объективного представления конфликтной ситуации. Например, в рассказе «Не надо иметь родственников» комичность ситуации и ее напряженность создаются за счет неожиданного, негативного для говорящего поворота события: он встречает в трамвае кондуктора, который оказывается его племянником. Как полагает герой, это дает ему право на бесплатный проезд. Однако племянник требует с него деньги за проезд. Реакция героя очень эмоциональна:

– Нет, ты это что? – удивился Тимофей Васильевич. – Ты это что, ты правду? (М. Зощенко. Не надо иметь родственников)

Коммуникема выражает здесь не столько удивление, сколько возмущение, неодобрительное отношение к ситуации и собеседнику.

Использование эмотивных синтаксических идиом в качестве средств выражения эмоций героев рассказов Михаила Зощенко объясняется их универсальным характером: «эмотивно-оценочный смысл таких конструкций «считывается» благодаря

представленной речевой ситуации и общим фоновым знаниям автора и читателя, исключая в большинстве случаев авторский комментарий о том, в каком эмоциональном состоянии находится говорящий персонаж» [2, с. 96]. Большинство эмотивных коммуникативных передает негативное эмоциональное состояние персонажа, что определяется прагматикой диалогов в рассказах М. Зощенко.

Литература

1. Крутова И.Н. Эмотивные синтаксические идиомы как объект исследования лингвопрагматики // Филологические науки. Вопросы теории и практики, «Грамота» - №1 (5) 2010, часть 2. – С. 107-108.
2. Коростова С.В. Эмотивность в диалоге и эмотивный диалог в русском художественном тексте // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2014, №4. С. 92-97.
3. Меликян В.Ю. Словарь: Эмоционально-экспрессивные обороты живой речи. – М.: Флинта: Наука. – 240 с.
4. Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения. М.: Высшая школа, 1988. – 168 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ «ЛИСА И ЗАЯЦ» В ОБРАБОТКАХ В.И. ДАЛЯ И А.Н. ТОЛСТОГО

Д.В. Котова

ivanovskaya.os@mail.ru

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Ивановская средняя общеобразовательная школа»
(с. Ивановка Нижнегорского района Республики Крым)

*Изучение старинных песен, сказок и т.п.
необходимо для совершенного знания свойств
русского языка.*

А.С. Пушкин

В названии нашего исследования преднамеренно отсутствует словосочетание «компаративный анализ», часто употребляемое сегодня языковедами и литературоведами. Непревзойдённый знаток русского языка Владимир Иванович Даль был яростным противником употребления слов иностранного происхождения и всегда стремился заменять их в речи русскими вариантами.

В нашей работе мы проанализируем знакомую всем русскую народную сказку «Лиса и заяц» в обработке двух писателей – В.И. Даля и А.Н. Толстого.

Давайте вспомним, как отзывался великий поэт А.С. Пушкин о сказках В.И. Даля: «...Нам ещё учиться надобно у народных сказок. Советую вам почитать Казака Луганского, это псевдоним господина Даля. Он народные русские сказки записывает и обрабатывает для детского чтения, и сам сочиняет, так в народных сказках этих – бездна поэзии!».

В.И. Порудоминский, известный исследователь творческого наследия В.И. Даля, справедливо заметил: «Народная сказка под его пером становилась литературной, поражающей проникновенной народностью» [8, с. 101].

Долгие годы Даль-сказочник молчал. Его сборники сказок не издавались. Но рукописи неутомимого собирателя народной мудрости не переставали пополняться и ждали своего подходящего момента. Очевидно, сегодня этот момент настал и нам следует более внимательно, вдумчиво прислушаться к той поэтической речи, которая звучит в мастерски обработанных В.И. Далем сказках. Народный колорит сказок Даль усиливал множеством пословиц, поговорок, метких образных словечек, введенных в текст.

Предметом исследования нашей статьи являются речевые особенности сказок, язык персонажей, богатство средств выразительности речи героев народной сказки.

Цель работы состоит в том, чтобы показать непревзойдённое мастерство Даля-сказочника в сравнении с А.Н. Толстым, проанализировать речевое многообразие далевской сказки и попытаться разгадать секрет успеха и непреходящей популярности сказок, талантливо обработанных В.И. Далем.

Задачами статьи является детальное изучение речевых особенностей сказки «Лиса и заяц», а также, используя сравнительный лингвистический, литературоведческий анализ, проследить отношение авторов к героям сказки; показать мастерство Даля-сказочника сквозь призму обработанной им народной сказки «Лиса и заяц»; подготовить дидактический материал для использования в курсе внеурочной деятельности «Основы далеведения», изучаемом в 6-м классе МБОУ «Ивановская СОШ».

Написанные В.И. Далем повести, рассказы на сегодняшний день либо являются малоизученными, либо не попадали в фокус языковедческого внимания вообще. На полках современных книжных магазинов сегодня не встретить книг с рассказами В.И. Даля. Заинтересованный читатель может отыскать их в библиотеках или купить у букинистов. Некоторые издания повестей и рассказов давно стали редкими экспонатами и заняли свои места в музеях В.И. Даля, расположенных в Москве, Луганске, а также в нашей Ивановской школе. Гораздо проще дело обстоит с его сказками. Яркие, богато иллюстрированные сборники сказок В.И. Даля, отличающиеся особым художественным оформлением, каким-то непередаваемым народным колоритом, издаются большими тиражами и пользуются заметным спросом у юных читателей (дошкольников или обучающихся младших классов). В чём же секрет далевской сказки, чем так привлекают детей и взрослых неповторимые сюжеты народных сказок, написанных или обработанных В.И. Далем?

Прежде, чем приступить к анализу одной из знаменитых народных сказок, уясним, что в понимании самого Даля, представляет собой понятие «обработка». В Толковом словаре живого великорусского языка [2] читаем словарную статью:

Обраба́тывать, обраба́тывать, что отделать, выделать, выработать вещь из припасов; || улучшить работой, уходом, приложением труда, сдобрить. (...) НАПРИМЕР: *Пушкин тщательно обрабатывал свои стихи. Он хорошо обработал язык свой, речь свою, краснó говорит* [2, с. 509].

Если перенести содержание обозначенной словарной статьи на творчество Даля, становится вполне понятно, о чём говорит неутомимый собиратель богатств русского языка. Действительно, «припасов» у В.И. Даля в виде слов, пословиц и поговорок, загадок, рассказов было огромное множество.

Стремясь провести параллели между двумя обработками русской народной сказки, мы исследовали отдельные лексические характеристики художественных текстов. Мы обратили внимание на общее количество слов в обеих сказках (421 / 889); количество синонимов понятия «жилище» (1 / 9); наличие фразеологизмов (0 / 5); варианты обращения зверей к Зайцу (*Зайчик / Косенький, Зайка, Косой*); Варианты

наименования Лисы (*Лиса / Лисичка-сестричка, Лиса, Лиска, Лиса Патрикеевна*); варианты глаголов в повелительном наклонении, когда звери выгоняют Лису (*Поди / Выбирайся, ступай вон, убирайся вон, выходи*), наличие народных слов и выражений (нет / да); количество прилагательных в тексте (4 / 28) и др. Приведённые в скобках примеры показывают характеристики сказок А.Н. Толстого / В.И. Даля соответственно.

Одним из показателей богатства языка, несомненно, является количество синонимов в нём. Анализируя обе сказки, мы проследили, что, например, для обозначения понятия «жилище» Даль использует в своей сказке девять синонимов (*изба, хижина, домок, палаты, хрустальный дворец, дом, лачуга, избушка, родное пепелище*). Толстой же называет жильё Зайца одним словом – *избёнка* на протяжении всей сказки. Да и общее количество слов в сказках Даля и Толстого кардинально отличается (на 111%).

Известно, что речь становится более богатой, образной, оживлённой, когда в ней активно используются фразеологизмы. В.И. Даль учёл в своей сказке эту речевую особенность и употребил пять фразеологических единиц: *ни дать ни взять, куда глаза глядят, поджал хвост, я не я, делать нечего*.

Все обозначенные фразеологизмы довольно часто применяются в речи обычных людей. Однако не всем известно их правильное фразеологическое значение. Многие употребляют в речи тот или иной фразеологизм, не задумываясь о том, что он означает. Для уточнения значения употреблённых В.И. Далем фразеологизмов обратимся к Фразеологическому словарю русского языка под редакцией А.И. Молоткова [11].

Ни дать ни взять. Совершенно, точно такой же, как кто-либо или что-либо [11, с. 128].

Куда глаза глядят. Не выбирая пути, без определённого направления, куда попало (идти, брести, ехать и т.п.) [11, с. 105].

Поджать хвост. Испугавшись последствий своих действий, поступков, своего поведения и т.п., становиться более осторожным, осмотрительным [11, с. 329].

Я не я, если не... Выражение решительного намерения сделать что-либо или твёрдой уверенности в чём-либо [11, с. 538].

Делать нечего. Иного выхода нет, иначе поступить нельзя; приходится примириться с чем-либо, обычно с тем, что есть [11, с. 131].

Рассматривая речь действующих лиц, стоит обратить внимание на то, какие слова применяют герои-защитники Зайца, когда идут выгонять Лису из его избы. У А.Н. Толстого все звери грозно говорят одно и то же: «*Поди, лиса, вон!*». В обработке В.И. Даля каждый персонаж употребляет разные глаголы движения: *выбирайся, ступай вон, убирайся вон, выходи*. В этом, несомненно, отчётливо проявляется мастерство обработки сказки В.И. Далем и решительное преимущество перед обработкой А.Н. Толстого. Очевидно, что В.И. Даль понимает, насколько требователен и переборчив адресат его художественного произведения. Характерной особенностью всех, без исключения, художественных произведений В.И. Даля является изобилие народных слов и выражений, диалектных слов, максимально приближенных к живой народной речи. В обработке народной сказки «Лиса и Заяц» мы также встречаем много народных и диалектных слов. Например: *надумал, натаскал, давай городить, вишь, поспели разом, прокралась, влезла, торкнулся, малёнько, по́лно, здоро́во, тужить, горевать, выбирайся, постой, лютая, ко́чет, коли*. Разумеется, обилие таких лексических единиц, сближает народную сказку с читателем, делает её легкой и доступной для понимания ребёнка. Однако диалектные слова, употреблённые В.И. Далем, иногда нуждаются в дополнительном лингвистическом комментарии. Например, слово *малёнько* означает немножко, слово *торкнулся* – коснулся, *полно* – достаточно, хватит, *постой* – подожди, *лютая* – злая, *кочет* – петух, *больно* – очень, *коли* – когда.

Нужно сказать, что отдельные слова, употреблённые Далем в сказке, являются территориальными диалектами, а некоторые – архаизмами, которые в I половине XIX века являлись широко употребляемыми. Например, слово *кочет* и сегодня активно используется в русских говорах к югу и юго-востоку от Москвы. Характерно оно, в частности, для донских говоров, о чем можно судить и по произведениям М. А. Шолохова. Таким образом, это слово – диалектизм. Диалектным является и слово *больно* в значении *очень*. Обратим внимание, что В.И. Даль часто употребляет это слово в своих произведениях. Вспомним одну

известную его обработку народной сказки «Война грибов с ягодами»: «Отказались опёнки: – У нас ноги **больно** тонки, не пойдём на войну!» [4, с. 276]. А вот слова *торкнулся*, *коли* являются архаизмами. В современном языке их вытеснили слова *коснулся* и *когда* соответственно. Обратившись к исторической грамматике русского языка, мы непременно встретим эти лексемы в лексике первой половины XIX века. Причём зона распространения этих слов достаточно широка. Эти слова характерны не только для русского языка. Они активно используются в группе славянских языков. Например, в современном украинском языке к активному запасу слов принадлежат слова *торкнувся* (по-русски – *коснулся*) и *коли* (по-русски – *когда*). Их отличие от архаизмов русского языка лишь фонетическое: *торкнудся* (русск.) – *торкнувся* (укр.); *коли* [коли] (русск.) – *коли* [колы] (укр.).

Немаловажную роль в обработке народной сказки играют имена прилагательные. А.Н. Толстой в своей обработке употребляет всего четыре прилагательных, в то время как у В.И. Даля их двадцать восемь. И все они употреблены, как говорится, «с душой», с желанием (опять-таки вернёмся к далевскому определению обработки) «сдобрить трудом» народную сказку.

Исследовав обработку сказки А.Н. Толстого и В.И. Даля, мы сделали заключение о том, что следует строго разграничивать понятия «обработка» и «пересказ». Так, у А.Н. Толстого народная сказка «Лиса и Заяц» представлена в пересказе. А у В.И. Даля мы видим кропотливую, творческую обработку русской народной сказки, которая учит юных читателей быть трудолюбивыми, предусмотрительными, хозяйственными, вежливыми, дружелюбными, решительными, и не быть излишне самоуверенными, хвастливыми, неразумными. Отметим, что в детских книжках [3; 10], представленных в нашем Школьном музее творческого наследия В.И. Даля, указано совсем обратное: сказка Даля – в пересказе, Толстого – в обработке.

Таким образом, умелое использование В.И. Далем фразеологизмов, богатая синонимия, введение в текст множества прилагательных, а также живая речь сказочных персонажей делают его обработку народной сказки настоящим шедевром литературы для детского чтения. Эта сказка не только

воспитывает жизненно важные человеческие качества, но и совершенствует речевое мастерство юного читателя, обогащает речь, формирует широкое представление о безграничных возможностях русского языка. Мастерски используя неисчерпаемые лексические богатства русской речи, яркую, живую, народную лексику, В.И. Даль сумел представить нам великолепный результат своего труда.

Литература

1. Брагина, Н.Г. Владимир Даль – автор самого популярного словаря. – М.: ООО «АСТ-ПРЕСС ШКОЛА», 2016. – С. 11.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 тт. Т. 2: И – О. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008. – С. 509.
3. Даль, В.И. Лиса и Заяц. Русская народная сказка в пересказе В.И. Даля. – М.: Детская литература, 1977. – 16 с.
4. Даль, В.И. Сказки В.И. Даля. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2015. – 304 с.
5. Даль, В.И. Старик-годовик / В.И. Даль; ил. Юлии Устиновой. – М.: Эксмо, 2013. – 136 с.
6. Даль, В.И. Иллюстрированный словарь живого русского языка. В 2-х т. – СПб.: Издательский дом «Нева»; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. – 448 с.
7. Порудоминский, В.И. Даль. – М.: Издательство ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия», 1971. – С. 143.
8. Порудоминский, В.И. Жизнь и слово: Даль. Повествование / Послесл. В.П. Аникина. – М.: Мол. гвардия, 1985. – С. 101.
9. Смирнов, А.Е. Дар Владимира Даля: книга для внеклассного чтения / А.Е. Смирнов. – М.: Дрофа, 2005. – 175 с.
10. Толстой А.Н. Лиса и заяц. Русская народная сказка в обработке А.Н. Толстого. – СПб. – М.: Издательство «Речь». – 2016. – 12 с.
11. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей / Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Фёдоров; Под ред. А.И. Молоткова. – 4-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – С. 105, 128, 329, 538.

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА В РОК-ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ГРУППЫ «СПЛИН»)

В.А. Крыжановская

valentina91_91@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
(Краснодар)

Рок-музыка является сферой интересов ученых, представляющих различные области исследований: ее изучают литературоведы, искусствоведы, психологи и мн. др. Тексты рок-исполнителей зачастую представляют собой произведения элитарной культуры, поскольку, как справедливо отмечает А. И. Михайлова, «уже самые ранние тексты отечественного рока обладают высокой степенью интертекстуальности и постмодернистской политональности» [4, с. 49]. Этим обусловлен выбор объекта нашего исследования: рок-текст является достойным примером высокохудожественных образцов современной массовой культуры, которые, с одной стороны, вбирают традиции отечественной поэзии, отголоски советской рок-культуры, с другой стороны, сохраняют высокий уровень мифопоэтичности, образности и языкового разнообразия [4]. Сфера рок-музыки далека от стандартов: она не подчиняется шаблонной процедуре определений уровня «успешности» той или иной песни; несмотря на то, что в ней прослеживается не та сакральная реальность с четкой иерархией ценностей, присущая художественным текстам, а некоторые лексико-фразеологические средства и образы, воплощенные в рок-текстах, стали стереотипными [1].

Исследователи отмечают несколько этапов развития рок-музыки. Так, первопроходцами считаются группы «Машина времени», «Аквариум», а первая рок-песня на русском языке была написана И. Гончаруком и Ю. Ермоловым (группа «Сокол»). Тексты этих исполнителей уже являются классикой русского рока. Мы рассмотрим произведения относительно молодого коллектива – группы «Сплин».

Тексты Александра Васильева, солиста группы, отличает использование известных концептов («жизнь», «судьба», «смерть», «любовь» и мн. др.) и устойчивых символов («звезда», «ночь», «храм» и мн. др.). Исследователи отмечают, что альбомы группы «Сплин» последнего десятилетия всё больше тяготеют к симво-

лизму, бытийным загадкам и космической одиссее [3]. Однако в данной статье мы остановимся на изучении прецедентных имен, встречающихся в рок-текстах коллектива. Под прецедентным именем мы, вслед за Д. Б. Гудковым, понимаем индивидуальное имя, связанное: а) с широко известным текстом, относящимся, как правило, к числу прецедентных; б) с ситуацией, широко известной носителям языка и выступающей как прецедентная [2]. С одной стороны, прецедентные имена являются частью когнитивной базы носителя языка, с другой стороны, они относятся к классу имен собственных.

Важнейшим прецедентным именем в текстах А. Васильева является топоним *Петербург*: именно о нем говорит автор, когда пишет о городе:

*Скоро я буду с тобой,
Мое Санкт-Петербургское небо...
(«Санкт-Петербургское небо»)*

*Мой бедный друг, из глубины твоей души
Стучит копытом сердце Петербурга.
(«Петербургская свадьба»)*

Кроме того, автором часто используются такой топоним, как *Невский проспект*, и гидроним *Нева*:

*Мы будем петь и смеяться, как дети,
Мы похоронены на Невском проспекте.
(«Невский проспект»)*

*Калечные дворцы простерли к небу плечи
Из раны бьет Нева в пустые рукава.
(«Петербургская свадьба»)*

Н.А. Сегал и А. Н. Мищенко отмечают, что известные в определенной культуре песни отражают общественно-исторический опыт, реалии социальнополитического устройства конкретной страны или региона, а также события, значимые для мира в целом [5, с. 85]. То, что в творчестве группы «Сплин» Петербург занимает центральное место среди прецедентных имен-топонимов, обусловлено рядом факторов: это культурная столица России, родной город исполнителей, с ним связано множество воспоминаний и переживаний автора. Поэтому в вечном неглас-

ном соперничестве «Санкт-Петербург – Москва» побеждает первый: «Гори огнём твой третий Рим» («Танцуй») или «А так все идет. // Скучно в Москве и дождливо в Крыму» («Двое не спят»).

Однако чаще всего А. Васильевым используются антропони-мы. Их можно распределить на две группы:

1) мифологические персонажи, библейские имена:

*Сегодня Джа играет джаз.
И это наш последний шанс.
Чтобы увидеть старика.
Пока не скажет Джа – пока.*

(«Джа играет джаз»)

Джа – одна из форм имен бога Яхве в изначальном еврейском тексте Библии.

*Ты все танцуешь,
Я все пою,
Терпсихора («Терпсихора»)*

Терпсихора – древнегреческая муза танца, один из самых популярных символов в культуре и искусстве (ср.: «Узрю ли русской Терпсихоры // Душой исполненный полет?» из первой главы романа в стихах «Евгений Онегин» А. С. Пушкина).

2) культовые личности в искусстве, поэзии и музыке. По мнению И.Н. Пономаренко, кинообразы актуальны в качестве источников прецедентности в ономастической системе русского языка [6, с. 87]. Эта тенденция касается и рок-текстов:

*В одном из неснятых фильмов Федерико Феллини
На тоненькой льдине в бокале мартини*

(«Феллини»)

*...любой, имеющий в доме ружье,
приравнивается к Курту Кобейну
любой, умеющий читать между строк,
обречен иметь в доме ружье...*

(«Пой мне еще»)

*Бетховен жив!
И музыка летит сквозь этажи,
И музыка летит сквозь этажи.
Сегодня утром так прекрасна жизнь!*

(«Бетховен»)

*Мой друг алкоголь твердо знает, чем дышит Есенин
Мой друг алкоголь искупал Брайна Джонса в бассейне*
(«Алкоголь»)

*Он был колдун и Люцифер
Я выпил тоник, выпил джин
Джинн стал как Моррисон, как Джим*
(«Испанская инквизиция»)

К. Кобейн для А. Васильева – это не только исполнитель, рок-музыкант, но и символ своей эпохи, а его трагическая смерть – логичный исход жизни рок-идола (ср.: «Звезда рок-н-ролла должна умереть» из песни «Звезда рок-н-ролла»). Этот же трагизм наблюдается в творчестве и жизни Б. Джонса, Дж. Моррисона (музыканты входят в печально известный «Клуб 27»), С. Есенина и Л. ван Бетховена (известно, что неизлечимая глухота композитора была настолько тяжелым потрясением, что он хотел совершить самоубийство).

Итак, для современных поэтов прецедентные имена – один из способов выражения идеи. Рок-тексты группы «Сплин» порождают литературные гипертексты, пропитанные философской концепцией автора и того, что его вдохновляет. В приведенных примерах есть очевидные отсылки к образам и личностям, принадлежащим сфере искусства, а также мотивам поликультурного мирового пространства.

Литература

1. Григорьева Т. А. Стереотипность шлягера как текста массовой культуры: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2003. – 18 с.
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2003. – 288 с.
3. Кожевникова Т.С. Бытийная тематика в альбоме «Ключ к шифру» группы «Сплин» // Русская рок-поэзия: текст и контекст. 2017. №17. – С. 112-120.
4. Михайлова А.И. Лингвистические и экстралингвистические черты современного рок-текста // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. №1 (10). – С. 48-52.
5. Мищенко А.Н., Сегал Н.А. Песенный дискурс как источник метафорического моделирования // Лингвокультурология. 2017. № 11. – С. 85-98.
6. Пономаренко И.Н. Эргонимикон Краснодара: от номинации к коммуникации // Коммуникативные исследования. 2019. Т. 6. № 1. – С. 82-92.

ДОНБАСС В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ПОЭТА

Н.П. Курмакаева

ГОУ ВПО Донецкий национальный университет

(Донецк)

Современные лингворегионоведческие исследования имеют тенденцию к расширению границ своего объекта – с наблюдений над различными стратами языка города (региона) до изучения идиолектов региональных интеллектуалов (ученых, журналистов, писателей, поэтов). И это абсолютно правильно. Ведь региолект не стандартизирован, границы его не очерчены. В силу варьирующихся ареальных черт он не может быть сведен только к городскому просторечию и жаргонам. Это подтверждают исследования Т.Ю. Власкиной, С.В. Гановой, Т.Ф. Новиковой, К.В. Першиной, А.А. Соколянского и др. Донецкий городской текст, получивший новый импульс изучения в рамках разработки проблемы донецкого региолекта, дает этому убедительное подтверждение [3, с. 146–168]. Региональный лексикон как лингворегионоведческое понятие должен включать в себя не только собственно регионализмы, но и, в частности, книжную, а именно: поэтическую лексику, используемую автором для манифестирования субъективно-авторского видения особенностей региональных реалий и отражения их в поэтической картине мира творца (см. об этом подробнее [6, с. 41–47]).

Когда поэт Н. Рыбалко произносит: *Край донецкий смуглолицый...*, то читатель, декодирующий эту фразу, интерпретирует ее в соответствии со своим знанием. Очевидно, что адекватным будет восприятие имени прилагательного как метафорически осмысленного: ‘чёрный от угольной пыли’. Но этой семантизации недостаточно: в слове присутствуют коннотативные наслоения, понятные до конца, вероятно, только жителям Донбасса, – легкая ирония на фоне глубокого уважения и абсолютного обожания. Следовательно, такого рода метафорические эпитеты с коннотативным приращением можно зачислить в разряд регионально маркированных оценочных номинаций.

В самом начале XX века одним из первых метафорический образ Донбасса стал создавать поэт Павел Беспощадный (П.Г. Иванов), для которого шахтерский край был *каменная кни-*

га, старик *Донбасс*, шахтерская мать-земля. Посредством подобного рода изобразительно-выразительных средств поэты (и не только донецкие), создают такой разный, но такой узнаваемый образ Донбасса, который, с одной стороны, внешне «не может быть красивым, как руки старого отца» (Е.Воронов), поэтому привычный пейзаж часто бесхитростен: *Пустыри и терриконы... / Серый дым трубы завода, / Сырость, мертвая природа – Всё как есть родимый кряж* (О. Миннуллин) [8]. А с другой стороны, родной край нередко манифестируется индивидуально-авторской колоритной речевой тропеичностью, например, у поэта Владимира Калиниченко: *Антрацитный, коксовый, чугунный / Край ты мой, звенящий на заре!* [4, с. 99]. Или прорисовывается «мазками» окказионального словотворчества мастера, например, у Владимира Чемитова: *Сторона ты моя тополиная, / Без тебя не прожить мне и дня, / Родниково-ставково-плотинная, / Ручейковая радость моя... / ...С добрым утром, моя Террикония...* [2].

Его безошибочно узнают по некой специфической вербальной «маркировке» даже тогда, когда имя феномена умалчивается. Тогда «говорят» детали: *Спускаются клетки во чрево земли, / где кровью ладоней даются рубли, / где смерти завал выгрызают кайлом, / ...где пульс вагонеток по лентам с углём / шахтёрским приветом, ты помни о нём.* (В. Скобцов).

Каждая из этих вербализованных деталей – лексема или словосочетание – принадлежит словарю региона, как и сами реалии, связанные напрямую с основной производственной деятельностью Донбасса. А следовательно, они должны войти в словарь донецкого региолекта в качестве региональных лингвопоэтизмов.

В других случаях концептосфера Донбасса зримо или незримо присутствует в речевом дискурсе поэта в неотрывных от топоса именах-символах: *Святой Варварой живы мы, / Покуда есть о ком молиться. / И Шубин нам споёт из тьмы...* (И. Лысый) [7, с. 185].

В Донбассе имена святой Варвары и Шубина – знаковые, почитаемые. 17 декабря во всех донбасских церквях и шахтерских семьях поминают святую великомученицу Варвару, заступницу шахтеров; матери и жены шахтеров обращаются к ней с молитвой о сохранении жизней ушедших в забой горняков. Шубин же, несмотря на свое фольклорное происхождение, пользуется не меньшим уважением среди шахтеров и как шахтный домовый, и

как покровитель подземных «Прометеев». Отсюда знакомые в донецком регионе расхожие выражения, часто обыгрываемые местными писателями и поэтами: *посоветоваться с Шубиным, задобрить Шубина, тормозок для Шубина, услышать Шубина, бояться Шубина* и др., за каждым из которых стоит своеобразный текст-миф.

О Донбассе пишут и с высоким пафосом и патетикой: *Его глубинный пламенный агат / Гремит особым – угольным прибоем* (А. Кравченко), требующими лингворегиональной «расшифровки» выделенных тропов, и со спокойной гордостью: *У малой родины моей / Большое, пламенное сердце...* (И. Волосюк) [1, с.61].

С самого зарождения Донбассу отводилась особая роль в экономике страны, не зря его нарекли Всесоюзной Кочегаркой, а шахтера П. Беспощады гордо назвал Прометеем (*Когда шахтер идет навстречу, – / благоговей... / Он света нового предтеча, / Он – Прометей.*). Здесь рождались не только инициативы и рекорды, но и десятки, сотни их «закопёрщиков» (это слово тоже родилось и расширяло свой семантический объем в краю копров и терриконов). Этот всеобщий трудовой пафос первых пятилеток запечатлел известный тогда луганский поэт Юрий Черкасский, задав стихам императивную модальность и олицетворяющую экспрессивность: *Любимый, мужественный край! / Не остывай в цехах и лавах, / Гудками гулками играй / И опаляй дыханьем плавок.* Здесь каждая строка – это полноценный микротекст, который порождает целый спектр прагматико-эстетических реакций: героизация труда и преклонение перед мужеством и самоотдачей тружеников; восхищение силой и красотой происходящего; в этих строках – монументальность и драматизм, эпичность и лиризм, накал экспрессии и эмоциональности.

Следует согласиться со словами О.А. Кравченко: «Донецкий поэт по своей экзистенции – шахтер, провидец и прорицатель, глядящий не столько в даль времен, сколько в глубь и в высь» [5, с. 93]. В поэтических творениях классиков рождался и рос «донбасский миф», разрастался неповторимый образ создателя, покорителя земных недр: *Мы рубим в недрах уголь пламенный. / Нас каждый день уносит клеть / Из века атомного в каменный.* (В. Демидов).

Его характер, его ментальность навсегда высечены в строчках Павла Беспощадного: *«Донбасс никто не ставил на колени, / и никому поставить не дано»* и ювелирно, до деталей отточены в стихах современного донецкого поэта Владимира Скобцова: *Он прям, упрям, он твёрд, не терпит лени, / Он бил всегда за подлость по зубам, / Он никого не ставил на колени, / Поскольку никогда не станет сам* [2, с.7].

С ним перекликаются горькие, но полные мужества строки Е. Сажновой, в которых «малая» родина предстает в новых, всеми узнаваемых реалиях: *Умыт Донбасс кровавыми слезами, / Но снова он не сдался – устоял.* Однако (чего уж там кривить душой) картинка сегодняшней малой родины молодых донецких поэтов складывается из иных, чем прежде, словесных «пазлов» и вызывает у них иные эстетические реакции: *Безмозглая качель и клумбы тёти Веры, — / здесь всё сложилось так, как некогда во снах. / Где тремпели пусты, разверсты шифоньеры / и пыль на зеркалах.* (Анна Ревякина).

Регионализмы *качель* (качели), *тремпели* (вешалки-плечики для одежды) в сочетании с оценочными адъективами ярче очерчивают донбасскую сущность современной ситуации. Так обычное местное слово в произведении поэта вовлекается в общую эстетическую организацию речи, наполняется новыми смыслами, коннотативными и эмоционально-экспрессивными созначениями. Исследователям еще только предстоит дать оценку тому, как в тексте о современном Донбассе лексемы различных нерегиональных по своей сущности кластеров превращаются в широкие лингворегионализмы.

Таким образом, поэтический **идиостиль** певцов Донбасса необычен и уникален, картина мира, нарисованная ими, нуждается не просто в изучении и осмыслении, но и в специфической словарной фиксации с помощью лингворегионоведческого инструментария. А разработка данной актуальной на сегодня проблемы обуславливает необходимость изучения уникальной региональной личности донецкого поэта, причем как классика, так и нашего современника.

Литература

1. Волосюк И.И. Донецкие строфы. Стихотворения / И.Волосюк. – Донецк : Каштан, 2011. – 140 с.

2. Донецкий край, в стихах воспетый : сб. стих-ний / сост. И. А. Пилипенко; отв. за вып. И. А. Горбатов. – Донецк, 2017. – 152 с.
3. Донецкий региолект: монография / [В. И. Теркулов и др.] ; под ред. В. И. Теркулов ; ГОУ ВПО "Донецкий национальный университет" ; Фонд "Русский мир". - Донецк : [ООО "НПП Фолиант"], 2018. – 264 с.
4. Калиниченко В. Г. Избранное. – Киев, Єтнос, 2008. – 400 с.
5. Кравченко О.А. Донбасс как топос и пафос//Современное есениноведение. – 2018. – №4. – С.93–96.
6. Курмакаева Н.П. Введение в лингворегионоведение: Теоретический курс: Уч. пособ / Н.П. Курмакаева. – Донецк, 2019. – 191 с.
7. Лысый И.О. Ловец ветра. – Донецк: Большой Донбасс, 2019. 288 с.
8. Миннуллин О. Р. Пафосные этюды / О.Р. Миннуллин. – Донецк: Норд-Пресс, 2012. – 118 с.
9. Час мужества. Гражданская поэзия Донбасса 2014 – 2015 годов. – М.: Перо, 2015. – 112 с.

ЯЗЫК И СТИЛЬ КНИГИ СВЯТИТЕЛЯ ЛУКИ (ВОЙНО-ЯСЕНЕЦКОГО) «ДУХ, ДУША И ТЕЛО»

Е.В. Макаренко

moderus@phil.kubsu.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

(Краснодар)

Святитель Лука (в миру Валентин Феликсович Войно-Ясенецкий), причисленный Русской православной церковью к лику святых, гениальный хирург, лечивший обычных людей, – некоторые из них живы и сейчас; ученый с мировым именем, удостоенный Сталинской премии за выдающиеся труды по медицине, был в то же время истинным христианином: одиннадцать лет страданий в тюрьмах и ссылках не сломили огромной силы воли пастыря – стойкий исповедник веры не предал её.

Книга «Дух, душа и тело», написанная в середине 20 века, при жизни автора не была опубликована, но получила широкое хождение в самиздате.

Жанр книги святителя Луки современные исследователи определяют по-разному: монография, труд по апологетике, апологетическое эссе, богословско-философский трактат; сам же автор назвал свое сочинение «небольшим богословским трактатом» и считал его главным трудом своей жизни.

Читателя, открывшего книгу, удивляет и название первой главы «Какие выводы мы можем сделать из современного состояния естествознания», и её первые страницы: вместо ожидаемых богословских рассуждений, автор пишет о ломке основных физических принципов, о создании новых концепций, более глубоких и более точных, чем прежние: «...для процессов, характеризующихся большими скоростями движения, приближающимися к скорости света, классическая механика также перестаёт быть справедливой и должна быть заменена более строгой теорией – релятивистской механикой, опирающейся на теорию Эйнштейна!» [3, с. 8].

Но удивление рядового читателя постепенно уходит, благодаря прагматической установке автора, направленной на поиски «оптимальных способов представления информации читателю» [1, с. 221].

Доверительный тон общения, постоянное употребление авторского «мы», объединяющего адресата и адресанта: «наши рассуждения», «наши анатомо-физиологические знания о сердце», «риторические вопросы, вводные конструкции» – все это помогает читателю понять замысел, рассуждения и выводы автора.

Терминосистема в книге святителя Луки сложна и обширна, что свидетельствует о глубоких познаниях автора в области классического и нового естествознания, психологии, философии и богословия: тяжёлые атомы, электроны и позитроны, протоны и нейтроны, мезоны (или мезотроны), варитроны; инфракрасные, ультрафиолетовые, катодные и гамма-лучи; экстериоризация; фаунгоферовые линии; диссоциация, аннигиляция материи, корпусная теория электричества, иннервация сердца и т.д.

Значение некоторых терминов поясняется при первом их употреблении в тексте: «Кроме этих частиц, существуют более тяжёлые частицы: ПРОТОНЫ и НЕЙТРОНЫ, входящие в состав ядер. Их масса также примерно одинакова (в 1840 раз больше массы электрона), но в то время как протон заряжен положительным электричеством, нейтрон не несёт в себе никакого заряда» [3, с. 10]; «В современной физической литературе превращение пары электрон-позитрон в излучение часто называют «аннигиляцией» (уничтожением) материи, обратный процесс называют материализацией» [3, с. 11].

Ряд терминов вводится в текст без пояснений; в этом случае любознательный читатель должен сам установить их значение.

В обширном обзоре достижений современной науки автор называет имена выдающихся исследователей и философов, подчеркивая при этом неопределимую роль каждого из них: *«наш гениальный физиолог Иван Петрович Павлов», «наш гениальный исследователь высшей нервной деятельности И. П. Павлов», «великие открытия И. П. Павлова»; «глубокое сочинение Анри Пуанкаре «Наука и гипотеза», «этот знаменитый математик»; «один из наиболее выдающихся его коллег по институту Эмиль Пикер»; «гениальный математик и мыслитель Блез Паскаль», «Паскаль был великим предшественником Бергсона»; «Бергсон, которого по справедливости следует считать одним из величайших мыслителей»; «глубокий ученый..., академик Шарль Рише, крупный физиолог и физик»; «один из виднейших деятелей в области метапсихологии»; «знаменитый химик Я. Берцелиус».*

Список имен, упоминаемых в трактате, можно продолжить: Гегель, Вольт, Кант, Леонардо да Винчи, Лотце, Лютер, Мах, Мен де Биран, Парацельс, Рейхенбах, Сведберг, Фехнер, Фихте, Джон Франклин, Шопенгауер, Эйнштейн, Эпикур; Бальзак, Бетховен, Вольтер, Готье, Лафонтен – «одни эти имена говорят об энциклопедичности знаний святителя» [2, с. 243].

Текст трактата включает множество фраз, свойственных научному тексту: *«Для обоснования этого положения...», «Прибавим к этому еще некоторые замечания...», «Нельзя не признать несомненности этого факта...», «Установлено, что...», «Остановиться на этом необходимо потому, что...», «Мы хорошо теперь знаем...», «Я полагаю...», «Мы вправе сказать...», «Мы полностью принимаем это глубоко научное представление...», «...утверждается правильность нашего объяснения...», «...свидетельствует о том, что...», «Совершенно несомненно...», «Эти примеры указывают на то, что...», «Пусть так, мы ничего не можем возразить против этого...» и т.д.*

Из приведенного списка видно, что некоторые штампы научного стиля в повествовании святителя Луки приобрели корректно-деликатную авторскую форму.

Для активизации внимания читателя автор часто использует разнообразные вопросительные конструкции, как и в первичной их функции, так и во вторичной (т. е. в переносном значении).

Начнём с того, что шестая глава трактата, состоящего из девяти глав, «Дух не безусловно связан с душой и телом» начинается повтором названия книги в вопросительной форме: *«Каково же соотношение между духом, душой и телом?»* [3, с. 109].

Такой приём позволяет автору, во-первых, напомнить читателю основную тему книги, во-вторых, указать читателю на то, что ответ на заданный вопрос содержится именно в данной главе. Но помещён он на последней её странице, которой предшествует двадцать страниц примеров, доказательств рассуждений: *«...связь духа с телом не безусловна и дух может иметь существование отдельно от тела»* [3, с. 127].

С целью актуализировать внимание читателя к рассматриваемым вопросам многие абзацы автор начинает вопросами, после которых может следовать или пространный ответ [см. 3, с. 49-50], или краткий ответ: *«Но можно ли утверждать, что этими несомненно физиологическими данными вполне оправдывается чисто материалистическая концепция всей психики? Никак нет!»* [3, с. 110].

Некоторые абзацы и начинаются, и заканчиваются вопросительными предложениями, создавая таким образом микротекст в тексте: *«С чем можно сравнить претенциозность этой гордой доктрины, отказывающей в реальности всему, что не вмещается в наш бедный и очень ограниченный разум? Все то, что так ярко и несомненно воспринимается сердцем из мира трансцендентального, все то, что познаётся паскалевским чувством тонкостей, интеллектуалисты игнорируют. А ещё древний философ Эпикур сказал, что все объекты восприятия являются истинными и реальными, ибо одно и то же сказать, что вещь истинна и что она существует. Почему же не истинны высшие восприятия сердца?»* [3, с. 43–44]. Очевидно, что вопрос, заключающий абзац, в экспрессивно-отрицательной форме утверждает правоту автора в споре с «интеллектуалистами».

Таковую же экспрессивную окраску имеют и выделенные в отдельные абзацы риторические вопросы: *«Но верно ли, что у нас только пять органов чувств и нет никаких других органов и спо-*

собов непосредственного восприятия?»; «Не возможно ли временное обострение способности этих органов к восприятию адекватных им форм энергии?»; «Ну разве не очевидно, что это немая проповедь душевной чистоты?»; «Чем, как не силами трансцендентального порядка, можно объяснить такие факты, сообщаемые Рише?».

Риторический вопрос может употребляться в роли главной части сложноподчиненного предложения с несколькими разнофункциональными придаточными: *«И если так очевидно, что в этих формах нравственной красоты и безобразия мы реально воспринимаем излучение духа красоты и злобы, волнующие сердца наши, то не вправе ли мы сказать, что в основе тех глубоких духовных восприятий, которые получаем мы от красоты и безобразия форм неорганической природы, лежат подобные же воздействия на нас духовной энергии, присущие всей природе»* [3, с. 78].

Риторическому вопросу могут предшествовать художественно-лирические фрагменты, которые употребляются для сопоставления научных знаний и богословских понятий с явлениями обыденной жизни для лучшего усвоения интеллектуального содержания: *«Тихим сладостным потоком изливается любовь матери на прильнувшего к её груди ребёнка, страстное чувство супруга на горячо любимую жену. Тихим и радостным светом озаряется душа человека, всегда творящего дела любви и милосердия, когда коснётся её благодать Божия. Что же это, как не духовная энергия любви?»* [3, с. 66].

Таким образом, приведённые примеры употребления различных по виду и функциям вопросительных конструкций можно считать одной из индивидуальных особенностей стиля трактата святителя Луки. Насыщенность текста вопросительными конструкциями объясняется двумя причинами: во-первых, они свойственны научно-популярному стилю в его письменных и устных жанрах, во-вторых, они также свойственны проповедям святителя Луки.

Что касается художественно-лирических фрагментов, которые нередко встречаются в тексте, то назвать их лирическими отступлениями нельзя – они не выпадают из повествования, они органично с ним связаны: *«Извечно несутся в мировом пространстве бесчисленные звёзды и планеты, никогда не замедляя своего движения. Только силой этого движения, силой инерции дер-*

жатся в мировом пространстве невообразимо тяжелые тела, как держится в воздухе тяжёлый 40-дюймовый снаряд» [3, с. 69]; «В вихрях многовековых движений разрушаются и вновь возникают бесчисленные звёздные миры и совершается великий процесс эволюции, высшее движение во всей вселенной. Почти с быстротой света бесконечно движутся атомы и электроны. Х-лучи, ионы и все продукты диссоциации материи, всегда происходящей. Постоянным движением молекул в клетках органов поддерживается жизнь организмов. Молекулярным движением в нервных клетках сопровождается мысль человека» [3, с. 70]; «Удивительно целесообразны движения пестиков некоторых растений для оплодотворения рыльца пыльцой. Вечером на цветущем лугу всё множество цветов поворачивается к солнцу, точно воссылая ему вечернюю молитву, а после заката тихо засыпают, чтобы утром, повернувшись на восток, опять встретить его утренней ранней молитвой» [3, с. 83].

Встречаются в трактате и побудительные предложения, более свойственные скорее публицистическому, чем научному стилю. *«Пусть не думают скептики, что я настроил себя к этому переживанию тоскливыми воспоминаниями об оставленном священном служении и укорами совести...» [3, с. 28]; «Да не спешит читатель закрыть книгу, дойдя до этого, неприемлемого для многих утверждения» [3, с. 36].*

Изложенные в статье материалы свидетельствуют о том, что книга святителя Луки написана научно-популярным стилем, за исключением пятой главы, в которой научно-публицистический стиль сменяется богословским повествованием. В изложение научных знаний и богословских рассуждений автор часто включает элементы художественного и публицистического повествования.

Литература

1. Баженова Е.А. Прагматические единицы научного текста. – Текст: электронный. – URL: <https://philologicalstudies.org/dokumenti /2007/ voe2/ 20.pdf> (дата обращения: 14.01.2020).
2. Колымагин Б. Святой хирург. Жизнь и судьба архиепископа Луки. М.: АСТ, 2019. – 416 с.
3. Святитель Лука (Войно-Ясенецкий) Дух, душа и тело. М.: Благовест, 2018. – 192 с.

ОБ ИСТОЧНИКАХ ПОВЕСТИ К. М. СТАНЮКОВИЧА «СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ МАЛЬЧИК»

Орехов В. В., Чжан М.

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

Повесть «Севастопольский мальчик» – одно из последних произведений К. М. Станюковича – создавалась специально для детской аудитории и была опубликована в 1902 г. в популярном журнале «Юный читатель» с подзаголовком «Повесть из времени Крымской войны» [15, с. 3].

Маринист и прежде обращался к эпохе обороны Севастополя, поскольку в момент нападения англо-французов 11-летним мальчиком находился в морской крепости. Начало боевых действий нашло отражение в его автобиографической повести «Маленькие моряки» и в рассказе «Побег». Тема Крымской войны встречается и в публицистике писателя. Наиболее подробно военные воспоминания изложены в «Письмах знатного иностранца». Станюкович рассказывал, как севастопольское общество переживало неудачу русских войск на Альме и приближение неприятеля [16, с. 580–581]. Город оказался переполнен ранеными, которые самостоятельно добирались сюда с поля боя по труднопроходимой и безводной местности [9, с. 102]. Отец писателя вице-адмирал М. Н. Станюкович докладывал тогда главнокомандующему, что санитарных помещений не хватает, а потому раненых укладывают на землю [7, с. 370–371]. Нам удалось обнаружить в публицистике Станюковича еще один эпизод о тех событиях. Это фрагмент «Картинок общественной жизни», опубликованных в 1877 г. Маринист вспоминал: «Это было на другой или на третий день после Альминского сражения. Был чудный нежаркий сентябрьский день. По улицам беспорядочными толпами проходили наши утомленные солдаты. Начальство растерялось и как-то не с прежним величием Юпитеров глядело на эти “беспорядки”. У Графской пристани, сбитые в кучу, лежали раненые в ожидании помещения. <...> Лица изможденные, понурые, покорные» [11, с. 157].

В этих художественных и публицистических текстах образ ребенка, наблюдающего начало войны, прямо или косвенно соотносился с биографией самого К. М. Станюковича. Однако в пове-

сти «Севастопольский мальчик» главный герой не адмиральский сын, а 12-летний сын простого матроса Маркушка, который сменил погибшего отца на севастопольских батареях. Почему автор выбрал в качестве главного героя мальчика из простонародной среды?

Думается, это связано с тем, что оборона Севастополя совершила перелом в общественном сознании. Первоначальный энтузиазм после долгих неудач сменялся чувством осознания катастрофы [10, с. 44], однако мужество защитников Севастополя вызывало глубокое уважение. Уже при подготовке крепости к обороне рядовой состав армии и флота, простые горожане проявили высшую самоотверженность [8, с. 19–20]. Дальнейший ход событий ежедневно демонстрировал героизм матросов и солдат. Подобно тому, как Отечественная война 1812 г. обратила общественное внимание на судьбу русского крестьянства, Крымская война заставила осмысливать заново роль простонародья в исторических событиях.

В круг детского чтения тема Крымской войны проникала медленно: сказывался эффект «проигранной кампании». Одной из первых таких книг стало ориентированное на простонародье издание А. Ф. Погосского «Наши богатыри» [13]. Автор не стремился воссоздать ход событий в целом, а описывал множественные случаи героизма, проявленные в ходе боевых действий в период Дунайской кампании и в Крыму [13, кн. 1, с. 9–12], и акцентировал внимание на подвигах рядовых матросов и солдат.

В 1873 г. педагог С. Е. Рождественский издал книгу «Отечественная история в рассказах для народных и низших школ и вообще для детей старшего возраста» [14]. Среди прочего, здесь рассказывалось и об обороне Севастополя, которая, по словам автора, превратилась в общенародное дело: «Не только войска работали без усталости, но и городские жители – мужчины копали рвы, долбили каменный грунт, женщины и дети носили землю» [14, с. 252].

Беллетризованные повествования о Крымской войне для детского чтения появились в конце XIX в. В 1899 г. детская писательница А. П. Валугево-Мунт опубликовала книгу «Севастополь и его славное прошлое» [2]. С опорой на исторические источники в книге воссоздавался общий ход обороны города. Валу-

ева-Мунт постоянно акцентировала внимание на мысли о массовом героизме рядовых участников событий, однако не выводила отдельные персонажи этого ряда, останавливаясь лишь на исторических личностях: П. С. Нахимове, В. А. Корнилове, В. И. Истомино и др.

Иначе подошла к осмыслению исторического материала другая детская писательница – К. В. Лукашевич. В том же 1999 г. она издала книгу «Даша Севастопольская (Первая сестра милосердия). Быль» [5]. Широкому освещению исторических событий писательница предпочла биографический очерк о рядовом участнике событий, чья судьба стала легендарной. Тот же принципиальный подход Лукашевич сохранит и в следующей своей книге о крымских событиях «Славная Севастопольская оборона» [6]. Этот сборник очерков выйдет в 1905 г., то есть тремя годами позже повести К. М. Станюковича. Здесь появится целый ряд сюжетов о рядовых участниках обороны Севастополя, в том числе – отдельный очерк о севастопольских детях [6, с. 52–54]. Один из персонажей – десятилетний Николай Пащенко (так у К. В. Лукашевич) – очень напоминает героя повести Станюковича: «Отец его был комендором, т. е. наводил пушки. Мальчик смело и лихо прислуживал ему. Прилетело ядро и убило комендора. Мальчик с горькими слезами простился с отцом и бросился к пушке. Он стал на место отца и метко наводил пушки и мортиры. Он горел желанием отомстить врагу за смерть отца» [6, с. 54].

Перекличка между этим эпизодом и повестью Станюковича не может быть случайной. Предполагаем, что авторы опирались на одни и те же исторические факты и источники. В очерке К. В. Лукашевич, без сомнений, имеется в виду герой обороны Севастополя Николай Тимофеевич Пищенко, именем которого ныне названа улица в Севастополе (ул. Коли Пищенко). Судьба мальчика прежде была описана в «Записках об осаде Севастополя» [1, с. 200–201], составленных очевидцем событий Н. В. Бергом [12] и опубликованных в 1858 г. В 1872 г. Н. Ф. Дубровина пересказал эту информацию о мальчике в книге «Трехсотсорокадевятидневная защита Севастополя» [4, с. 256], а в 1900 г. – в третьем томе своей знаменитой «Истории Крымской войны и обороны Севастополя» [3, с. 285]. Лукашевич и Станюкович могли опираться на любой из этих источников.

К. М. Станюкович цитировал в своей повести «Историю Крымской войны и обороны Севастополя» Н. Ф. Дубровина [17, с. 154–156], однако полагаем, что сюжет «Севастопольского мальчика» все же был заимствован из «Записок...» Н. В. Берга. Дело в том, что Н. В. Берг, в отличие от Н. Ф. Дубровина, сообщает одну важную деталь о судьбе мальчика. Н. Пищенко остался на батарее, поскольку ему некуда было идти: отец погиб, а мать «лежала в госпитале, раненная на улице пулей» [1, с. 200], так что артиллеристы заменили ребенку семью. Эта подробность отразилась в сюжете «Севастопольского мальчика»: в начале обороны города мать Маркушки умерла от чахотки. Так что Маркушка Станюковича, как и реальный Н. Пищенко, был, по существу, усыновлен артиллеристами. Процитируем фрагменты из текстов Берга и Станюковича.

Н. В. Берг: «<...> Мальчик остался у Забудского и бегал от нечего делать по соседним батареям: между прочим однажды он забежал на Шварцев редут, где увидел 9 небольших мортир. “Позвольте мне выстрелить из мортирки!” – обратился он к командиру редута <...>. Мальчик выстрелил хорошо и так полюбил мортирки, что стал проситься перейти в редут. <...>. Вскоре он приобрел опыт в артиллерийской стрельбе и стал славиться зорким глазом и исключительной меткостью огня» [1, с. 200].

К. М. Станюкович: «Через неделю Маркушка был общим любимцем на бастионе. Он отлично стрелял из мортирки и злобно радовался, когда бомба падала на неприятельскую батарею» [17, с. 216].

Текстовые переклички очевидны. Однако важно отметить, что Н. В. Берг и К. М. Станюкович ставили перед собой разные задачи. Для Н. В. Берга была принципиальна документальная точность зафиксированных фактов. К. М. Станюкович же нацелен на художественное обобщение. Его главный герой Маркушка – это литературное отражение не только Коли Пищенко, но и многих других детей, переживших все тяготы и опасности осады Севастополя.

Литература

1. Берг Н. В. Записки об осаде Севастополя. В 2-х т. М.: Тип. Каткова и К°, 1858. Т. 1. – 264 с.

2. Валуева (Мунт) А. П. Севастополь и его славное прошлое. СПб.: Изд-е А. Ф. Девриена, 1899. – 180 с.
3. Дубровин Н. Ф. История Крымской войны и обороны Севастополя. В 3-х т. СПб.: Тип. Т-ва «Обществ. польза», 1900. – Т. 3. – 480 с.
4. Дубровин Н. Ф. Трехсот-сорока-девяти-дневная защита Севастополя. СПб.: Издание Севастопольского отдела на политехнической выставке, 1872. – 351 с.
5. Лукашевич К. В. Даша Севастопольская (Первая сестра милосердия). Быль. М.: И. Д. Сытин, 1899. – 48 с.
6. Лукашевич К. В. Славная Севастопольская оборона. Очерки. М.: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1905. – 118 с.
7. Наумова Ю. А. Медицинские средства и потери русских войск в Крымскую войну // История военного дела: исследования и источники. Т. 1: Апрель-июль. – 2012. – С. 354–377.
8. Орехов В. В. Французская армия у стен Севастополя: 1854–1855 гг. Симферополь: «Таврия-Плюс», 2003. – 280 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. Орехова Л. А., Сущинина С. С. Крымская война в жизни и творчестве П. А. Вяземского // Историческое наследие Крыма. Симферополь, 2005. № 10. – С. 42–50.
11. Откровенный писатель <Станюкович К. М.> Картинки общественной жизни // Дело. – 1877. № 5. – С. 141–166.
12. Первых Д. К., Первых В. В. Военные корреспонденции Н. В. Берга в журнале «Москвитянин» (1855 г.) // Ученые записки Крымского федерального университета. Филологические науки. Симферополь, 2015. Том 1 (67). № 1. – С. 95–103.
13. Погосский А. Ф. Наши богатыри. В 2-х кн. СПб.: Досуг и дело, 1869. – Кн. I–II.
14. Рождественский С. Е. Отечественная история в рассказах для народных и низших школ и вообще для детей старшего возраста. СПб.: Я.И. Исакова, 1873. – 260 с.
15. Станюкович К. М. Севастопольский мальчик. Повесть из времени Крымской войны // Юный читатель. 1902. № 2. – С. 3–35.
16. Станюкович К. М. Собр. соч. В 6-ти тт. М.: Гослитиздат, 1958–1959. Т. 3. – 781 с.
17. Станюкович К. М. Собр. соч. В 10-ти тт. М.: Правда, 1977. Т. 10. – 478 с.

**КРЫМСКАЯ ВОЙНА И ПУШКИНСКИЕ ТРАДИЦИИ
В ЖУРНАЛЕ «СОВРЕМЕННОК»
И.И. ПАНАЕВА И Н.А. НЕКРАСОВА**

Первых Д. К.

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

В 1847 г. бывший пушкинский журнал «Современник» перешел в руки И. И. Панаева и Н. А. Некрасова. Очевидно, что они сознавали ответственность перед именем Пушкина, и это должно было отразиться на редакционной политике. Не будем останавливаться на эпохе конца 1840-х и самого начала 1850-х годов, хорошо освещенных в истории журналистики (В. Евгеньев-Максимов [2]), а обратимся к 1853–1856 годам, которые зачастую ускользают от обобщенных исследовательских характеристик: материалы этой эпохи столь разнородны, что с трудом поддаются типизации.

Начало Крымской войны потребовало от редакции «Современника» особенно взыскательного отбора материалов. Сосредоточимся на общих тенденциях, соотнося их с пушкинским журналистским опытом.

Первый аспект – взаимоотношения России и Европы. А. С. Пушкин был щепетилен к тому, как иностранцы воспринимают Россию [3]. В 1825 г. он выступил в «Московском Телеграфе» по поводу русских эпизодов в книге г-жи де Сталь «Десять лет в изгнании» [7, с. 27]. Пушкинский «Современник» стремился привлечь внимание читателей к иностранным отзывам о России. Здесь публиковались, например, «Хроники русского в Париже» А. И. Тургенева, Пушкин подготовил для публикации мемуары бывшего на русской службе французского офицера Моро де Бразе и запланировал статью о книге французского ученого Шаппа д'Отроша «Путешествие в Сибирь» [4, с. 253]. В том же направлении идут редакторы нового «Современника». С началом Крымской войны ощущается особенно обостренный интерес издания к европейской информации о России. «Современник» с досадой цитировал зарубежную прессу (газеты «The Times», «Le Nord», «Le Monde»), которая насмешливо сообщала, что во Франции изобретено новое оружие – копьё, извергающее огонь, а Лондон-

ские газеты в это время советовали идти «против России с луком и стрелами» [9, т. 46, с. 151]. Авторы рубрики «Современные заметки» особое внимание уделяли иностранцам, лояльно относившимся к России, например, рассказывали об актрисе Рашель, которая, вернувшись с гастролей по России, была холодно встречена французской публикой за то, что побывала у этих «гадких русских». Лишь Жюль-Жанен, критично относившийся к «затеявшим войну с русскими», отмечает «Современник», выступил в ее защиту [9, т. 47, с. 48].

Заграничные известия позволяли судить о настроениях в «стане противника». Весной 1855 г., в самые драматичные месяцы Крымской войны, «Современник» сообщал, что парижское общество возмущено экономической обстановкой и трехкратным повышением цен [9, т. 51, с. 79]; в Англии всеобщее возмущение, «высокородная аристократия уступила управление аристократии промышленной» [9, т. 51, с. 95]; в английских колониях происходят государственные распри (отсылка «Современника» на «Indian News») [9, т. 51, с. 110].

Как известно, исторические материалы составляли важное направление пушкинского «Современника»: в первом же номере актуализировались «Походные записки артиллериста с 1812 по 1816 год» артиллерии полковника И. Р., а также «История военных действия в азиатской Турции в 1828 и 1829 годах». То же характерно и для панаевско-некрасовского «Современника». В 1854–1856 гг. здесь публикуются материалы о Турции: «Сведения о современном состоянии Европейской Турции» К. Д. Ушинского, «Исторический очерк военных сил Турции» (б. п.), «Воспоминания кавалерийского офицера о войне 1828 года» П. Л. Пуцыло. «Современник» таким образом напоминал читателю, как в прошлые войны с турками в самых трудных обстоятельствах, при абсолютном преимуществе противника, русские войска все же побеждали.

Еще одна важная тенденция той поры – развитие патриотической тематики. Редакция «Современника» аккумулировала литературные силы для поднятия боевого духа. На страницах журнала широко представлена патриотическая поэзия. Например, стихотворение князя П. А. Вяземского «Отдохнув от непогод...»: «Отдохнув от непогод, // Забывается Европа. // Ей двенадцатый наш

год // Как преданье до потопа» [9, т. 44. с. 5]. Были опубликованы 100 стихотворений Ф. И. Тютчева. Среди них – имеющее прямое отношение к войне стихотворение «Рассвет», призывающее к защите православных святынь: «Вставай же, Русь! Уж близок час. // Вставай, Христовой службы ради. // Уж не пора ль, перекрестясь, // Ударить в колокол в Царьграде?..» [9, т. 44. с. 171].

В конце 1855 г., в то время, когда союзники ликовали победу, «Современник» поместил стихотворение Я. П. Полонского «На Черном море», напоминающее, какой ценой досталась противнику победа. Сюжет организован как диалог раненых французов, возвращающихся из Севастополя. Они не забудут Крыма, ставшего могилой для многих их соотечественников: «На лоне мира и любви, // Ты вспомнишь – ужас! – ты в крови // Топтал товарищей своих, // Ты слышал их предсмертный хрип, // Ты раненый близ ран моих // Лежал, страдал и – не погиб!..» [9, т. 53, с. 139].

В 1855 г., когда «Современник» получил цензурное разрешение на печатание военных материалов, в журнале выходят «Севастопольские рассказы» Л. Н. Толстого. В комментарии к первому очерку «Севастополь в декабре месяце» сообщалось: «Редакция “Современника” считает себя счастливой, что может доставлять своим читателям статьи, исполненные такого современного интереса» [9, т. 51, с. 333]. «Современнику» нужны были объективные материалы, и с середины 1855 г. во «Внутренних известиях» редакция обещает публиковать в каждом номере известия очевидцев Севастопольской обороны. С 1855 г. в «Современнике» выходит цикл солдатских мемуаров о войне, записанных сотрудником газеты «Одесский вестник» Н. П. Сокальским [6]: рассказ «Восемь месяцев в плену у французов» рядового Московского полка Павла Таторского, «Рассказ Щербакова» – «охотника» ночных вылазок под Севастополем [9, т. 53, с. 176–183]; «Рассказ Козлова» – «ундер-офицера саперского батальона» [9, т. 53, с. 183–201] и др. Уделяет внимание «Современник» и новым военно-патриотическим изданиям. В критических и библиографических обзорах помещены анонсы художественного альбома «Русский художественный листок» В. Ф. Тимма, изданий лубочных картинок Н. А. Степанова, П. М. Боклевского, Я. Лаппинга, подробно анализируется статья Н. В. Берга «Десять дней в Севастополе», опубликованная в «Москвитянине». Кстати заметим, что в

1856 г. Н. В. Берг станет сотрудником «Современника» и будет публиковать здесь свои впечатления о послевоенном Крыме [5, с. 415–430].

Пушкинская традиция просматривается и в манере журнальной полемики, характерной для «Современника» Некрасова и Панаева. В условиях цензурных ограничений редакция журнала прибегала к неожиданным, но понятным читателю приемам, чтобы сформировать общественное мнение. Например, полемическая энергия первого тома журнала, вышедшего после смерти Николая I (март-апрель 1855 г.), сосредоточена в «Заметках и размышлениях Нового Поэта по поводу русской журналистики» И. И. Панаева. Основное внимание критик уделяет вовсе не журналам, а «Истории Петра Великого» Н. Г. Устрялова. Кроме того, в «Современнике» упоминаются книга А. Вицина «Краткий очерк управления в России от Петра Великого» и «Сказание о Петре Великом» И. Крекшина. Всё это неслучайно. Как свидетельствовал М. А. Антонович, вопросы русской общественной жизни, тем более о будущем царствовании, «были недоступны и запретны для печати» [1, с. 497]. Так что воспоминания о петровских преобразованиях исподволь подсказывали читателю параллели между царствованием Николая I и царствованием царя-реформатора.

В качестве примера для такого не распознаваемого цензурой выражения идей редакторам «Современника» также могла служить тактика Пушкина, зачастую вынужденного обращаться к «эзопову языку». Как известно, свою острую критику американской лжедемократии Пушкин «спрятал» в рецензии на «Записки» Джона Теннера [8, т. 3], а перепечатывая в «Современнике» «Вопросы и ответы» Д. И. Фонвизина и Екатерины II [8, т. 2], он адресовал комплименты императрице таким образом, что для читателей становилось очевидным превосходство Фонвизина перед венценосной «собеседницей».

К приемам ведения журнальной полемики следует отнести использование псевдонимов и литературных масок. Литературная маска «Феофилакт Косичкин» в свое время позволила А. С. Пушкину быть более свободным в средствах журнальной полемики, но Пушкин не успел до конца развить этот образ. Под псевдонимом «Новый поэт» И. И. Панаев выступал на страницах

«Современника» почти 15 лет, публикуя обзоры, фельетоны, очерки; в 1851–1855 гг. вел ежемесячное обозрение «Заметки и размышления Нового поэта по поводу русской журналистики», а в 1855–1861 гг. – рубрику «Петербургская жизнь. Заметки Нового поэта».

Подводя итог, скажем, что можно выделить тенденции и тематические направления, которые идеологически объединили две эпохи «Современника»: 1) внимание к европейскому имиджу России и к европейским реалиям; 2) патриотическое содержание публикаций; 3) стремление оценить современность с позиций исторических параллелей; 4) стремление воздействовать на общественное мнение вопреки цензурным препонам. В сущности, почти 20-летний временной «разрыв» между «Современником» Пушкина и «Современником» Некрасова–Панаева в масштабах истории не столь уж велик: оба журнала «начинались» в сходной политической атмосфере и занимали сходные позиции в системе сложившихся в обществе литературных приоритетов.

Литература

1. Антонович, М. А. Из воспоминаний о Николае Александровиче Добролюбове // Звенья. М.; Л.: Academia, 1934. № 3–4. – С. 485–519.
2. Евгеньев-Максимов, В. «Современник» в 40–50 гг. От Белинского до Чернышевского. Л.: Изд. писателей Ленинграда, 1934. – 454 с.
3. Орехов, В. В. «Клеветникам России»: авторская позиция и литературная репутация // Ученые записки Крымского федерального университета. Филологические науки. Симферополь, 2019. Т. 5 (71). № 3. – С. 69–88.
4. Орехов, В. В. Русская литература и национальный имидж (Имагологический дискурс в русско-французском литературном диалоге первой половины XIX в.). Симферополь: Антиква, 2006. – 608 с.
5. 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: ОАО «СГТ», 2010. 480 с.
6. Первых, Д. К. Очерки Н. П. Сокальского как этап становления отечественной военной журналистики // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Филологические науки. 2018. Т. 4 (70). № 4. – С. 197–215.
7. Пушкин, А. С. Полное собр. соч. В 19-ти т. М.: «Воскресенье», 1994. – Т. 11.
8. Современник. Литературный журнал, издаваемый Александром Пушкиным. СПб.: Тип. Гуттенберга, 1836. – Т. 1–4.
9. Современник. Лит.-полит. журнал, изд. с 1847 г. И. Панаевым и Н. Некрасовым. СПб.: Тип. Главн. Штаба Его Императорского Величества по военно-учебным заведениям, 1847–1860. – Т. 19, 44, 46, 48, 51, 53, 54, 57.

ЛИНГВОКРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВА В РОМАНЕ М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

М. Н. Панчехина

mpanchehina@gmail.com

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

(Донецк)

Постановка и рассмотрение вопроса о специфике слова в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» апеллирует к речежанровой природе данного текста. Анализируя предысторию романного слова, М. М. Бахтин отмечал, что «язык в романе не только изображает, но и сам служит предметом изображения» [1, с. 416], – таким образом, рассматриваемый жанр может быть охарактеризован как *образы* языков, состоящих в диалогических отношениях и в своём единстве представляющих литературный язык эпохи.

Рассматривая в «Мастере и Маргарите» слово именно как романное, с подчёркиванием и актуализацией жанровой природы, следует учитывать генетическую связь романного слова с *многоязычием и смехом* (М. М. Бахтин).

Прежде всего обратим внимание на то, как в булгаковском романе разнопланово раскрывается тема многоязычия. Имплицитно она осуществляется через речевые зоны героев и самих героев, которые играют едва ли не важнейшие роли: полиглотом является Мастер, его герой Понтий Пилат, Иешуа. Можно предположить, что знание языков в булгаковском художественном мире является признаком не только просвещения, но и посвящения в онтологические тайны. Примечателен в этом контексте эпизод из чернового варианта романа, а именно – сцена приготовления к великому балу у сатаны: «*Да, ещё, – Коровьев шепнул, – языки, – дунул Маргарите в лоб*». При этом понимание языка или наречия становится ключом к пониманию человека, его глубинной сущности, мотивов и поступков.

Вавилонское смешение языков, ниспосланное богом за дерзновение проникнуть в сакральное пространство, приводит к разрушению единой языковой сферы, а значит, разрушается и причастное ей сообщество. Любопытно, что в завершении сатанинского бала едва ли не по той же причине происходит ритуальное убийство барона Майгеля: он – наушник и шпион, который ли-

шается жизни за «развитую разговорчивость», «чрезвычайную любознательность», а точнее – желание проникнуть в пространство Воланда и приближённых, чтобы представить увиденное в форме текстового сообщения.

Барон Майгель во время бала описан как принципиально молчащий субъект, чем, вероятно, подчёркивается не только эмоциональное состояние героя, но и его исключённость из области действия и говорения присутствующих на воландовской мессе, чуждость и невозможность идентифицировать собственную позицию в речи среди гостей дьявола, свиты. Возможно, косвенным следствием появления Майгеля как потенциального носителя *чуждого слова* становится завершение сакрально-языкового действия чёрной мессы: *«Толпы гостей стали терять свой облик. И фрачники, и женщины распались в прах. Тление на глазах Маргариты охватило зал, над ним потёк запах склепа».*

В романе повествователь прямо указывает на взаимосвязь между библейским сказанием о башне в Вавилоне и проделками Воланда со свитой. Сеанс чёрной магии в Варьете, похожий на репетицию великого бала, протекает в атмосфере пародийного взаимопонимания: девица со шрамом на шее (вероятно, Гелла) тарактит по-французски. Но удивительно было то, что *«её с полуслова понимали все женщины, даже те из них, что не знали ни одного французского слова».* Такого рода отсутствие языкового барьера сменяется ожидаемым – в контексте библейского сказания о Вавилоне – финалом: *«...в Варьете после всего этого началось что-то вроде столпотворения вавилонского», «...слышались адские взрывы хохота, бешеные крики, заглушаемые золотым звоном тарелок из оркестра».*

Принципиально важно, что с темой смешанных языков едва ли не всегда связан Воланд со своими приближёнными. Так или иначе, их деятельность соприкасается с работой со словом: одна из ипостасей Коровьева – переводчик; в финале романа выясняется, что он сочинил каламбур о свете и тьме. Нет повода для сомнений и в том, что свита Воланда – это мастера разговорного жанра, использующие знание психологических тонкостей беседы, публичной речи, доверительных диалогов и т. д. Без труда можно вспомнить словесные выходки Бегемота, трескотню Коровьева, Аззелло с его точными формулировками, умением уговаривать и т. д.

Также в тексте подчёркивается свободное владение свитой устойчивыми выражениями конкретного национального языка – стоит привести в виде примера речь одного из воландовских приближённых: *«Произошло подсчитывание, пересыпаемое шуточками и прибаутками Коровьева, вроде "денежка счёт любит", "свой глазок – смотрок" и прочего такого же»*.

В этой логике закономерно, что сам Воланд является полиглотом. Он говорит с то появляющимся, то исчезающим акцентом, при этом «акцент описан как непостоянная характеристика, он то появляется, то пропадает и может быть интерпретирован в качестве элемента речевой маски» [3, с. 63].

Знание нескольких иностранных языков оказывается важнейшей характеристикой языковой личности ещё одного героя – Иешуа. Неспроста Иешуа, в образе которого осязатима идея Логоса, стремится именно словом изменить окружающий его мир. Эта мысль обрамляет роман Мастера: в самом начале, в сцене допроса Га-Ноцри мечтает поговорить с Марком Крысобоем и таким образом изменить его; словом же – греческим ли, арамейским, или латинским – Иешуа потенциально может повлиять на Пилата. Бесконечность этого языкового, подчас диалогического влияния раскрывается в эпилоге романа о Пилате: отпущенный Мастером на свободу, римский прокуратор желает договориться с Га-Ноцри о том, о чём не успел; и, как утверждает Воланд, *«может быть, до чего-нибудь они договорятся»*.

Идея М. М. Бахтина о возможности романного слова объективировать сугубо эпическое, лирическое, драматическое начало вплоть до смешения вполне может быть применима к булгаковскому роману. Можно заметить следующее: многоязычие как наличие нескольких языковых пластов, функционирующих в самых различных сферах – быт, официальное общение, искусство, советская культура, – апеллирует в «Мастере и Маргарите» к известным трём родовым началам.

Условившись, что в контексте авторского творчества драматическое связано с темой театра, отметим следующее. Уже с первой главы «Мастера и Маргариты» заметно, как много герои *говорят* (ср. с табуированием – *«Никогда не разговаривайте с неизвестными»*): почти вся глава состоит из диалогов Бездомного и Берлиоза. Их беседа в романе выглядит как драматический фраг-

мент или даже микрорпеса, что, быть может, во многом и способствует появлению героев, связанных с идеей сцены, – Воладда и свиты.

Мысль о том, что Воладд – актёр, а его приближённые – труппа, подтверждает факт стилистического многоязычия речи этих героев. Театр, проникая в самые разнообразные сферы жизни, охватывает соответственно всевозможные языковые пласты, будь то ругательства, официально-деловые разговоры, нейтральные беседы, паясничание и т. д. Сравним, например, реплики Коровьева: *«Пойду приму триста капель эфирной валерьянки»*, *«Так вот, чтобы убедиться в том, что Достоевский – писатель, неужели же нужно спрашивать у него удостоверение?»*, *«...я позволю себе смелость посоветовать вам, Маргарита Николаевна, никогда и ничего не бояться»*. И именно в драматическом искусстве слово, вне зависимости от его стилевой принадлежности, выступает зачастую эквивалентом действия: за воладдовским обещанием отрезать голову, несмотря на кажущуюся несуразность, незамедлительно следует процесс декапитации.

Концептуально важная идея театра, усиленная использованием слов единого семантического поля – балаган, петрушка, суфлёр, фокусник, фокус, клетчатый, рыжий, шут и т. д. – демонстрирует, что для воладдовской свиты сценическим пространством является вся жизнь во всех её проявлениях, игра в которую и с которой не знает запретных тем, запретных языков.

Не менее важно, чем драматическое, эпическое начало в романе. Его значение для булгаковского творчества отмечалось в исследовательской литературе в связи пристальным вниманием писателя к истории, самому ходу исторического процесса, протеканию событийного ряда во времени. Само наличие эпического компонента позволяет повествованию развёртываться в пространстве и во времени – таким образом как бы воссоздаётся многомерная модель художественного мира, внутри которой живут герои из разных исторических эпох. Также в данном случае многомерность булгаковского пространства коррелирует со стилистической многомерностью художественного слова в произведении. И в этой логике действительно, согласно концепции романного слова М. М. Бахтина, язык романа невозможно уместить в одной плоскости, так как это целая система взаимопересекающихся плоскостей.

Если эпическое в «Мастере и Маргарите» способствует развёртыванию повествования вплоть до осязаемой структурности пространства, то лирический компонент, вкраплённый в прозаический текст, метрически и ритмически его маркирует. Так, И. Белобровцева и С. Кульюс выделяют элементы метрической прозы, «вплоть до наличия хоря ("Кто сказал тебе, что нет на свете...") и амфибрахия ("За мной, мой читатель, и только за мной...")» [2, с. 339]. Здесь, на наш взгляд, ритм и размер способствуют возникновению суггестии и повышенному психологизму булгаковской прозы.

Таким образом, уяснение природы художественного слова позволяет описать речевую специфику романа, выявить специфику романного разноречия, проявляющегося в речевом поведении героев, их коммуникации.

Литература

1. Бахтин М. М. Из предистории романного слова // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. – С. 408–446.
2. Белобровцева И., Кульюс С. Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Комментарий. М., 2007. – 496 с.
3. Панчехина М. Н. К вопросу о приёмах речевого воздействия в коммуникативном поведении Воланда (на материале романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита») // Русское слово. Волгоград, 2018. Вып. 6. – С. 59–65.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Л.Н. Синельникова

Prof.sinelnikova@gmail.com

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
(Ялта)

Стихи – это опыт жизни в магическом
кристалле обнаженного смысла.
(Л. Гинзбург)

Текст – основной объект филологического знания и источник его развития. Смена научных парадигм сопровождаются увеличением аспектов исследования текста, расширением эмпириче-

ского материала, поиском и апробацией новых методов и методик описания. Исследователи обнаруживают новые факты, выявляют тенденции и закономерности в организации текстов [12]. Инновационное пространство современной филологической науки обеспечивается междисциплинарными связями – как традиционными (психолингвистика, лингвокультурология, социоллингвистика), так и новыми (лингвоэкология, лингвистика эмоций, маркетинговая лингвистика, нанолингвистика и др.).

Происходит обновление и развитие научной традиции, изменяются модусы описания материала, привлекаются новые ресурсы его сбора (корпусная лингвистика) и методы интерпретации. Показательный пример – движение от традиционного (сложившегося) направления к новаторскому (открытому для новых характеристик) в области ассоциативной лингвистики. Достаточно сравнить статью Ю.Н. Караулова «Ассоциативный анализ: новый подход к интерпретации художественного текста» [2] и статью Н.С. Болотновой «Ассоциативное поле поэтического текста как отражение когнитивной деятельности читателя» [1], в которой когнитивная лингвистика соплагается с коммуникативной теорией текста, включающей коммуникативную стилистику. Ю.Н. Караулов пишет: «Ассоциативное поле и связанная с ним проблематика довольно хорошо разработаны в ассоциативной лингвистике, но применительно к тексту такие разработки только начинаются» [2, с. 15]. Активное начало и столь же активное продолжение очевидны. Установка на рассмотрение ассоциативного текстового поля как одного из способов представления знаний прямо ориентирует на когнитивную направленность ассоциативных экспериментов, применяемых в гуманитарных науках, для которых важна трактовка значения «как живого знания» [3]. «Живое знание» в полной мере представлено в поэзии.

Статью «Загадки поэтического текста» О.Г. Ревзина начинает так: «Для лингвиста поэтический текст есть своеобразный вызов. Здесь уместен вопрос, который ставят в философии: «Как это может быть, чтобы...?» В самом деле, как может быть, чтобы устройство поэтического текста было бы одновременно и препятствием, и базой для исполнения языком его функций?» [4, с. 418]. В перечень носителей когнитивной функции, реализуемой в поэзии, автор включает поэтическую фонетику (семантизация звуко-

вого уровня), поэтическую референцию (соотнесённость с внеязыковым миром), поэтическую семантику (обращение к разным значениям слова, установление новых семантических связей), поэтическое мышление (индивидуальный акт познания мира в условиях полной реализации возможностей, содержащихся в языке). Весь этот комплекс имеет отношение как к традиционному знанию о стихотворном тексте, так и к новым аспектам исследования.

Объяснительный резерв когнитивно-дискурсивной парадигмы связан с синергетикой взаимодействия когнитивного фактора (накопление информации о свойствах мышления и природе знания) и сущностных свойств дискурса (динамичность, процессуальность, проявляющиеся в отдельном тексте и в совокупности соположенных текстов), то есть, по сути, с проблемами понимания и возможностями объяснения содержания (смысла) текста. Вопросы соотношения языка и мышления, их проявление в поэзии, в поэтическом мышлении – проблемная область когнитивной поэтики. «В случае с когнитивной поэтикой мы имеем дело с междисциплинарностью в квадрате: определение «когнитивная» указывает на её родственную связь с блоком когнитивных наук, объединяющих исследования в области психологии, нейробиологии, искусственного интеллекта, когнитивной лингвистики. Предмет познания носит в когнитивной науке ментальный характер» [7, с.4].

Когнитивная поэтика ориентирует на изучение системы концептов в поэтическом дискурсе, что позволяет представить и оценить процесс «расширения ментальности» (М. Эпштейн). Вербальные репрезентации поэтических концептов влияют на содержание типологического поля поэтического дискурса через включение в описание междисциплинарных показателей (соотношение культурного, художественного и поэтического концептов [10], определение соотношения предметного и образного словёв концепта [6], внимание к появлению новых концептов и новых способов их текстовой реализации [5].

Система концептов определяет особенности поэтической картины мира в её культурно-исторических особенностях и проявлений идиостиля. Слова-концепты входят в идиолексикон поэта. Это могут быть как общепоэтические и высокочастотные

концепты (*небо, сон, музыка* и др.), так и индивидуальные, проявляющие особенности метакогнитивного кода поэта. Так, многообразные семантические характеристики имеет концепт *холм* у И. Бродского. Только в одном стихотворении «Холмы» через предикаты тождества поэт связывает этот концепт со всеми ипостасями человеческой жизни: «Холмы – это наша юность /... Холмы – это сотни улиц. / Холмы – это сонм канав. / Холмы – это боль и гордость. / Холмы – это край земли /... Холмы – это наши страдания. / Холмы – это наша любовь. / Холмы – это крик, рыданье, уходят, приходят вновь / ... Холмы – это вечная слава /... Холмы – это выше нас. / Всегда видны их вершины, / видны среди крошечной тьмы. / Присно, вчера и ныне / по склону движемся мы / Смерть – это только равнины. / Жизнь – холмы, холмы». Путь к холму как к центру пространства – символ духовного совершенствования. В таком качестве этот концепт включают в стихотворения Л. Владимирова и Б. Ахмадулина: «А там по улице зеленой / К другим подымешься холмам, / И нет границ земле всхолмленной, / И несть числа колоколам» (Л. Владимирова); «Когда субботу нам послал восток, / с того холма, словно дымок ленивый, / всплыл души невзрачный завиток / и повисел недолго над Ладыгой» (Б. Ахмадулина). В повествовательной структуре стихотворения концепты взаимодействуют, и это проявляет высокий аксиологический статус поэзии. Так, мощной объединительной силой обладает концепт *детство*: сон и детство, музыка и детство, снег и детство, костер и детство, конь и детство – распространённые в поэзии сочетания концептов, мотивов, символов. Через концепт *детство* лирическое сознание соприкасается с прошлым как с неким идеалом: «Святое утро человечье / Сквозит в невинности детей» (А. Прасолов); «Веки прикрою – и вспомню иллюзию детства» (Т. Бек); «Легко и странно / Я взлечу, как в детском сне» (Л. Завальнюк); «Я цепляюсь за детство, за счастье, / за любимых друзей у костра...» (И. Шкляревский); «И душа вот сейчас сотворенного мира / К нам, как в детстве, добра» (Л. Владимирова).

Состав слов-концептов в поэзии пополняется за счет новообразований, обнаруживающих свойства человеческого духа в новых культурно-исторических и социальных условиях. М.Н. Эпштейн обращает внимание на характерное для культуры вооб-

ще и для художественной культуры в том числе движение от архетипов к кенотипам. «Кенотип – это познавательно-творческая структура, отражающая новую кристаллизацию общечеловеческого опыта, сложившаяся в конкретных исторических обстоятельствах, но к ним несводимая, выступающая как прообраз возможности или грядущего» [12, с. 100]. К числу современных кенотипов относится «мобильный телефон с его амбивалентным значением средства коммуникации и дискommunikации, когда, например, друзья, собравшись для общения, вместо этого смотрят отрешенно на экраны и общаются с отсутствующими; сюда привходит и элемент нарциссизма – селфи» [12, с. 102].

Возможности нарративного подхода к интерпретации лирического стихотворения [9] определяются его повествовательным ресурсом, проявленным в двух характеристиках: нарратив как жизненная история и нарратив как структурное образование. В лирическом стихотворении можно найти рассказ о событии; воспроизведение коммуникативной ситуации с участием или без участия лирического повествователя; выявить формы субъектности, выраженные в приёмах прономинализации (лирический субъект и другие действующие лица) и т.д. – все это проявления авторского сознания, ментального переключения, фиксируемого в категориях и сегментах лирического текста. Нарратологические практики анализа поэтических текстов способствуют расширению понятийного аппарата, в котором закрепился ряд характеристик: «нарратологическая маска лирического “Я”», «нарратологический минимализм», «нарратологическая модальность», «нарративные формы». Динамика нарратива организуется такими свойствами стихотворного текста, как повествовательность, эпизодизация, наличие модусов говорения и др. Есть смысл вспомнить монографию Б.А. Успенского «Поэтика композиции», впервые изданную в 1970 году [8], в которой говорится о значении точки зрения в организации композиции в любом виде искусства, связанном с семантикой, то есть репрезентацией того или иного фрагмента действительности, выступающего в качестве обозначаемого. Изменение точки зрения – это и есть «нарративная процедура», обеспечивающая процесс повествовательности.

Резервы названных подходов к интерпретации стихотворных текстов не исчерпаны, как не исчерпаны возможности самой поэ-

зии. Ожидание нового в поэзии естественным образом согласуется с ожиданием исследовательских новшеств и открытий.

Литература

1. Болотнова Н.С. Ассоциативное поле поэтического текста как отражение когнитивной деятельности читателя // [Вестник Томского государственного педагогического университета](#). 2019. Вып. 2 (199). – С. 41-48.
2. Караулов Ю.Н. Ассоциативный анализ: новый подход к интерпретации художественного текста // *Вопросы психолингвистики*. 2015. № 25. – С. 14-35.
3. Курганова Н.И. Ассоциативный эксперимент как метод исследования значения живого слова // *Вопросы психолингвистики*. 2019. № 3 (41). – С. 24-37.
4. Ревзина О.Г. Загадки поэтического текста // [Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста](#). Сборник статей, посвященный юбилею Г. А. Золотовой. М.: Эдиториал УРСС, 2002. – С. 418-433.
5. Синельникова Л.Н. Стихотворный текст: междисциплинарная интерпретация: монография. М.: ИНФРА-М, 2019. – 267 с.
6. Тарасова И. А. Концептуализация в поэтическом языке // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика*. 2018. Т. 18, вып. 1. – С. 4-8.
7. Тарасова И.А. Когнитивная поэтика: предмет, терминология, методы: монография. М.: ИНФРА-М, 2019. – 166 с.
8. Успенский Б.А. Поэтика композиции. Структура художественного текста и типология композиционной формы. СПб.: Азбука, 2000. – 348 с.
9. Чевтаев А.А. Сюжетно-фабульная структура лирического нарратива [Электронный ресурс] // *Narratorium: междисциплинарный электронный журнал*. 2012. № 2 (4). URL: <http://narratorium.rggu.ru>.
10. Чумак-Жунь И.И. Поэтический текст в русском лирическом дискурсе конца XVIII – начала XXI веков: монография. Москва: Директ-Медиа, 2014. – 302 с.
11. Эпштейн М.Н. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2016. – 480 с.
12. Язык в парадигмах гуманитарного знания: XXI век: Сборник научных статей. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ; Лингва, 2009. – 372 с.

ПОЭТИКА ПАРАДОКСАЛЬНОСТИ В РАССКАЗЕ А. П. ЧЕХОВА «ДАМА С СОБАЧКОЙ»

У Хао

Lingnan normal university
(Zhanjiang, KHP)

Истоки понятия «парадокс» находятся в древнегреческой философии, где оно использовалось для характеристики нового оригинального мнения. В словаре С. И. Ожегова это понятие толкуется как «странное мнение, высказывание, расходящееся с общепринятыми мнениями, научными положениями, а также мнение, противоречащее (иногда только на первый взгляд) здравому смыслу» [1, с. 490]. В основе парадокса лежит сознательная игра с логикой, здравым смыслом и, что, на наш взгляд, особенно важно, стереотипом понятий, представлений, поведения. В мире парадокса признается иррациональность, подвергается сомнению логичность и упорядоченность человеческого бытия.

Жизнь полна парадоксами. А. П. Чехов улавливал самые незначительные симптомы нелогичности, неразумности жизни и концентрировал их в своих произведениях, которые в целом все же остаются в рациональных рамках. «Тотальная парадоксальность, скрытая под видимостью спокойного, уравновешенного и благополучного "чеховского мира", находит свое самое наглядное выражение в тех многочисленных инверсиях, переворачиваниях порядка и здравого смысла, которые можно обозначить инвариантом "человек не на своем месте"» [3].

Рассказ «Дама с собачкой» А. П. Чехова на протяжении XIX–XXI веков привлекает внимание критики, останавливающейся на моральной и идейной проблематике, особенностях сюжета и системе образов, поэтике, детализации, характере целостности произведения, литературных традициях и многом другом. Цель данной статьи – проанализировать способы реализации мотива парадоксальности, исследование функций которого в этом рассказе, на наш взгляд, может внести определенные дополнения в существующие интерпретации.

В рассказе А. П. Чехова «Дама с собачкой» наблюдается активное включение мотива парадоксальности в динамику сюжета. Самым характерным примером проявления данного мотива, на

наш взгляд, является рассуждение Гурова о двойственности жизни. Главный герой верил, что каждый человек живет одновременно двумя жизнями: явная жизнь, «которую видели и знали все, кому это нужно было, полная условной правды и условного обмана» [4, с. 141], и тайная жизнь: «под покровом тайны, как под покровом ночи, проходит его настоящая, самая интересная жизнь» [4, с. 141]. Фальшивое, подлинное, поддельное, настоящее – все смешивается и заново определяется, однако в этом новом определении моральные принципы уступают место некой условности – «условной правды и условного обмана».

Парадоксальны сами персонажи. У мужа Анны Сергеевны «дед был немец, но сам он православный» [4, с. 133]. Гуров – «по образованию филолог, но служит в банке; готовился когда-то петь в частной опере, но бросил» [4, с. 130]; презирал женщин, но без них «не мог бы прожить и двух дней» [4, с. 128]; «прочитывал по три газеты в день и говорил, что не читает московских газет из принципа» [4, с. 136].

При создании образа Анны Сергеевны А. П. Чехов активно использует серый цвет, который по своей природе является результатом смешивания белого с черным. И эти составляющие элементы как верные признаки антиномий «добро – зло», «правда – ложь» сами по себе уже говорят о присутствии в сером цвете неопределённости и парадоксальности. В рассказе серый цвет, с одной стороны, символизирует обыденность и скуку жизни: серое сукно в гостинице города С, серый забор напротив дома Анны Сергеевны. С другой стороны, когда речь идет о главной героине, этот цвет вносит явный положительный оттенок: «красивые, серые глаза» [4, с. 130]; когда героиня приехала в Москву, то была одета «в его любимое серое платье» [4, с. 142]. Но Гуров в провинциальном театре, когда наконец-то увидел Анну Сергеевну, все равно с волнением признавался, что «эта маленькая женщина, ничем не замечательная, с вульгарною лорнеткой в руках, наполняла теперь всю его жизнь» [4, с. 139]. Красивая, любимая, но ничем не замечательная. В этой цепочке серый цвет, как ничто другое, хорошо сочетается с каждым определением. И именно серый цвет выделяет главную героиню из женского окружения Гурова.

Полно противоречий и нелогичностей в отношениях между персонажами. Гуров, который имел большой успех среди женщин, женился на неизящной женщине, которую в тайне считал «недалекой»; Анна Сергеевна в жизни стремилась к лучшему, вышла замуж за человека, которого не уважала, и в порыве душевного кризиса назвала его «лакеем». Главная героиня ценила «честную, чистую жизнь», и грех ей «гадок», тем не менее изменяла мужу. Будучи не в силах объяснить противоречие между своим стремлением и поступком, она видела вмешательство некой «высшей силы»: «со мной что-то делалось, меня нельзя было удержать», «меня попутал нечистый» [4, с. 133]. Здесь необходимо подчеркнуть, что парадокс уже по своему определению всегда противоречит здравому смыслу, и ощущение присутствия некой необъяснимой силы косвенно подтверждает парадоксальность жизни героев – их мир иррационален и не поддается логичному объяснению. Гуров в своей мысли о двойственности жизни также не находил логики, смутно примеряя к ней обобщенное понятие «по какому-то странному стечению обстоятельств, быть может, случайному» [4, с. 141]. Таким образом, герои, словно марионетки, сами не могут управлять своими действиями: Гурова «женили», Анна Сергеевна вышла замуж ради «любопытства». Они в конце концов «любили друг друга, как очень близкие родные люди, как муж и жена» [4, с. 143], но словно «две перелетные птицы, самец и самка, которых поймали и заставили жить в отдельных клетках» [4, с. 143].

Поворотным пунктом сюжета рассказа является сцена в Ореанде. Величественный горный пейзаж, бесконечное водное пространство сопровождает философское размышление: «И в этом постоянстве, в полном равнодушии к жизни и смерти каждого из нас кроется, быть может, залог нашего вечного спасения, непрерывного движения жизни на земле, непрерывного совершенства» [4, с. 133]. Н. Е. Разумова в статье «"Дама с сабочкой" А. П. Чехова: "непрерывное совершенство" и его переводческая трансформация» придает выражению «непрерывное совершенство» особое значение. По мнению исследователя, данное выражение представляет собой «суть итоговой позиции Чехова» в этом рассказе, в нем «парадоксальный, оксюморонный характер» [3, с. 157]. Соглашаясь с мнением исследователя, нам хотелось бы до-

бавить, что между рассматриваемым выражением и концовкой рассказа, в которой также проявляется явная противоречивость, существует некая параллель: «И казалось, что еще немного – и решение будет найдено, и тогда начнется новая, прекрасная жизнь; и обоим было ясно, что до конца еще далеко-далеко и что самое сложное и трудное только еще начинается» [4, с. 143]. Рассказ заканчивается словом «начинается», таким образом автор выводит фокус читателей за пределы рассказа. Открытый финал – характерный для чеховской поэтики художественный прием – сам по себе парадоксален, поскольку он буквально означает «бесконечный конец». Такое толкование, на наш взгляд, в полной мере подходит и к выражению «непрерывное совершенство», так как в значении слова «совершенство» – высшая степень какого-нибудь положительного качества – также прослеживается мотив завершенности. На этом основании считаем, что идея «непрерывного совершенства» для человека состоит в том, что путь человека к нему бесконечен, человек может лишь максимально приближаться к конечной точке, но чем ближе к ней, тем сложнее становится процесс ее достижения.

Что касается концовки рассказа, то решение, как полагает автор, безусловно, будет найдено, какое будет – счастливое, печальное или компромиссное – в принципе, не так важно ни для героев, ни для автора. Важно то, что произошло изменение к лучшему. Несмотря на нелегкие последствия, жизнь для героев, безусловно, стала прекраснее. Когда они находятся наедине, тот двойственный мир, который окружает их, перестает существовать. Они могут любить, страдать, и все по-настоящему.

На наш взгляд, к категории «суть итоговой позиции А. П. Чехова» в рассказе «Дама с собачкой» стоит добавить еще одно философское размышление, прозвучавшее также в Ореанде: «все прекрасно на этом свете, все, кроме того, что мы сами мыслим и делаем, когда забываем о высших целях бытия, о своем человеческом достоинстве» [4, с. 134]. Жизнь прекрасна, ее могут испортить только действия и мысли людей, несвободных в своих чувствах, ведущих приспособленческий к социальным условностям образ жизни, окутанных иллюзиями. Единственный путь, который оправдывает существование человека на Земле, – это путь к освобождению из плена иллюзий и самообмана. И на этом пути

важно всегда помнить о человеческом достоинстве и непрерывно совершенствоваться.

Литература

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1990. – 921 с.
2. Разумова Н. Е. «Дама с собачкой» А. П. Чехова: «непрерывное совершенство» и его переводческая трансформация // Вестник Томского государственного педагогического университета. Сер.: Гуманитарные науки (Филология). 2014. Вып. 7 (148). – С. 157–165.
3. Степанов А. Д. Желание и власть. Императивные речевые жанры [электронный ресурс] // Режим доступа: <http://my-chekhov.ru/kritika/problem/problem6-4.shtml> Дата обращения: 11.03.2020 г.
4. 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.

ТРАДИЦИИ М. Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА В «ПИСЬМАХ ЗНАТНОГО ИНОСТРАНЦА» К. М. СТАНЮКОВИЧА

Чжан Менцзя

mengjia9339@mail.ru

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

«Письма знатного иностранца» – объемный публицистических цикл, над которым К. М. Станюкович работал с 1878 по 1897 г., размещая частями в периодических изданиях, а в 1897 г. собрал воедино в двух томах своего собрания сочинений (X и XI тт.) 1897 – 1900 годов.

Советский литературовед В. Г. Дмитриев причислял этот цикл к группе мистификаций, написанных от лица «мнимых иностранцев». Исследователь полагал, что тексты такого рода образуют традицию, ведущую свое начало от «Персидских писем» Ш. Монтескье (1721). Имитируемые отзывы вымышленного иностранца, как утверждал В. Г. Дмитриев, позволяли «по-новому освещать давно знакомые вещи – ведь иностранцы часто замечают то, на что коренные жители страны, свыкшись, не обращают внимания» [2, с. 182].

Заметим, что в русской литературе с начала XIX в. формировалась собственная традиция имитации зарубежных текстов о России, и эта традиция должна была оказаться для К. М. Станюковича не менее актуальной, нежели пример Монтескье. В монографии В. В. Орехова «Русская литература и национальный имидж» [5] исследована природа и история интереса русской литературы XIX в. к европейским текстам о России. Эти тексты собирались в библиотечные коллекции, исследовались, переводились на русский язык, перепечатывались и обсуждались в прессе. В процесс общенационального обсуждения европейских мнений о России вовлекались литераторы первостепенной величины: А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь и др. Среди прочего, русская литература стремилась воссоздать или спародировать «“общие места” иностранных “сказаний” о России» [4, с. 78]. Именно в этом контексте следует рассматривать и знаменитый Грибоедовский пассаж о французике из Бордо, и анекдоты об иностранных путешественниках из «Старой записной книжки» П. А. Вяземского, и многочисленные высказывания о России и русских, вложенные в уста французских персонажей романа М. Н. Загоскина «Рославлев, или Русские в 1812 году», и т. д. [5, с. 538–542; 554–559]. Эти фрагментарные зарисовки были продиктованы общим стремлением русской литературы осмыслить европейский текст о России [5, с. 540]. Русская литература научилась имитировать европейский текст о России с исключительной точностью. Вспомним мистификацию П. П. Вяземского, который в 1880-х гг. подделал письма француженки Омер де Гелль и надолго ввел в заблуждение историков литературы [3, с. 9–33; 400–414].

Многое в «Письмах...» К. М. Станюковича напоминало читателю подобные имитации «европейского текста о России». Мнимый автор посланий – Джон Смит, занятый «благородной профессией медиума» [7, т. 10, с. 182], – должен был ассоциироваться с хорошо знакомым типажом «мошенника-иностранца», прибывшего в Россию «на ловлю счастья и чинов». Преувеличенные отзывы Смита о русских бескрайних пространствах, холодах, волках и проч. сатирически высвечивали шаблоны европейских представлений о России. Но было в «Письмах знатного иностранца» и нечто непривычное: Станюкович выходит за рам-

ки традиционного подтрунивания над иностранцем и распространяет сатирический тон описания на сами российские реалии. При этом использовался прием гротеска. Джон Смит, например, сообщает, что дороги в России намеренно делаются так, чтобы обеспечить тряскую езду, поскольку «чиновники и клерки разных учреждений, отправляясь на службу, находятся в том состоянии полуспячки, которая по прибытии к местам службы легко и скоро переходит в летаргию и, таким образом, дела <...> часто остаются без движения в ожидании окончания перемежающейся летаргии» [7, т. 10, с. 191]. Такая фантасмагория не могла объясняться неосведомленностью иностранца или его доверчивостью к чужим мнениям. Гротеск такого уровня давал понять, что автор, скрывшийся под маской англичанина, нацелил сатирическую оптику на сами российские нравы. И тогда для читателя становились актуальны ассоциации с произведениями М. Е. Салтыкова-Щедрина, прежде всего – с «Историей одного города».

К творчеству Щедрина Станюкович относился с особым вниманием. Напомним, что первый публицистический очерк Станюковича «Мысли по поводу глуповцев г. Щедрина» [6], критиковавший образовательные принципы Морского корпуса, строился как раз на ассоциациях с творчеством сатирика. По наблюдению В. П. Вильчинского, Станюкович и далее в публицистике «использовал словесно-изобразительные средства, сатирические формулы Щедрина, стремясь развить их в новых исторических условиях» [1, с. 201]. В «Письмах знатного иностранца» К. М. Станюкович порой сам намекал на сюжеты М. Е. Салтыкова-Щедрина. В одном из писем Джон Смит, повествуя о системе образования для привилегированных детей, пересказывал произведение «одного из талантливейших русских писателей» об «ужасном» положении, в котором «очутились два русских гражданского ведомства генерала, выкинутые по легкомыслию на необитаемый остров» [7, т. 10, с. 295].

Наиболее прочную связь «Письма...» образовывали именно с «Историей одного города». Многие эпизоды своей абсурдностью должны были напомнить читателю портреты глуповских градоначальников. Таков, например, рассказ о заседании членов некой страховой кампании. Ее директор был уличен в мошенничестве и получил от акционеров вотум недоверия, тем не менее, сохранил

должность, а ожесточенную критику, или «ядра брани» [7, т. 10, с. 201] акционеров он перенес спокойно, поскольку лоб его был «из бронзированной меди» [7, т. 10, с. 202].

Но дело даже не в частных «перекличках», а в схожей архитектонике сатирического отражения действительности. В обоих произведениях создан персонаж-рассказчик, способный из отдельных зарисовок организовать цельный сюжет повествования: у Щедрина – это летописец, а у Станюковича – иностранный путешественник. Разница лишь в том, что для Щедрина было важным выстроить сюжет по хронологической (исторической) оси, а Станюкович мало углублялся в историю, явно стремясь к широте охвата современности. Поэтому-то ему и был удобен образ иностранного путешественника, который передвигается по современной К. М. Станюковичу России от Крыма до Нижнего Новгорода и от Дерпта до Уфы.

Сходство между летописцем Щедрина и англичанином Станюковича весьма сильно. Оба рассказчика описывают очевидный абсурд с видимой серьезностью человека, воспринимающего этот абсурд в качестве нормального хода дел, что усиливает комический эффект. В этом отношении К. М. Станюковичу в качестве вымышленного автора опять же очень подходил именно иностранец, поскольку восприятие нестандартных ситуаций *чужого* быта в качестве нормы – узнаваемая черта большинства путевых заметок о *чужих* странах [5, 14–15].

Впрочем, между «Письмами знатного иностранца» и «Историей одного города» существуют и принципиальные различия. Сатира Салтыкова-Щедрина, как правило, нацелена не на современные ему изъяны общества, а на «вневременные» закономерности. Поэтому «История одного города» не сцементирована с одной конкретной эпохой и продолжает сохранять актуальность.

К. М. Станюкович временами также вовлекает в сферу сатирического осмысления «вечные» приметы национального быта, скажем, пресловутую привычку полагаться на «авось». «Ни перед какими обстоятельствами, – сообщает путешественник, – как бы они, казалось, ни были затруднительны, русские не только не падают духом <...>, но даже и не придают им <...> значения, какое придал бы скоро унывающий европеец, и с какою-то восхитительно детской верою из года в год, изо дня в день надеются на

покровительство Провидения, предоставляя главнейшим образом ему заботы о всех своих нуждах <...>» [7, т. 10, с. 243–244]. Но подобного рода «наблюдения» по поводу ментальных особенностей занимают незначительное место по сравнению с вопросами актуальной общественной жизни. «Письма знатного иностранца» служили злободневным откликом на резонансные события. Так, регулярно в поле зрения «знатного иностранца» попадали внешнеполитические вопросы, скажем, Берлинский конгресс (1878), который проходил в условиях жесткой дипломатической борьбы и сужал политические возможности балканских славян, что вызывало острую реакцию российских газет [7, т. 10, с. 247–253]. Закономерно, что в «Письмах...» освещались вопросы, близкие К. М. Станюковичу в силу его флотской подготовки. Он высмеивает новый тип бронированных плавучих батарей – т. н. «поповки», которые в Русско-турецкой войне 1877–1878 гг. продемонстрировали ряд технических недостатков [7, т. 11, с. 250–254].

Зачастую «Письма знатного иностранца» становились откликом на события литературной жизни. Одно из них – статья Б. М. Маркевича «С берегов Невы. XIII» (1879), которая возводила на И. С. Тургенева «обвинения чуть ли не уголовного свойства» [7, т. 11, с. 129] и носила характер откровенного доноса [8, с. 296; 9, с. 679–680]. Даже в глазах «заезжего англичанина» эта статья выглядела как проявление нравственного уродства.

Подытоживая, скажем, что К. М. Станюкович стремился к поиску оригинальных форм, которые позволили бы увидеть социально-политические проблемы сквозь оптику, «не затертую» газетно-журнальными публикациями. Опираясь на традиции русской литературы, Станюкович использовал прием пародирования иностранных текстов о России, однако цель пародирования у него оказалась иной, нежели у предшественников: не сконцентрировать внимание публики на стереотипных моделях европейской рецепции России, а представить в сатирическом свете изъяны отечественной жизни. При этом писатель во многом опирался на приемы и методы М. Е. Салтыкова-Щедрина: использование героя-рассказчика для организации сатирического повествования и усиления комического эффекта, создание масштабного сатирического отражения действительности, карикатурность изображае-

мых сфер общественной жизни, формирование гротескных и фантазмагорических картин и образов. Более полная адаптация щедринских подходов в публицистической сфере была невозможна, поскольку Станюкович стремился осмыслить не извечные противоречия российской жизни, а, прежде всего, – злободневные, «кричащие» вопросы, что превращало «Письма...» в серию социально-политических памфлетов, актуальность которых в значительной степени ограничивалась конкретной исторической эпохой.

Литература

1. Вильчинский, В. П. Цикл исследований одного автора // Русская литература. Л.: «Наука», 1969. № 1. – С. 200–206.
2. Дмитриев, В. Г. Скрывшие свое имя (Из истории анонимов и псевдонимов). М.: Наука, 1977. – 312 с.
3. Орехов, В. В. В лабиринте Крымского мифа. Симферополь – Н. Новгород: «Растр», 2017. – 579 с.
4. Орехов, В. В. «Клеветникам России»: авторская позиция и литературная репутация // Ученые записки Крымского федерального университета. Филологические науки. Симферополь, 2019. Т. 5 (71). № 3. – С.69–88.
5. Орехов, В. В. Русская литература и национальный имидж (Имагологический дискурс в русско-французском литературном диалоге первой половины XIX в.). Симферополь: Антиква, 2006. – 608 с.
6. Станюкович, К. М. Мысли по поводу глуповцев г. Щедрина // Морской сборник. 1862. № 11. – С. 41–43.
7. Станюкович, К. М. Собр. соч. В 13-ти тт. М., 1897–1900. – Т. 10–11.
8. Тургенев, И. С. Из неизданной переписки с Б. М. Маркевичем и А. П. Философовой // Звенья. М.–Л.: «АКАДЕМІА», 1935. Т. V. – С. 282–303.
9. Тургенев, И. С. Полное собрание сочинений и писем в 30-ти тт. М.: Наука, 1986. Т. 12. – 814 с.

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В ДИСКУРСЕ М. ЖВАНЕЦКОГО

Т.В. Шемелева

shemelevatv@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
(Краснодар)

Значения, выражаемые неопределенными местоимениями, лучше рассматривать через категорию определенности-

неопределенности в русском языке. Эта категория универсальна, ее описание ведется под различными наименованиями: понятийная, семантическая, контекстологическая, референциальная, дейктическая и др. Рассмотрение этой категории в концепции полевого принципа системной организации языковых явлений позволяет в центре поля определенности-неопределенности разместить местоименные детерминативы. Это обусловлено тем, что местоимения, создавая самостоятельный центр поля, могут четко указывать на общие значения определенности-неопределенности, параллельно осложняясь различными семантическими наращениями.

Короткие рассказы М.М.Жванецкого [1] представляют своеобразный диалог с читателем. Диалог как основная, первичная форма общения представляет собой динамическую структуру, которая определяется прежде всего его коммуникативной сущностью. Являясь неотъемлемой частью создаваемой писателем картины мира, художественный диалог как форма вторичной коммуникации становится важным средством реализации эстетической функции, специфика которой обусловлена авторской индивидуальностью.

Речевая коммуникация в художественной прозе представлена фрагментом текста. Текстовые параметры структурирования коммуникативной ситуации включают элементы, определяющие основную тональность диалога: это личность адресата и адресанта, их взаимоотношения, социальные роли и роли в коммуникации, интенции, указания на действия, сопутствующие речевому общению, место и время общения персонажей. Указанные параметры коммуникативной ситуации определяют речеповеденческий сценарий, который передается в авторском повествовании, что обеспечивает текстовое единство.

Существующая в русском языке дифференцированная система неопределенных местоимений активно участвует в передаче различных семантических оттенков неопределенного значения существительного: *один, какой-то, кто-нибудь, некий, кое-кто, некторый* и др. ; наречия: *где-то, кое-где, куда-нибудь, кое-как* и др.: «Скажи спасибо, что есть что включить... Что кто-то тебе бесконечный сок показывает, бесконечное пиво» («Теффи-03»).

Неким посредником в этих отношениях становятся персонажи как объекты познания, воплощаемые автором произведения в

их диалогах. Объединение диалога автора и читателя на основе общения персонажей наталкивает на мысль о существовании некоего диалогического пространства литературного нарратива, в рамках которого и осуществляется авторско-читательская коммуникация. Как показал материал исследования, диалоги персонажей (внутритекстовый уровень коммуникации) выполняют в организации обозначенного диалогического пространства несколько основных художественных функций. Они развивают сюжет, обрисовывают речевую характеристику персонажей, цементируют смысловое содержание нарративного дискурса и одновременно расслаивают его общее языковое пространство. Все эти функции диалогов персонажей подчинены одной главной функции – установлению и развитию контакта автора и читателя.

В мини-рассказах М.Жванецкого в качестве дейктических элементов, несущих заряд неопределенности, выступают неопределенные местоимения, выполняющие свою важную прагматическую и стилистическую функцию.

На примере рассказа «Скромность» можно увидеть, как неопределенные местоимения в ходе монолога-поучения наполняются значениями, которые прочитываются контекстуально:

Кое-кто = основное значение «неопределенности», т.е. многие: *«Кое-кто забывает в чем истинная красота жизни».*

Кто-то = основное значение «неопределенности», т.е. неизвестно кто: *«Пусть даже...ну утонул кто-то. Все равно! Романтика в этом».*

Кое-кому = предполагаемый адресат: *«Сегодня мне бы хотелось поделиться своими раздумьями, своим опытом. Я думаю, будет полезно кое-кому. Особенно из молодежи...».*

Кто-то = предполагаемый адресат (отрицательная коннотация): *«Пусть кто-то сидит в роскошных квартирах, на диванах, ходит по мягким коврам».*

Префиксальные и постфиксальные неопределенные местоимения употребляются в основном значении, но в ограниченном составе (кто-то, кое-кто, кое с кем). В рассказах минимально задействованы постфиксы –нибудь и –либо, поскольку диалогическая речь раскрывается в разговорном стиле речи, где более востребован постфикс –то (*кто-то*) и приставка не- (*некто*).

Неопределенное значение приобретает местоимение *кто*, синонимично значению *кто-нибудь*, причем больше употреблений в сложноподчиненных предложениях с придаточными условными: «*Ну, не знаю, пусть кто скажет, мы пойдём, пусть кто просит, мы откликнемся*» («Все мы»). В ряде рассказов неопределенное значение местоимения *кто* синонимично значению местоимения *кто-то*; реализуется оно в сложных предложениях с разделительно-перечислительной семантикой: «*Кто мечтает об отпуске, кто копошится в огороде, кто любит просто ничего не делать. Хватит. Хватит мечтать*» («Холодно»). К неопределенному значению этого местоимения добавляется еще разделительное, обусловленное его синтаксической функцией. Все это свидетельствует о том, что местоимение *кто* выполняет в данном случае союзную функцию. Поэтому нельзя согласиться с «Русской грамматикой» [3], в которой употребление местоимения *кто* в разделительном значении названо несоюзной функцией. Местоимение выполняет в данном случае функцию сочинительного разделительного союза.

Вопросительное местоимение *что* в косвенном падеже также в рассказах М.Жванецкого употребляется в значении неопределенного местоимения. Разговорный стиль речи, использованный писателем не только в диалогах, но и в авторской речи, позволяет расширять семантические возможности местоимений: «*Обуты и одеты, и в доме есть чего перекусить*»; «*Может, она отдыхает, может, вспомнила чего*» («Феня, моя жена»).

Отмечены случаи активного использования прономинализированного слова *один*, у которого появляется дейктическое значение неопределенного местоимения, как эквивалента местоимениям *некий, какой-то, кой-какой*. При прономинализации на смену традиционной номинативной функции числа приходит дейктическая функция, функция указания. Сама сема количества у слова *один* в функции прономинатива выступает не открыто и очевидно, как у числительного. Постепенно сема предметности исчезает, поскольку когда-то ее наличие в числительном *один* было обусловлено возможностью включения данного слова в счетный ряд. Когда же *один* переходит в прономинатив, оно выпадает из системы упорядоченных элементов, формирующих счетный ряд. В результате, на смену семы определенности у сло-

ва *один*, функционирующего в качестве местоимения, приходит информативно недостаточная сема неопределенности.

По своим синтаксическим свойствам местоимение *один* совпадает с синтаксическими свойствами неопределенных, указательных и определительных местоимений: выступая в функции местоимения, слово *один* не употребляется в тексте без существительного, не может определяться впереди стоящим прилагательным; с существительным согласуется в роде, числе и падеже или согласование происходит только в числе и падеже.

При сочетании с субстантивом прономинализированное слово *один* стремится к слиянию с существительным и выполняет общую с ним синтаксическую функцию. Наиболее сильна связь между словом *один* и существительным наблюдается в том случае, когда возможна их замена одним словом: «*Вчера мне один человек сказал, что жить стало лучше*» («Счастливей»).

Местоименное поле неопределенности расширяется за счет других разрядов прономинатив. Например, слово *такой* входит в группу указательных местоименных слов, состоящую из собственно местоимений (*этот, тот, такой, таков*) и местоименных наречий (*так, туда, столько*). Прониминатив *так* может иметь собственно указательное значение и несобственно-указательное. Среди несобственно-указательных значений выделяют значения уподобления, различения, характеристики, обобщения и неопределенности. Значение неопределенности свойственно оборотам со словом *такой* (*какой-то не такой, какой такой* и др.).

Значение неопределенности (неопределенной обобщенности) при задуманном описании могут нести в себе и указательные местоимения, которые можно назвать указательно-неопределенными: «*Тому – выпивки, танцы, походы, свидания. Этому – кремы, мази, таблетки, втирания. Тому – пот, мозоли, мышцы, синяки. Этому – старое виски, приятный запах, черные носки...*» («Каждому возрасту – свой оптимизм»)

Для М.М.Жванецкого наиболее типично использование местоимений 1-го и 2-го лица единственного числа в качестве обобщенного значения, в котором субъект действия, совпадающий с адресатом, и субъект действия, совпадающий с говорящим, тождественны. Когда неопределенность воспринимается как обобщенное указание на нечто далеко находящееся или на незна-

кому, но предполагаемую группу людей. Чаще всего это представлено оппозицией «мы – они»: «...*Политикой интересуется и удивляется постоянно. Не понимает лжи. Цифры тщательно сверяет. И смешно поражается: «Как они могут!» Наивен.* («Снизим растущие потребности»). Они в понимании автора, это, с одной стороны, единое, сплоченное большинство, с другой – абсолютно неорганизованная масса людей.

В тексте языковой личностью является как сам автор, так и повествователь, квазиавтор, и лишь выявление основных функционально-семантических и экспрессивных категорий, присущих тому или другому, позволяет создать наиболее полный образ языковой личности, в которой, согласно мнению Ю. Н. Караулова, слиты воедино явления «языка» и «человека» (с его природой, системой взглядов и оценок) [2, с.27]. Мы видим, насколько этот писатель непредсказуем, насколько неожиданными и даже провокационными могут быть его диалоги. Представление о лексике писателя как о системном явлении позволяет устанавливать специфику индивидуально-авторского употребления языковых средств, выявлять закономерности и особенности их организации и функционирования, исследовать семантические группировки слов.

Литература

1. Жванецкий М. Собрание сочинений в 5-х томах. Т. 5. Собрание произведений двадцать первый век. М., 2011. – 431 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. Изд. 6-е., М., 2007. – 264 с.
3. Русская грамматика : [В 2-х т. / Редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. М.: Наука. Т.1, 1980. – 783 с.

Материалы симпозиума

**РУССКИЙ ЯЗЫК
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ**

**Сборник научных статей
IV Международного симпозиума**

(9 – 11 июня 2020 г.)

Том 2

Подписано в печать 29.05.2020. Бумага офсетная.
Формат 60x84/16. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 29,41. Тираж 150 экз. Заказ № НИ/24.

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

Оригинал-макет изготовлен ООО «ИТ «АРИАЛ».
295015, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Севастопольская, 31-а/2

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