



# Слово о Слове:

## ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ-ФИЛОЛОГОВ

Материалы III Международной  
научно-практической конференции

г. Астрахань,  
6 апреля 2023 г.



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева  
Кафедра современного русского языка

Министерство науки и образования Азербайджанской Республики  
Ленкоранский государственный университет  
Кафедра иностранных языков и перевода



***Материалы III Международной  
научно-практической конференции***

**«СЛОВО О СЛОВЕ:  
ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ  
УЧЁНЫХ-ФИЛОЛОГОВ»**

***г. Астрахань,  
6 апреля 2023 г.***

***Составители:  
М. Л. Лаптева, Ю. А. Васильева***

Астрахань  
Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева  
2023

УДК 80/81  
ББК 81  
С48

Рекомендовано к печати редакционно-издательским советом  
Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева

**Оргкомитет конференции**

М. Л. Лаптева (председатель),  
К. Ш. оглу Кязимов (сопредседатель)

**Члены оргкомитета**

З. Р. Аглеева, Л. Ю. Касьянова, Ю. А. Васильева,  
З. Х. гызы Агаева, М. И. оглу Агаев

**Слово о Слове: исследования молодых учёных-филологов** : материалы III Международной научно-практической конференции / под редакцией М. Л. Лаптевой, Ю. А. Васильевой. – Астрахань : Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, 2023. – 219 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM): 12 см. – Загл. с титул. экрана. – ISBN 978-5-9926-1432-9. – Текст. Изображение. Устная речь : электронные.

В сборнике собраны материалы докладов, представленных на III Международной научно-практической конференции «Слово о Слове: исследования молодых учёных-филологов» (г. Астрахань, 6 апреля 2023 г.).

Издание адресовано начинающим исследовательский путь филологам: студентам, магистрантам и аспирантам – всем, кто интересуется актуальными проблемами русистики и лингводидактики.

ISBN 978-5-9926-1432-9

© Астраханский государственный университет  
имени В.Н. Татищева, 2023  
© Лаптева М. Л., составление, 2023  
© Васильева Ю. А., составление, 2023  
© Стремина А. И., дизайн обложки, 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ 1. СЛОВО В ПАРАДИГМАХ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

<b>Ахметова А. Р.</b> Тематическая классификация фразеологизмов-эвфемизмов .....	6
<b>Вапаева А. Н., Артыкова Г. Ш.</b> Структурные типы аббревиатур ЛСГ «Сфера образования» .....	8
<b>Варавина Д. Н.</b> О графической адаптации новейших англоязычных заимствований в русском языке .....	11
<b>Выборнова Е. Д.</b> О некоторых особенностях интернет-дискурса .....	14
<b>Казюлин Р. В.</b> К вопросу о тамбовцах и тамбовчанах .....	16
<b>Камкова Е. Ю.</b> Специфика употребления заимствованных слов в современном русском языке .....	19
<b>Кулова Д. О.</b> Ударение как важный аспект орфоэпической нормы (на примере музыкальных текстов) .....	22
<b>Тунпэн Линь</b> Семантическая специфика фразеологизмов с компонентами – названиями небесных тел в русском и китайском языках .....	25
<b>Лобеева М. С.</b> Топонимические перифразы-гидронимы в современном русском языке .....	28
<b>Машкович И. А.</b> Репрезентация концепта «еда» в региональной языковой картине мира .....	31
<b>Панина М. Д.</b> Корпус текстов desc: возможности языкового поиска .....	34
<b>Пронченкова А. А.</b> Словообразовательная специфика искусственного языка (на материале языка simlish) .....	37
<b>Реджепова О.</b> Микрополе глаголов горизонтального движения в современном русском языке .....	40
<b>Румянцева Н. К., Райскина В. А.</b> Лингвокультурологические особенности французского гастрономического дискурса .....	43
<b>Рустамова Ш. Р.</b> Роль языковых заимствований на современном этапе развития русского языка .....	47
<b>Сапарова Ш.</b> Тенденция изменения нормы в современном русском языке .....	49
<b>Семичева Т. А.</b> Сайт литературного музея как средство интернет-коммуникации .....	53
<b>Срапян Дж. А.</b> Языковые средства оценочной стратегии французского туристического дискурса (на материале сайтов французских отелей) .....	55
<b>Сунь Цзябао</b> Лингвокультурологическое описание обиходно-бытовых эвфемизмов, обозначающих беременность, рождение ребенка, в русском и китайском языках .....	58
<b>Халилова Г. А. кызы</b> Роль диалогов в развитии устной речи в английском языке .....	61
<b>Чжи Ли</b> Фразеологические эвфемизмы, репрезентирующие взятку, в русском и китайском языках: лингвокультурологический аспект .....	64
<b>Ши Линь</b> Функционально-семантическая характеристика коммуникем (на материале пьес А. Н. Островского) .....	67
<b>Языкбаева К. Р.</b> Особенности использования различных методов перевода русизмов в английском языке .....	69

### РАЗДЕЛ 2. СЛОВО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

<b>Аджеминова Э. Р.</b> Фразеология в художественном дискурсе .....	71
<b>Ангелова Е. Д.</b> Пасторальные элементы как продукт кульминации развития дихотомии «хаос – покой» в романе Дж. Уинтерсон «Хозяйство света» .....	74
<b>Бараненко А. А., Завтрикова П. С.</b> Средства художественной выразительности в альбоме «Final Fantasy» Pyrokinesis'a .....	78

<b>Гриценко К. Д.</b> Когнитивная метафора в художественном тексте.....	80
<b>Гуань Цзюньбо</b> Содержание идеологемы «национальная идея» в русском художественном дискурсе .....	83
<b>Джанситова Л. Д.</b> Функции компаративных конструкций в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» .....	86
<b>Дугина Л. П.</b> Астраханские регионализмы – способы выражения авторской позиции .....	89
<b>Керимова С. Н. кызы</b> Тема человечности и жестокости в рассказе И.С. Тургенева «Муму» .....	92
<b>Ким Ин Гю</b> Художественный текст как авторская когнитивно-репрезентативная структура .....	93
<b>Кудрявцева А. Д., Финская Т. Е.</b> Трудности художественного перевода (на материале книги «La phrase du Mage» Kathy Dauthuille) .....	95
<b>Лапочкина Д. А.</b> Рэп как поэзия нового времени (на материале творчества Orelsan).....	97
<b>Метелева Д. Б., Куракина Н. А.</b> Структурные особенности экспрессивных речевых актов в творчестве Н. Спаркса.....	100
<b>Огородова А. В.</b> Репрезентация концепта «свобода» в произведении Ж.-М. Г. Леклезю «Африканец».....	103
<b>Пирнафасова Ш.</b> Концепт «любовь» в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин» .....	106
<b>Юлдашева Н.</b> Языковые средства создания женских образов в произведениях А. С. Пушкина .....	109
<b>Янг Сун Ен</b> Языковая креативность художественного дискурса В.М. Шукшина.....	112

### **РАЗДЕЛ 3. СЛОВО В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

<b>Аль Каттан Э. Б.</b> Публицистический текст военной тематики в структуре массмедийного пространства.....	114
<b>Бибова В. С.</b> Неономинии лиц по профессиональной деятельности в русском языке начала XXI века .....	116
<b>Гамзатова Э. Г.</b> Языковые средства речевой агрессии в интервью .....	118
<b>Каймаразова А. К.</b> Креативность как главный фактор создания рекламного образа .....	121
<b>Кан Кумсук</b> Семантико-прагматические особенности употребления глаголов в корейской медицинской рекламе .....	123
<b>Королева Е. С.</b> Типы стратегий и тактик вербального утешения в телешоу «Голос. Дети».....	125
<b>Курбанова С.</b> Особенности функционирования прецедентных текстов в публицистическом дискурсе.....	127

### **РАЗДЕЛ 4. СЛОВО В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ**

<b>Абадова Ч.</b> Эффективные способы обучения устной речи на уроке РКИ в моноэтнической группе .....	130
<b>Абакумова М. О.</b> Реализация технологии обучения в сотрудничестве на уроках развития речи в 6 классе .....	133
<b>Абильзаде Г.</b> Воспитание как фактор развития личности .....	136
<b>Адилова Л. Р.</b> Роль фонетики в становлении языковой личности школьника .....	139
<b>Аллаберганов К. Ш.</b> Использование различных приемов и стратегий для развития монологической и диалогической речи на занятиях по русскому языку как иностранному .....	141
<b>Бегмедова М. М.</b> Наиболее эффективные приёмы и упражнения интегрированных уроков биологии и РКИ.....	143
<b>Газакова О. Р.</b> Результативность применения наглядности в биологических классах при обучении РКИ .....	146
<b>Голенкова В. В.</b> Работа с паремиями на уроках разных типов.....	151
<b>Гончарова А. С.</b> Современная фантастическая проза в обучении творческому изложению как способ развития речевой культуры школьников .....	153

<b>Иргазиева А. М.</b> Место инфографики в контексте проблемы визуализации учебного материала на уроках русского языка .....	155
<b>Исаева А.</b> Правильное использование диалоговых и монологических форм речи при изучении иностранного языка .....	158
<b>Искандерова Э. Р.</b> Конструирование заданий по морфологии на интернет-платформе Joyteka .....	161
<b>Кадралиева С. М.</b> Упражнения по орфографии русского языка на платформе Moodle как способ обучения .....	163
<b>Коява Ф. В.</b> Дублированный перевод как средство преодоления языкового барьера на уроках РКИ .....	166
<b>Лукманова Н. А.</b> Совершенствование орфографических навыков учащихся 9 класса как этап подготовки к государственной итоговой аттестации .....	169
<b>Макуха А. С.</b> Принципы отбора орфограмм для обучения иностранных студентов-филологов продвинутого уровня .....	172
<b>Мамбетова А. А.</b> Конструирование учебного диалога на этапе развития навыков аудирования (элементарный уровень РКИ) .....	175
<b>Мамедова М. И. кызы</b> Письмо – это основная часть нашей деятельности .....	177
<b>Обыденнова Л. Д.</b> Стратегии совершенствования вербально-семантической памяти обучающихся на занятиях по русскому языку как иностранному .....	180
<b>Половкова В. А.</b> Алгоритм работы по обучению чтению студентов продвинутого уровня владения РКИ .....	182
<b>Предет В. А.</b> Система творческих упражнений по развитию лингвокреативного мышления иностранных студентов-филологов на занятиях по РКИ .....	185
<b>Симонова К. П.</b> Здоровьесберегающие технологии на уроке: теоретико-методологический аспект .....	189
<b>Султанов Б.</b> Значение устаревшей культурно-маркированной лексики русского языка на занятиях по РКИ .....	191
<b>Чарыева Г.</b> Роль аудиовизуального метода при интенсификации процесса обучения РКИ .....	194
<b>Шмакова В. А.</b> Дистанционные образовательные платформы в обучении русскому языку как иностранному .....	197

**РАЗДЕЛ 5. РУССКОЕ СЛОВО  
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КАСПИЙСКОГО РЕГИОНА**

<b>Алмакаева Д. Д.</b> Русский язык в поликультурном пространстве Каспийского региона .....	199
<b>Кадирова Р. З., Фирсова М. А.</b> Особенности категории одушевлённости / неодушевлённости в русском и узбекском языках .....	202
<b>Машарипова Х. Б.</b> Этикетные формы приветствий и обращений в узбекском и русском языках .....	205
<b>Рахманова Н. К.</b> Обучение русской речи в узбекской школе .....	208
<b>Сарыжаева Л. А.</b> Наиболее эффективные приёмы и упражнения при обучении чтению на русском языке учащихся биологических классов Туркменистана .....	210
<b>Хафизов С. В.</b> Особенности антропонимикона поликультурного региона .....	213
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	215

## РАЗДЕЛ 1. СЛОВО В ПАРАДИГМАХ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ



А. Р. Ахметова  
Астраханский государственный университет  
имени В. Н. Татищева, г. Астрахань, Россия

### ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-ЭВФЕМИЗМОВ

**Аннотация.** В статье представлена тематическая классификация фразеологизмов-эвфемизмов. Выделено пять групп единиц, служащих для непрямого номинации различных сторон жизни и деятельности человека

**Ключевые слова:** фразеологизм-эвфемизм, тематическая классификация, значение

A. R. Akhmetova  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

### THEMATIC CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS-EUPHEMISMS

**Abstract.** The article presents a thematic classification of phraseological units-euphemisms. Five units have been identified that serve for the indirect group nomination of various aspects of human life and activity.

**Keywords:** phraseologism-euphemism, thematic classification, meaning

Процесс эвфемизации затрагивает не только лексическую, но и фразеологическую систему русского языка. Фразеологизмы-эвфемизмы передают оценочное отношение говорящего к той или иной речевой ситуации, семантическая емкость и богатые функционально-стилистические и экспрессивные возможности делают их активными «участниками» коммуникативного взаимодействия. При этом проблемы описания эвфемизмов фразеологического уровня не являются в современной лингвистике до конца решенными.

Цель настоящей статьи – представить тематическую классификацию кодифицированных фразеологических эвфемизмов.

Объем проанализированного языкового материала позволил выделить следующие тематические группы фразеологизмов-эвфемизмов:

1. Тематическая группа «Смерть» – наиболее объемная в количественном отношении, включает единицы как субстантивной, так и процессуальной семантики.

Мир (реальный) в значении ‘земля как место жизни человека до его смерти’ противопоставлен потустороннему, загробному миру, мифологизации которого способствовали представления о загробной жизни. Смерть воспринималась как нарушение нормальной жизнедеятельности коллектива в результате воздействия сверхъестественных причин, она, согласно верованиям, сопряжена с моментом перехода человека из одного мира в другой. Данные представления лежат во внутренней форме таких фразеологизмов-эвфемизмов (разговорных и книжных), которые объективируют значение «умирать / умереть»: *отдавать / отдать Богу душу, закрыть глаза, отправляться / отправиться к праотцам, на тот свет, в иной (загробный, лучший) мир, в елисейские поля, уходить / уйти в небытие, отходить / отойти от мира сего* и др.

Например, когнитивным стимулом формирования фразеологизма *елисейские поля* – устар. высок. эвфем. ‘умереть’ [Бирих, 2007, с. 551] явился образ древнегреческой мифологии: Елисейские поля – обитель блаженных, куда попадают после смерти выдающиеся герои, любимцы богов; в сознании древних греков локализованы или в подземном царстве, или в недоступной смертным долине на «крайнем западе земли». Данный фразеологизм является устаревшим, поскольку в языковом сознании носителей современного русского языка образ загробного мира не служит толчком к преодолению имплицитного смысла, заложенного в языковой знак. Можно предположить, что произошло «затемнение» внутренней формы эвфемизма, что связано с закреплением за культурным образом Елисейских полей иного, обновленного смыслового содержания (ср. с фразеологизмами со сходной семантикой – *жилище теней и поля блаженных*).

Кроме того, в отдельные подгруппы выделим:

– фразеологизмы-эвфемизмы, характеризующие человека, пребывающего на земле последние дни: *дышать на ладан, смотреть в могилу, писать к прадедам; дни сочтены, песенка спета, годы выходят* и др.

– фразеологизмы-эвфемизмы номинирующие умершего: *блаженной (незабываемой, светлой) памяти, спящий нескончаемым (беспробудным) сном, почивающий в Бозе*.

2. Тематическая группа «Грех. Порок». В нее нами были включены и единицы, номинирующие поведение человека, которое противоречит общепринятым нормам морали, нравственности или действующим законам. Рассмотрим следующие подгруппы:

а) «Блуд». Прежде всего, к этой подгруппе относятся фразеологизмы-эвфемизмы, номинирующие женщину, занимающуюся проституцией: *женщина легкого поведения, уличная женщина, дама полусвета, дама с камелиями, вавилонская блудница, жертва публичного темперамента, девушка по вызову, жрица Венеры, ночная бабочка, дама из Амстердама* и др. Здесь же скажем о фразеологизмах-эвфемизмах со значением «публичный дом»: *дом под красным фонарем, дом терпимости, непотребный дом, веселый дом, дом свиданий* и др.

б) «Пьянство». В подгруппу входят эвфемистические фразеологизмы, обозначающие человека, злоупотребляющего алкоголем (пьяницу): *бездонная бочка, с булавкой в голове, поклонник Вакха, угожник Бахуса* и др.

в) «Убийство». В подгруппу включаются фразеологизмы-эвфемизмы со значением «совершать убийство»: *отправить (выслать) <кого-то> на тот свет, отправить в лучший мир, повергнуть в останки <кого-то>, пускать / пустить в расход, вышибать / вышибить душу* и др.

г) «Самоубийство». В подгруппу включаются фразеологизмы-эвфемизмы со значением «совершать самоубийство»: *накладывать на себя руки, сводить счеты с жизнью, покончить с жизнью, кончать себя*.

3. Тематическая группа «Физиологические процессы и состояния». Нежелание человека называть что-то неприятное и неприличное в данном конкретном социуме обусловило функционирование целого ряда фразеологизмов, являющихся эвфемистическими наименованиями. К ним относятся следующие единицы:

а) фразеологизмы-эвфемизмы со значением «извергать рвотные массы»: *поехать в Ригу, исполнить арию Риголетто, с кем-то случился Фридрих-хераус, пугать Ихтиандра, дразнить баранов, вызывать Ватсона, удобрять почву, пугать снегурочку* и др. Обратим внимание, что крайне неприятной объект в данных фразеологических единицах заменяется положительными образными номинациями.

б) фразеологизмы-эвфемизмы со значением «посетить туалет»: *сходить на дорожку, отдать долг природе, отлучиться на минутку, привести себя в порядок, пойти попудрить носик* и др.

в) фразеологизмы-эвфемизмы, называющие женщину в состоянии беременности: *в увлекательном (в счастливом) положении, в интересном положении* и др. Вспомним, что на Руси беременная женщина считалась пребывающей на границе двух миров: мира душ и мира живых людей. Во время своего интересного положения будущая мать находилась под покровительством богов.

4. Тематическая группа «Ментальные расстройства» (интеллектуальные и психические недостатки). В данной группе также есть основания разграничить фразеологизмы по подгруппам:

а) фразеологизмы-эвфемизмы, обозначающие человека с психическими отклонениями: *лишенный рассудка, пыльным мешком стукнутый, поврежденный в рассудке, тронутый разумом (мозгами), не все дома, не от мира сего, дом поехал / крыша поехала* и др.

б) фразеологизмы-эвфемизмы, обозначающие глупого человека: *без царя в голове, не дальнего (далекого) ума, винтиков (шариков) не хватает, умом не вырасти* и др.

Эвфемистической замене в русском языке подвергается и локус психиатрической больницы: *палата номер шесть, канатчиков дача, желтый дом, богоугодное заведение* и др.

5. Тематическая группа «Старость»: *век (годы, лета) Мафусаила, возраст осени, закат дней, золотая осень, золотой возраст, возраст элегантности, осень жизни, жить аредовы веки, третьего возраста* и др.

Фразеологические эвфемизмы данной группы, в основном стилистически маркированные как единицы высокого стиля, отражают уважительное отношение к представителям старшего поколения.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что фразеологические эвфемизмы употребляются для наименования различных сторон жизни и деятельности человека. Тематические данные единицы охватывают пять семантических зон: «Смерть», «Грех. Порок», «Физиологические процессы и состояния», «Ментальные расстройства», «Старость».

### Литература

1. Бирих А. К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь / А. К. Бирих, В. М. Мокриенко, Л. И. Степанова; под ред. В. М. Мокиенко. – М. : Астрель : АСТ : Люкс, 2007. – 926 с.
2. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи / Л. П. Крысин // Русское слово, свое и чужое. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – С. 262–286.
3. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. – URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 20.02.2023).
4. Сеничкина Е. П. Словарь эвфемизмов русского языка / Е. П. Сеничкина. – М. : Флинта-Наука, 2008. – 464 с.



## СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ АББРЕВИАТУР ЛСГ «СФЕРА ОБРАЗОВАНИЯ»

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются структурные типы аббревиатур ЛСГ «Сфера образования». Аббревиация – один из продуктивных способов словообразования терминологических единиц русского языка. Анализ аббревиатур, используемых в сфере образования, требует тщательного изучения. Развитие науки, образования, процессы информатизации и цифровизации современного общества привели, с одной стороны, к появлению новых лексических единиц, с другой стороны, к стремлению передавать информацию в кратком виде.

**Ключевые слова:** словообразование, аббревиатура, сокращенные слова, инициальные аббревиатуры, слоговые аббревиатуры, смешанные аббревиатуры

A. N. Vapaeva, G. Sh. Artykova  
Urgench State University,  
Urgench, Republic of Uzbekistan

## STRUCTURAL TYPES OF ABBREVIATIONS OF THE LEXICO-SEMANTIC GROUP "SPHERE OF EDUCATION"

**Abstract.** This article discusses the structural types of abbreviations LSG "Sphere of Education". Abbreviation is one of the productive ways of word formation of terminological units of the Russian language. The analysis of abbreviations used in the field of education requires careful study. The development of science, education, the processes of informatization and digitalization of modern society have led, on the one hand, to the emergence of new lexical units, on the other hand, to the desire to convey information in a short form.

**Keywords:** word formation, abbreviation, abbreviated words, initial abbreviations, syllabic abbreviations, mixed abbreviations

Исследование новой лексики играет важную роль для решения многих проблем в области словообразования, стилистики, лексикографии. Одной из таких проблем является процесс пополнения новыми аббревиатурами ЛСГ «Сфера образования». Вопросы аббревиатур в русском языке посвящены фундаментальные работы Д. И. Алексеева («Аббревиатуры как новый тип слов», М., 1966; «Сокращенные слова русского языка», Саратов, 1979), Е.А. Земской («Активные процессы современного словопроизводства», М., 1996), В. Г. Костомарова («Языковой вкус эпохи», СПб., 1999). Интерес к образованию новых слов способом аббревиации продолжает интересовать ученых и в настоящее время: Е. А. Бирюкова, Е. И. Боев, И. В. Борнякова, М. И. Тибилова и др. Аббревиатуры рассматриваются с собственно лингвистических, лингвостилистических, социальных, психологических, культурологических подходов. С появлением новых реалий в современной жизни возникает значительное количество новых сложносокращенных слов различного вида.

В академической Русской грамматике дается следующее определение: «Аббревиатуры – это существительные, состоящие из усеченных отрезков слов, входящих в синонимичное словосочетание, последний из которых (опорный компонент) может быть целым, неусеченным словом» [1, с. 254].

Анализ примеров показал, что на современном этапе аббревиация стала одним из наиболее продуктивных способов словообразования, получившим широкое распространение в публицистике. Одна из основных причин появления аббревиатур – принцип экономии речевых средств.

Следует отметить, что единой классификации аббревиатур в лингвистике нет. В данной статье за основу нами принята классификация, предложенная Д. И. Алексеевым («Сокращенные слова в русском языке»). Д. И. Алексеев придерживается традиционных подходов, основы которых были заложены в трудах Е. Д. Поливанова, А. М. Селищева, А. М. Сухотина и др. В основу классификации положен принцип, который учитывает исходную структуру аббревиатур, т. е. что и как в них было усечено при ее образовании. В связи с этим Д. И. Алексеев различает: 1) инициальные аббревиатуры, 2) слоговые аббревиатуры, 3) смешанные аббревиатуры [2, с. 199–206].

К инициальным аббревиатурам Д.И. Алексеев относит звуковые и буквенные аббревиатуры без разграничения.

Слоговые аббревиатуры – это двухкомпонентные сложения, для образования которых берется усеченная основа, представляющая собой внесловный «аббревиатурный» слог.

Смешанные аббревиатуры (или инициально-слоговые) содержат как слоговые, так и инициальные элементы.

К буквенным относятся аббревиатуры типа: ИКТ [и-ка-тэ] «информационно-коммуникационные технологии», ОУ (о-у) «образовательное учреждение», РКИ [эр-ка-и] «русский как иностранный»

ССПО – [эс-эс-пэ-о] – «среднее специальное, профессиональное образование»; РЦО – [эр-цэ-о] – Республиканский центр образования.

Например: Чтение художественного текста с иностранцами – это один из самых востребованных, интересных, но при этом непростых видов работы на занятиях по РКИ (газета «Наставник»); «...начальник отдела филологии и развития обучения иностранным языкам РЦО...» (газета «Наставник»); «...учитель по физике ГСШ...» (газета «Наставник»);

К буквенным относятся сокращения типа: НИУ [ниу] «национальные исследовательские университеты»; ФОТ [фот] «фонд оплаты труда».

Например: «С 15 по 22 августа в Ташкенте пройдут вступительные экзамены в Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» Санкт-Петербург (НИУ ВШЭ – СПб)» (газета «Наставник»); «Также в ФОТ необходимо включать выплаты стимулирующего и компенсационного характера. Например, вознаграждения по итогам года, надбавки к тарифным ставкам, доплаты к отпуску, единовременные премии и т. д.» (www.bss.uz);

Сложносокращенные термины, т. е. слоги-словные, образованы сложением частей слов и целых слов: (нац(иональный) + проект, проф(ессиональный) + стандарт, профессиональная) + ориентация, гос(ударственный) + стандарт).

Например: «...в реализацию *нацпроекта* будут вовлечены 10 тыс. предприятий...» (finance.rambler.ru); «Структура *профстандарта* для педагогов. За основу *профстандарта* взята система педагогической деятельности, включающая обучение, воспитание и развитие». (classinform.ru);

Сложносокращенные термины обладают большой продуктивностью: они просты в расшифровке, удобны в произношении, ближе к обычным словам.

Сложноусеченные термины, т. е. слоговые, образованы сложением начальных частей (усечений) слов: (всеобуч – «всеобщее обучение» и т. п.).

Например: «Правовой *всеобуч* – это система правовой пропаганды и правового воспитания учащихся, педагогов, родителей. Поставлены конкретные цели и задачи, порядок проведения правового *всеобуча* в течение учебного года». (multiurok.ru)

Сложноусеченные термины составляют небольшую группу слов. В слоговых аббревиатурах сокращены оба словосочетания, что создает меньшую мотивированность производных. Декодирование их, как правило, не вызывает затруднений.

В современном публицистическом тексте часто используются иноязычные аббревиатуры, возникновение которых в сфере образования связано с оформлением международных документов, унификацией соглашений, вхождением в единое образовательное пространство Европы. Они содержат перечисление условий системы кредитов, наименования современных образовательных технологий, систем оценки и т. д. и, как правило, употребляются в русских публицистических текстах в латинском написании.

Из них к звуковым относятся аббревиатуры типа: ECTS [i-si-ti-es] («European Credit Transfer and Accumulating System) – европейская переводная и накопительная система кредитов». Она базируется на оценке трудоемкости учебной работы студента, необходимой для достижения целей обучения по данной программе.

Например: «Это европейская система вузовского образования (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS), которая предусматривает следующее: Модульная структура образовательной программы» (yuz.uz);

К буквенным относятся аббревиатуры типа: PISA [pi:za] (Programme for International Student Assessment) – программа международной оценки достижений учащихся»; STEM [sti:m] (Science, Technology, Engineering, Mathematics) образование – это модель, объединяющая естественные науки и инженерные предметы в единую систему. В ее основе интегративный подход: биологию, физику, химию и математику преподают не по отдельности, а в связи друг с другом для решения реальных технологических задач. Такой подход учит рассматривать проблемы в целом, а не в разрезе одной области науки или технологии; PIRLS [pirls] – (Progress in International Reading Literacy Study) – международное мониторинговое исследование уровня читательской грамотности учеников начальных классов. Его проводит Международная ассоциация по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Например: «Этот предмет расширит у учеников возможности успешного участия в таких международных исследованиях, как PISA, TIMSS, PIRLS». (газета «Наставник»); «Для формирования целостного взгляда на мир, особое внимание было уделено междисциплинарной интеграции – STEM, и для каждого учебного блока были подготовлены медиа-приложения» (газета «Наставник»).

Многочисленность, регулярность образования акронимных терминов, на наш взгляд, связаны с тем, что они, являясь кратким вариантом исходных номинаций, способствуют экономии речевых усилий в акте коммуникации.

Группа сложносокращенных слов – названия министерств, государственных комитетов и ведомств – промежуточная между общепринятыми и специальными. Их смысл понятен читателю даже при сравнительно небольшой подготовке без всяких пояснений, и потому они широко употребляются

в официальных документах, статьях на специальные темы. Их целесообразно использовать в литературе делового характера, особенно при частом повторении. Например: МНО – Министерство народного образования; ГЦТ – Государственный центр тестирования.

Таким образом, самый продуктивный тип – аббревиатуры инициального типа, подтип – образования из названий начальных букв слов.

Аббревиатуры, входящие в ЛСГ «Сфера образования», имеют нейтральную окраску или являются специальными словами. Их употреблению способствуют быстрый темп развития современной науки, изменения в сфере образования и связанное с этим стремление передать новые понятия, выраженные сложными словами, более компактно.

#### **Литература**

1. Русская грамматика: научные труды : в 2 т. / Российская академия наук. Институт русского языка имени В. В. Виноградова / Н. С. Авилова, А. В. Бондарко, Е. А. Брызгунова, С. Н. Дмитренко и др. – М., 2005. – Т. 1. – 784 с.

2. Алексеев Д. И. Сокращённые слова в русском языке / Д. И. Алексеев. – Саратов : Саратов. ун-т, 1979. – 328 с.

## О ГРАФИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ НОВЕЙШИХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

**Аннотация.** Новые англицизмы, появившиеся в огромном количестве в XXI в. в русском языке, недостаточно изучены. В статье рассматриваются особенности графической адаптации данных заимствований в русской языковой системе, а также их функционирование в современной русской речи.

**Ключевые слова:** графическая адаптация, языковая глобализация, заимствования, англицизмы, язык-донор, язык-реципиент

D. N. Varavina  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

## ON THE GRAPHIC ADAPTATION OF THE LATEST ENGLISH-LANGUAGE BORROWINGS IN RUSSIAN

**Abstract.** New Anglicisms, which appeared in huge numbers in the XXI century in the Russian language, are insufficiently studied. Russian The article discusses the features of the graphical adaptation of these borrowings in the Russian language system, as well as their functioning in modern Russian speech.

**Keywords:** graphic adaptation, linguistic globalization, borrowings, anglicisms, donor language, recipient language

В эпоху глобализации ни одно языковое сообщество мира не может оставаться изолированным, поскольку для эффективного осуществления научной, экономической, политической, методико-педагогической и другой деятельности необходима эффективная межъязыковая коммуникация.

Исследуя функционирование национальных языков в современную эпоху, ученые ввели в научный оборот термин «языковая глобализация», обозначающий процесс взаимопроникновения языков в условиях глобализации. Экспансии англицизмов в русский язык способствует интенсивное расширение сферы коммуникативных компонентов, расширение сферы использования англоязычной терминологии, а также причины социально-психологического характера, связанные с восприятием англицизмов как более престижных по сравнению с исконными словами. Активным проводником англицизмов являются масс-медиа.

Как отмечает Е. И. Коряковцева, «масс-медиа, диктующие как социокультурные, так и языковые моды, влияют на общественную престижность не только отдельных лексем, но и целых словообразовательных типов, являясь основными «поставщиками» неологизмов, неозаимствований, интернационализмов и гибридных неодериватов, новых словообразовательных формантов и моделей».

Становясь достоянием русского языка, многие иноязычные слова мгновенно приобретают русский графический облик, а некоторые входят в русский язык в латинском написании, функционируя как иноязычные вкрапления или графические заимствования. Считается, что такие заимствования уместны при наличии одного алфавита у языка-донора и языка-реципиента. Более того, как отмечает Берков, и при едином алфавите многие европейские языки предпочитают передавать на письме чужое слово своими средствами, в соответствии с орфографией родного языка.

В то же самое время в современном русском языке мы нередко можем наблюдать случаи конкуренции двух алфавитов при наличии у англицизма графических вариантов. Как известно, последние различаются чертами написания, не связанными с правилами орфографии, и могут зависеть от выбора алфавита, на котором пишется неологизм: латиница или кириллица.

Употребление иноязычного слова в качестве вкрапления, в оригинальной графике, особенно характерно для новейших заимствований на первоначальной стадии их освоения. Г. Г. Тимофеева называет данное явление «трансплантацией», выделяя его как тип передачи письменной формы иноязычного слова наравне с практической транскрипцией и транслитерацией. Е. В. Маринова, в свою очередь, называет подобные слова в иноязычном написании графическими вкраплениями.

Распространение слов данного типа не ушло и от внимания лексикографов. В приложениях к некоторым современным толковым словарям и словарям иностранных слов часто приводится группа слов в написании латиницей, поскольку они, по мнению кодификаторов, не имеют кириллического варианта или встречаются в написании на обоих алфавитах. Одним из первых подобных словарей был «Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения» под редакцией Г. Н. Складневской, в котором зафиксированы некоторые англицизмы из сферы информатики, имеющие латинскую графику. В предисловии к этому словарю отмечается, что передача внешнего облика иноязычных слов средствами чужого алфавита является специфической особенностью языка тех дней.

По прошествии времени, с все более широким распространением английского языка число подобных англицизмов значительно возросло. Новейшие словари фиксируют уже гораздо большее число заимствований, сохраняющих иноязычную графику и принадлежащих к различным тематическим областям. В нашем корпусе присутствует группа неологизмов из разных областей знания, которые, еще окончательно не прижившись в языке, функционируют либо исключительно как иноязычные вкрапления, либо встречаются попеременно в латинском и кириллическом написании: **addict/эддикт**, **backstage/бэкстейдж**, **beauty/бьюти**, **buy-back/бай-бэк**, **casual/кежуал**, **digital/дигитал/диджитал**, **epic fail/эпик фейл**, **event/ивент**, **look/лук**, **multitouch/мультиач**, **slow food/слоу(-)фуд**, **startup/стартап** и др.

Часто можно наблюдать одновременное функционирование англицизмов в двух графических вариантах в пределах одного текста, а иногда и в пределах одного предложения, что с еще большей очевидностью демонстрирует неустойчивость формы новейшего заимствования:

Все *диджитал-решения* агентства ZephyrLab отличаются понятным для пользователей интерфейсом и удобством работы с большими объемами данных для того, чтобы руководители крупных компаний знали о текущем состоянии дел и могли принимать грамотные решения в любых ситуациях.

С 2014 г. *digital-агентство* Романа Квартальнова выполнило более 400 проектов и получило свыше 20 наград на престижных российских и международных конкурсах... (Коммерсантъ, 25.03.2022)

Еще одной особенностью многих новейших англицизмов является частое двуязычие или совмещение разнородных элементов (латинского и кириллического алфавитов) в пределах одного сочетания: **event-компания**, **call-центр**, **antiage-процедура**, **web-проект**, **digital-коммуникации**, **Instagram-аккаунт** и др. Е. В. Маринова отмечает, что большая часть подобных гибридных сочетаний относится к сфере информационных технологий, что подтверждается материалами словаря Г. Н. Скляревской [Скляревская, 2006] – одного из первых лексикографических источников, зафиксировавших подобные гибридные конструкции, большая часть которых – технические и компьютерные термины, представляющие собой сочетания латинских аббревиатур и слов русского языка.

Однако примеры из нашего корпуса наглядно демонстрируют, что в настоящее время совмещение алфавитов можно наблюдать в словах из совершенно различных областей знания и человеческой деятельности: мобильные и информационные технологии (**digital-технологии**, **multitouch-дисплей**, **GIF/gif-анимация**); социальные сети и интернет (**wi-fi-сквер**, **facebook-аддикция**, **Instagram-аккаунт**); косметология и индустрия красоты (**antiage-средство**, **beauty-эксперт**, **brow-бар**); спорт и активный образ жизни (**workout-площадка**, **crossfit-тренировка**); молодежная субкультура (**BMX-спорт**, **street-арт**); мода (**total-лук**, **fashion-фотограф**); бытовая сфера (**duty-free-шоп**, **pop-up-кафе**, **travel-эксперт**) и т. д.

Гибридные сочетания, или «слова-кентавры», как их называет Л. П. Крысин, возникают в конструкциях с аналитическими прилагательными, в которых первый элемент является англоязычным словом в оригинальной графике, тогда как второй может представлять собой кальку с английского или освоенное заимствование. В современном русском языке можно наблюдать процесс почти мгновенной интеграции новейших англицизмов в структуру слова и предложения. Более того, англицизм в латинском написании иногда сам представляет собой сложносоставной элемент: сложносокращенное слово (**wi-fi-сквер**), составное слово (**pop-up-бутик**), двухсловное сочетание (**no name-производство**), или буквенно-цифровое обозначение (**4D-аттракцион**).

Таким образом, несмотря на то, что заимствованные термины проходят определенный процесс адаптации на графическом уровне, из проанализированного материала видно, что они в большинстве своем частично или полностью сохраняют иностранный облик, т. е. их происхождение угадывается с первого взгляда. Кроме того, стоит отметить положительный настрой носителей русского языка в отношении заимствований, что влечет увеличение их числа. Можно также предположить, что с растущим количеством заимствований будет наблюдаться тенденция к упрощению их адаптации на всех уровнях системы русского языка, что может повлечь глобальные изменения в этой системе, такие как, например, преобладание аналитических конструкций над синтетическими.

Широкий доступ к информационным ресурсам и технологиям, в первую очередь выражающийся в цифровизации (digitalization) различных сфер жизни общества, в активном использовании сети Интернет, за относительно короткий промежуток времени способствует высокому распространению новообразований англоязычного происхождения и их стремительному распространению.

### Литература

1. Горбань О. А. Черновой текст как основа реконструкции речемыслительной деятельности (на материале региональных документов XVIII в.) / О. А. Горбань, М. В. Косова, Е. М. Шептухина // Вестник Волгоградского государственного университета. – Серия 2. Языкознание. – 2018. – Т. 17, № 4. – С. 40–45. – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2018.4.4>.

2. Дьяков А. И. Словообразовательный потенциал и словообразовательная активность англицизмов в русском языке / А. И. Дьяков // Вестник науки Сибири. – 2012. – № 4 (5). – С. 252-256.

3. Коряковцева Е. И. Интернационализация, демократизация и "медиатизация" славянских языков в условиях глобализации (словообразовательный аспект) / Е. И. Коряковцева // Globalizacija a jezuki

słowiańskie. Globalization and Slavic languages. – Siedlce : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, 2018. – С. 13–32.

4. Маринова Е. В. Иноязычная лексика современного русского языка. : учеб. пос. / Е. В. Маринова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Флинта, 2013.

5. Плотникова Л. И. Лексические новообразования в русском языке: разноаспектный анализ / Л. И. Плотникова // Теория и практика ономастических и дериватологических исследований : колл. моногр. – Майкоп : Магарин О.Г., 2017. – С. 304–323.

6. Рацибурская Л. В. Интернационализация в славянском словообразовании / Л. В. Рацибурская // Идиолект русской языковой личности как отражение лингвокультурной ситуации в славянском пограничье : сб. докл. участников Междунар. науч. форума (г. Новозыбков, 23–26 октября 2019 г.) / под ред. С. Н. Стародубец, В. Н. Пустовойтова, С. М. Пронченко. – Новозыбков : Аверс, 2019. – С. 140-146. – EDN JSCALU.

7. Свечкарева (Шестерова) Я. В. О деривационном потенциале слова как языковой категории / Я. В. Свечкарева (Шестерова) // Вестник Томского гос. ун-та. Бюллетень оперативной научной информации. – 2006. – № 111. – С. 15–17.

8. Тимофеева Г. Новые английские заимствования в русском языке : написание, произношение / Г. Тимофеева. – СПб. : Юна, 1995.

9. Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / под ред. Г. Н. Складчиковской. – СПб. : Фолио-Пресс, 1998.

10. Толковый словарь русского языка начала XXI века: актуальная лексика / авт.-сост.: Г. Н. Складчиковской, Е. Ю. Ваулина, И. О. Ткачева, Е. А. Фивейская ; под ред. Г. Н. Складчиковской. – М. : ЭКСМО, 2006.

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

**Аннотация.** В статье речь идёт о различных трактовках дискурса вообще и интернет-дискурса в частности. Рассмотрены различные точки зрения на несколько типологий интернет-коммуникации, перечислены характеристики интернет-дискурса. Отмечены особенности сетевой коммуникации.

**Ключевые слова:** дискурс, интернет-дискурс, трансформации, интернет-коммуникация

E. D. Vybornova  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

## ABOUT SOME FEATURES OF INTERNET DISCOURSE

**Abstract.** The article deals with various interpretations of discourse in general and Internet discourse in particular. Various points of view on several typologies of Internet communication are considered, the characteristics of Internet discourse are listed. The features of network communication are noted.

**Keywords:** discourse, Internet discourse, transformations, Internet communication

Анализ функционирования любых инвариантных и трансформированных языковых единиц в интернет-дискурсе предполагает четкое определение понятия дискурса в целом и интернет-дискурса в частности. Как известно, главная сложность изучения дискурса состоит в том, что нет однозначного толкования данных понятий. Различные значения понятия *дискурс* зависят от научной области, в которой оно используется. Однако этот термин может трактоваться по-разному даже в рамках одной дисциплины, что является причиной дискуссий среди учёных. Термин *дискурс* изначально использовался в классической философии и применялся к понятию дискурсивного мышления (последовательность понятий и суждений), которое имело противопоставление интуитивному мышлению (умозрительное схватывание целого). В дальнейшем это понятие интерпретировалось как знание, опосредованное через язык. Понятие дискурс в лингвистике стали изучать в середине прошлого столетия: впервые его употребил американский учёный З. Харрис в статье «Дискурс-анализ» (1952). З. Харрис предположил, что в языке существует система, которая находится уровнем выше синтаксиса, и что понятие текста относится именно к этому уровню, а дискурс-анализ рассматривает закономерности (структуру, организацию) языка в более обширных, чем предложение, элементах. Под *дискурсом* учёный понимает «последовательность высказываний, написанных или произнесённых одним (или более) человеком в определённой ситуации. Но направлением в науке дискурсивный анализ становится только к 1970-м гг. В это время публикуют свои работы такие лингвисты, как Т. А. ван Дейк, У. Чейф и др. Рассмотрим некоторые определения дискурса в лингвистике. «Под дискурсом следует понимать текст(ы) в неразрывной связи с ситуативным контекстом: в совокупности с социальными, культурно-историческими, идеологическими, психологическими и другими факторами, с системой коммуникативно-прагматических и когнитивных целеустановок автора, взаимодействующего с адресатом, обуславливающим особую – ту, а не иную – упорядоченность языковых единиц разного уровня при воплощении в тексте», – такое определение дискурса относительно текста даёт В. Е. Чернявская. Она приходит к выводу, что текст является результатом дискурса потому, что представляет собой формальную структуру, которая вытекает из коммуникативного процесса, характеризующегося дискурсом.

Наибольшую популярность в отечественной науке имеет определение дискурса, которое предложил Т. А. ван Дейк, считая основным понятием в изучении дискурса понятие коммуникативного события: «Дискурс – это коммуникативное событие, в котором участвует говорящий и другие участники коммуникации, происходящее в определённом контексте». Данное определение развивает московская школа аналитики дискурса (в частности В. И. Тюпа). Московская традиция опирается на интерактивное свойство дискурса, учитывает в равной мере смысловое содержание высказывания, его субъекта и адресата.

Характеризуя интернет-дискурс, Е. И. Горшко подчёркивает, что термин «дискурс» используется в тех случаях, когда изучается более процессуальная сторона общения посредством Интернета, т. е. когда речь идёт об определённой сфере деятельности участников коммуникации. Е. Н. Галичкина выделяет несколько типологий интернет-коммуникации: *межличностная*, *групповая*, *массовая* (в зависимости от количества участников); *диалог* или *монолог* (в зависимости от формы коммуникации); *устная* или *письменная* (в зависимости от регистра); *личная* или *публичная* (в зависимости от публичности); *политическая*, *учебная* (в зависимости от профессиональной ориентации) и т. д.

Взаимозаменяемыми понятиями к термину *интернет-дискурс* могут выступать: *электронная* или *сетевая коммуникация*, *виртуальный* и *сетевой дискурс*. О дискурсе интернета можно говорить

как об информационном канале, сочетающем множество различных дискурсов, или же как об отдельном виде дискурса с набором собственных уникальных особенностей. Так, Е. Ю. Распопова рассматривает не интернет-дискурс, а дискурсивное пространство, существующее в интернете, которое представляет собой сложную семиотическую систему в виде текстов, изображений и звуков, структурно организованных для вовлечения пользователей в различные виды дискурсов. Если мы всё же рассматриваем интернет-дискурс, как отдельный вид дискурса, то он представляет совокупность разнообразных текстов, оформленных лингвистическими и экстралингвистическими средствами и существующих в определённых условиях, которые включают в себя психологические, социальные и культурные факторы. Данный дискурс предполагает комплексный подход к анализу. Е. Н. Галичкина определила следующие характеристики интернет-дискурса: электронный сигнал сообщения, виртуальность, дистанционность, опосредованность, проницаемость (возможность включиться в коммуникацию для любого пользователя), гипертекстуальность, креолизованность, равноправие участников, сочетание разных типов дискурса, специфическая этика. Именно специфическая этика базируется на таких особенностях сетевой коммуникации, как высокая степень анонимности, отсутствие четкого регламента поведения, ослабление общих социальных и культурных границ и сложности с распознаванием эмоциональной составляющей общения.

Интернет-дискурс сочетает в себе черты устного и письменного типов дискурса. Анализ текстов различных сайтов позволяет сделать выводы о наличии в интернет-дискурсе характеристик разговорной речи: неподготовленность, избыточность речевых средств, частое использование жаргонизмов, сокращения. Это во многом объясняется тем, что письменный вариант русского языка существует в интернете в условиях интерактивной коммуникации, а темп речи максимально приближен к темпу устного общения. Важным является фактор неформальной обстановки многих коммуникативных пространств в интернете, которые сочетаются с возможностью быстрого обмена сообщениями и обеспечивают условия приближения стилистики речи к устной.

Итак, интернет-дискурс, понимаемый «как особая, существующая в глобальной Сети коммуникативная среда, а также как реализация языка в этой среде, как совокупность всех языковых фактов, текстов, созданных в рамках виртуальной электронной коммуникации» [Доброва, 2019, с. 38–39], становится не только новым средством общения и областью функционирования употребления языка, но и одним из актуальных объектов изучения на стыке многих гуманитарных и социальных наук. Анализируя особенности интернет-дискурса, мы обратили внимание на то, что в сетевом общении: в блогах, комментариях, социальных сетях, на интернет-форумах и т.д., во всём многообразии функционируют фразеологические единицы, в том числе и трансформированные ФЕ, что и будет объектом нашего дальнейшего исследования.

### **Литература**

1. Галичкина Е. Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство / Е. Н. Галичкина. – Волгоград : Парадигма, 2012.
2. Доброва М. С. Реализация функций фразеологических единиц в дискурсивном пространстве русскоязычного интернета / М. С. Доброва. – URL: <https://journals.rudn.ru/russian-language-studies/article/view/31314/ru>.



## К ВОПРОСУ О ТАМБОВЦАХ И ТАМБОВЧАНАХ

**Аннотация.** Рассматривается вопрос правильности произношения по отношению к жителям города Тамбова. Приводятся сведения из словарей и художественной литературы. Кроме того, рассматривается историческое время перехода с одного названия на другое.

**Ключевые слова:** тамбовцы, тамбовчане, вопрос, история, исследование

R. V. Kazyulin  
*Tambov State Technical University,  
Tambov, Russia*

## ON THE ISSUE OF TAMBOV RESIDENTS AND RESIDENTS OF TAMBOV

**Abstract.** The question of the correctness of pronunciation in relation to the residents of the city of Tambov is considered. Information from dictionaries and fiction is provided. In addition, the historical time of the transition from one name to another is considered.

**Keywords:** Tambov residents, Tambov residents, question, history, investigation

Увлечение лингвистикой – пренеприятнейшая штука. Тошнит от массы опечаток в газетах и книгах последних лет, передергиваешь лопатками от корявых предложений, где члены не согласуются друг с другом. И уж совсем невмоготу становится от так называемых «привычных ошибок», которые от частого повторения считаются вроде бы и не ошибками.

Пожалуй, одна из самых распространенных и нелепых – это выражения «тамбовчане в годы войны...», «ещё до революции тамбовчане...», а недавно в одном нашем еженедельнике проскочило совсем уж потрясающее: «Это вошло в быт тамбовчан ещё в XVIII веке...» Ну как объяснить редактору, что не было тамбовчан ни в восемнадцатом веке, ни даже в первой половине двадцатого, не было их и на фронтах Великой Отечественной. Были тамбовцы. И самолёты, построенные на средства наших земляков, несли на борту надпись «Тамбовец», и Мичурин назвал свою вишню «тамбовка», а не «тамбовчанка».

Да, полвека назад слово «тамбовчане» ещё не существовало. Когда появилось оно, почему исчезло «тамбовцы», и какое из этих двух следует считать правильным?

Обратимся к «Словарю названий жителей СССР» 1975 г. (более поздних изданий, к сожалению, автору найти не удалось). На страничке «Тамбов» мы находим и «тамбовцев», и «тамбовчан» без пометки «устар.», т. е. оба эти этнохоронима считаются равноупотребимыми. Приведены текстовые примеры и перечень авторов, у которых встречаются эти слова. «Тамбовцы», а также «тамбовец» и «тамбовка» упоминаются в произведениях многих классиков, в том числе и советских – в «Тихом Доне» Шолохова, «Необыкновенном лете» Федина, «Амуре-батюшке» Н. Задорнова и др. «Тамбовчане» впервые зафиксированы составителями словаря в 1957 г. в книге «За власть Советов». И там же была сразу допущена смысловая ошибка, о которой говорилось выше: «Тамбову нужна была помощь... Ильич просил помочь тамбовчанам». Далее в словаре следуют относящиеся к этому периоду ссылки на местные газеты. В центральных изданиях это слово начало употребляться только с начала шестидесятых.

Но, полистав повнимательнее словарь, мы видим, что в те же годы такая же напасть поразила жителей многих городов. В 1958–1959 гг. в ковровчан превратились ковровцы, в болховчан – болховцы, в гусевчан – гусевцы (они же гусяки), что из Гусь-Хрустального. Была даже создано совершенно неудобопроизносимое слово «саратовчане».

Чем дальше читаешь, тем больше создаётся впечатление, что чья-то рука сверху старалась насильственно «обчанить» добрую половину населения страны. Но предлагаю на время оставить вопрос, кто убивал «тамбовцев» и прочих *-цев, -яков, -ичей*. Чтобы раскрутить этот сюжет, нужно сделать небольшой экскурс в историю нашего языка.

Суффикс *-чан* вообще не характерен для русского языка. На *-чане* оканчивались названия жителей только тех городов, в которых последние буквы *-ск или -цк*. Липецк – липчане, Вольск – вольчане, Минск – минчане. В таком случае мы имеем дело не с суффиксом *-чан*, а с древнерусским *-ан*, или *-ян*, от которого произошли киевляне, куряне, а также поляне-древляне. Буква *ч* при этом является корневой (обычное для русского языка чередование, при котором *-ск* превращается в *-ч*). Кстати, и окончание *-ск* у города не всегда означало, что его жители будут ходить с «чанным» окончаниями. Это происходило, только когда название города было коротким – из одного-двух слогов, как в Вольске или Липецке. При более длинных *-чане* вообще не употреблялись, уступая место более привычным суффиксам: Борисоглебск – бори-соглебцы, Новохопёрск – новохопёрцы, Нижневаровск – нижневартовцы.

Но в тех местах, России, где было сильным проникновение тюркского языкового влияния, с XVII в. в разговорной речи стали всплывать местечковые *-чанства*. Особенно отличалась этим Малороссия – сказывалась близость крымского ханства (именно жители Крыма первыми воткнули в своё название ничем не оправданное *ч* и стали *крымчанами*). А в харьковских деревнях люди могли с одинаковым успехом называть себя как харьковцами, так и харьковчанами.

Создавая первый свод русских языковых законов – свою знаменитую «Российскую грамматику», Ломоносов не мог не обратить на это внимание. А посему об «именах отечественных» сформулировал правило: «Имена городов или мест, оканчивающихся на *-овъ, -дъ, -ль*, производят от себя имена отечественные через перемену буквы *ъ* или *ь* на *ецъ*, например: Болховъ – болховець». Кстати, Болхов (Орловская губерния) был взят в качестве примера совсем не случайно – это был самый крайний город, где жители путались со своим названием (по одним документам – болховитяне, по другим – болховцы, по третьим – болховчане). Южнее его *-чане* могли произноситься, севернее – никогда. В той же «Российской грамматике» далее приводится: «В женском роде переменяют имена отечественные *-ец* и *-ин* на *-ка*: ростовка, михайловка».

Вот так просто и понятно ещё в середине XVIII в. были узаконены языковые нормы. И соблюдались они почти два столетия. Во всех произведениях Гоголя, Куприна, Горького жители Полтавы были полтавцами, и знаменитая пьеса Леси Украинки – «Наталка-полтавка», а не полтавчанка. По газетам и официальным бумагам, в Харькове жили харьковцы, а в обоих Ростовах – ростовцы. Но произошёл октябрьский переворот 1917 г. А за ним налетела гражданская война, и комиссары в пыльных шлемах понеслись на лихой тачанке по несчастной стране и по её великому, могучему, но столь беззащитному языку...

Забойный шлягер про тачанку, нанёсший могучий удар жителям сотен городов, был написан в 1935 г., но предпосылки к воскрешению «чанства» начались несколько раньше. Ещё Махно и Петлюра в своих речах упорно использовали этот суффикс, обращаясь к населению разных городов и сёл, как бы противопоставляя его узаконенной грамматике, которую «казакам навязывают проклятые москальи». Но, скорее всего, этот националистический приём остался бы незамеченным, если бы не безумное революционное желание порушить всё старое и создать всё новое. В том числе – новый язык.

На помощь языку часто приходили поэты. Так, когда уже полстраны говорили «мОлодежь», Лев Ошанин спас это слово, пустив его рефреном в песне: «Песню дружбы запевае молодёжь, молодёжь, молодёжь...» Но бывало и наоборот – поэты губили не только отдельные слова, но и ломали целые языковые каноны. Таким литературным Геростратом оказался автор «Тачанки» Михаил Рудерман.

Сейчас трудно сказать, что его толкнуло всадить в текст песни официально не утверждённые тогда слова «ростовчанка», «харьковчанка», «полтовчанка», возможно просто желание найти рифму к «тачанке». Но чёрное дело было сделано: шлягер пошёл по стране, и вскоре жителей этих городов уже никто по-другому не называл.

Дело на этом не закончилось. Заведомо грубый суффикс *-чан*, настолько пришёлся по душе творцам новых слов (нарочитая грубость во всём тогда была модной), что его стали радостно прилеплять к названиям недавно переименованных городов. Так появились свердловчане, горьковчане и прочие.

Но и этого мало – «чанить» так уж всех: в сельчан превратились жители сёл, в заводчан – рабочие заводов. Тогда же начались попытки привязывать модный суффикс к названиям старых городов. Но помешала Великая Отечественная – в «минуты роковые» наши идеологи сразу откладывали свои нововведения и вспоминали про традиции и патриотические чувства россиян.

В начале пятидесятых «чанный» поход продолжился. После смерти Сталина притихшие было при нём языковедческие кланы вновь осмелели и набросились на Никиту Сергеевича со своими проектами языковых реформ. Суть атаки сводилась к тому, что русский язык сильно изменился, стал пролетарским, и нужен пересмотр старых норм (а на этом, естественно, можно заработать). Для подтверждения своих положений языковедам необходимо было доказать рождение новых «прогрессивных форм словообразования». Суффикс *-чан* стал одним из их козырных тузов, но слов с ним было ещё маловато, срочно требовались новые *-чане*.

Кто-то в ЦК поддержал эту нехитрую идею, и на места пришло негласное распоряжение «перечанить» кого только можно. Обкомы, горкомы и областные газеты сразу взялись за дело.

Население реагировало на переименование по-разному. В южных городах, где перемешались люди разных национальностей, к этому тюркско-малороссийскому суффиксу относились более спокойно, но в северных и центральных – Ростове Великом, Гусе Хрустальном, да и в нашем Тамбове его ни в какую не хотели принимать, и страсти кипели ещё много лет.

Когда начали возвращать тамбовским улицам их прежние имена, интеллигенция ждала, что со дня на день вернут и наше исконное название, как сделано уже в большинстве городов. Но не тут-то было. На страницах газет развернулась странная полемика, что, мол, может, и возвращать-то его нам не надо, вроде уж и к «тамбовчанам» привыкли. Но больше всего меня потряс аргумент одного из наших литераторов: он, оказывается, не любит слово «тамбовцы», потому что там ему слышатся «овцы». Интересно, приходила ли подобная мысль в головы саратовцам, нижевартовцам, александровцам, рассказовцам, кирсановцам и жителям десятков других городов, чьё название заканчивается на такое же *-овцы*?

В детской психологии есть термин «комплекс ожидаемой обиды». Это когда подросток, чаще всего мальчик, мучительно боится, что над ним будут смеяться, и старается спрятать то, что он считает своим недостатком. Ещё никто не обращает внимания, что у него, скажем, оттопыренные уши, но он усердно запикивает их под бейсболку, и товарищи, конечно, это замечают. Боязнь увидеть в своём имени «овец» – типичное проявление этого комплекса, и мне искренне жаль литератора, у которого, видимо, было трудное детство. Но не может же с его лёгкой руки весь город начать мучиться «овечьей» неполноценностью – детские психозы редко бывают массовыми.

А вот вернуть жителям Тамбова их историческое название нужно, тем более что этого хотят тысячи горожан. Одна из моих знакомых не пустила дочку заниматься в детском танцевальном коллективе только потому, что он называется «Тамбовчаночка», другой, как от змеи, отдернул руку от журнала «Мы – тамбовчане».

Не хочется чувствовать себя Иванами, не помнящими родства, вернее, манкуртами, забывшими своё имя. Мы – жители прекрасного старинного города с интереснейшей историей. Мы – тамбовцы. И это звучит гордо!

### **Литература**

1. Базиев А. Г. Язык и нация / А. Г. Базиев, М. И. Исаев. – М. : Просвещение, 2003.
2. Баранникова Л. И. Русский язык и советское общество. Фонетика современного русского литературного языка / Л. И. Баранникова. – М. : Просвещение, 2008.
3. Баранникова Л. И. Основные сведения о языке: пос. / Л. И. Баранникова. – М.: Просвещение, 2012.
4. Белошапкина В. А. Современный русский язык / В. А. Белошапкина. – М. : Просвещение, 2009.
5. Будагов Р. А. Проблемы развития языка / Р. А. Будагов. – М. : Просвещение., 2005.
6. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование / Е. А. Земская. – М. : Просвещение, 2003.
7. Русская разговорная речь / под ред. С. А. Земской. – М. : Просвещение, 2003.

## СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

**Аннотация.** Интенсификация потока заимствований привела к необходимости официальной экспертизы возможностей их использования в современном русском литературном языке. Защитную функцию русского языка как государственного усилили изменения, внесенные в «Основы государственной культурной политики» и Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» в начале 2023 г.

**Ключевые слова:** русский язык, заимствования, неологизмы, языковой пуризм

E. Yu. Kamkova  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

## THE SPECIFICS OF THE USE OF BORROWED WORDS IN MODERN RUSSIAN

**Abstract.** The intensification of the flow of neologisms has led to the need for an official examination of the possibilities of their use in the modern Russian literary language. The protective function of the Russian language as the state language was strengthened by the changes made to the “Fundamentals of State Cultural Policy” and the Federal Law “On the State Language of the Russian Federation” in early 2023.

**Keywords:** Russian language, borrowings, neologisms, linguistic purism

Современное общество называют открытым за широкие возможности межкультурной коммуникации. Результатом такого общения становится интенсивный поток заимствований, проникающий во все сферы жизни людей и оказывающий на них неоднозначное влияние.

Этимологические словари свидетельствуют о том, что значительная часть слов современного русского языка являлась неологизмами разных периодов истории. Так, например, в XII в. из тюркского языка было заимствовано слово «*тюрьма*», в XIV в. из польского языка слово «*почта*», в XVII в. из немецкого языка слово «*армия*» и т. д. Во второй половине XVIII в. чрезмерное употребление французских слов аристократами в окружении российских императоров получило название «*галломания*». Ее сменил в российском обществе начала XIX в. «*пуризм*» – активное неприятие иностранных заимствований, стремление заменить их русскими словами. В конце XX – начале XXI в. в русском языке поток заимствованных слов, преимущественно англицизмов, имел тенденцию к постоянному увеличению. Быстрое увеличение частотности использования новых заимствований характеризует общение в социальных сетях и интернете. Слова «*спам*», «*фейк*», «*лайк*» и пр. знакомы всем интернет-пользователям [Егупец, 2023].

Заимствованные слова в жизни наших современников встречаются повсюду: в названиях профессий (*менеджер, мерчендайзер, коуч*); в IT-сфере (*веб-дизайн, онлайн, провайдер*), в сфере образования (*вебинар, рефлексия, тимбилдинг*) и т. д. Многие даже не пытаются найти им русские аналоги. Например, слово «менеджер» можно заменить русским словом «управляющий», «ланч» – это обед и т. д. Использование иностранных слов в русской речи, по мнению ряда респондентов, представляет их более начитанными, развитыми, эрудированными по сравнению с собеседником. Чрезмерная увлеченность иноязычной культурой и образом жизни приводит к недооценке российских традиций, культуры и снижает уровень патриотических чувств, уважения к истории своей страны и языку. По мнению К. Руденко, «в последние десятилетия статус литературной речи в России упал, и мода на англоязычные слова стала проявлением этого кризиса» [Руденко, 2023].

Официальное заключение о добавлении неологизмов в корпус литературного русского языка или о возможности их использования выдает Научно-информационный орфографический академический ресурс «Академос» Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН. Данный ресурс содержит более 200 тыс. единиц русского языка, проверенных по нормам академического «Русского орфографического словаря» 2012 г., и каждый год пополняется различными типами неологизмов. В 2022 г. в «Академос» добавили сто пятьдесят два новых слова, в том числе *телеграм-канал* и *антиваксер*. В 2023 г. в нем официально «прописались» слова *почтомат* и *фотовидеофиксация*. Данный ресурс выполняет научно-информационную функцию.

Защитную функцию русского языка как государственного осуществляют федеральные законы и подзаконные акты. В январе и феврале 2023 г. были внесены изменения в «Основы государственной культурной политики», утвержденные Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. № 808 [Указ Президента, 2023], и в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» [Федеральный закон № 52-ФЗ, 2023]. В обоих нормативных документах предусмотрена «защита

и поддержка русского языка как государственного языка Российской Федерации, обеспечение соблюдения норм современного русского литературного языка (в том числе недопущение нецензурной лексики) и противодействие излишнему использованию иностранной лексики», не допускается «употребление слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка (в том числе нецензурной брани), за исключением иностранных слов, которые не имеют общеупотребительных аналогов в русском языке и перечень которых содержится в нормативных словарях» [Федеральный закон № 52-ФЗ, 2023].

По законодательству РФ к сферам использования русского языка как государственного относится деятельность федеральных органов, органов субъектов и местного самоуправления, деятельность организаций, подготовка и проведение выборов и референдумов, суде- и делопроизводство. Теперь к ним добавили сферы образования, государственные и муниципальные информационные системы и информацию для потребителей [Кагалтынов, 2023]. Это значит, что с 2025 г. иностранные слова нельзя будет вольно употреблять практически при любой публичной коммерческой, культурной и общественной активности.

Указанные выше законодательные изменения, прежде всего, нашли широкий отклик в депутатском корпусе и у представителей бизнес-сообщества. Так, депутат Государственной думы Федерального собрания Российской Федерации, глава думского комитета по культуре Е. А. Ямпольская выступила за дальнейшее сохранение «чистоты родного языка», фиксирование норм в словарях, необходимость корректировки законов о СМИ и рекламе [Воронов, 2022].

Предлагаемые сенаторами поправки в закон «О рекламе», связанные с использованием в рекламе преимущественно алфавитов на графической основе кириллицы, получили негативные отзывы у представителей бизнеса. Последние считают, что защита государственного языка является обязательной составляющей государственной политики, но запретительная тенденция окажет «негативное влияние на осуществление деятельности» в сфере рекламы и может привести к искаженному восприятию рекламных сообщений потребителями [Стогова, 2023].

Издания для представителей деловых кругов России (в частности, «Ведомости», «Коммерсант» и «РБК») в первые три месяца 2023 г. опубликовали целый ряд статей на тему планируемого ограничения и запрета иностранных слов, привели мнения экспертов. Основные их выводы созвучны мнению писателя П. С. Беседина. Как и другие авторы публикаций, он больше переживает не за чистоту русского языка, который «на самом деле преодолевал и перемалывал, если угодно, и не такие вызовы», а за мировоззренческие установки современных россиян. П. С. Беседин рассуждает о том, что «можно, конечно, запретить использовать иностранные слова в песнях, фильмах, в рекламе, но как запретить те нарративы, ценности, смыслы, что захватили нас? Как запретить мышление на иностранный манер? Как сделать его своим? Как вернуть русское в сердца и головы? Можно лишь создать свою картину мира, систему координат, которая породит соответствующий язык. И вот это куда сложнее, но вместе с тем куда эффективнее, чем любые запреты» [Беседин, 2023].

Можно предположить, что в ближайшем будущем лингвистам предстоит создать нормативные словари для определения официального отношения в русском языке к новациям разного рода, в том числе и заимствованным («запретить, нельзя использовать» или «запретить нельзя, использовать»). Учителям русского языка и литературы потребуются скорректировать программы преподавания для формирования устойчивого навыка русской речи у обучающихся. Общественным деятелям, представителями СМИ и профессиональному научному сообществу потребуются повысить уровень владения литературным русским языком. Тогда очередной этап языкового «пуризма» сможет привести в новый «золотой век» русского языка и литературы.

### Литература

1. Академос: орфографический академический ресурс. – URL: <https://orfo.ruslang.ru/> (дата обращения: 15.03.2023).
2. Беседин П. Лакейство в языке, но больше в головах. О запрете иностранных слов / П. Беседин // 360TV. – 17 марта 2023. – URL: <https://360tv.ru/tekst/kultura/o-zaprete-inostrannyh-slov/> (дата обращения: 17.02.2023).
3. Воронов А. Депутаты поговорили на чистоту языка / А. Воронов // Коммерсант. – 13 декабря 2022. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5720796> (дата обращения 13.12.2022).
4. Егупец А. От греческой иконы до американского кэшбэка. История иностранных заимствований в русском языке / А. Егупец // Коммерсант. – 08 марта 2023. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5863440?tg> (дата обращения: 08.03.2023).
5. Зверева С. Б. Тематическая представленность заимствованной лексики в современном российском медиапространстве / С. Б. Зверева, Л. Ю. Касьянова // Гуманитарные исследования. – 2022. – № 2 (82). – С. 147–151.
6. Кагалтынов Э. Госдума запретила чиновникам использовать иностранные слова, у которых есть русские аналоги / Э. Кагалтынов // Коммерсант. – 16 февраля 2023. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5827411?tg> (дата обращения: 16.02.2023).

7. О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации»: Федеральный закон № 52-ФЗ от 28.02.2023 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102092715&backlink=1&&nd=604761822> (дата обращения: 02.03.2023).

8. О внесении изменений в Основы государственной культурной политики, утвержденные Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. № 808: Указ Президента Российской Федерации от 25.01.2023 № 35 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301250004> (дата обращения: 25.01.2023).

9. Руденко К. Языковой «экспириенс». Как запрет на иностранные слова повлияет на русскую речь / К. Руденко // Ведомости. – 01 марта 2023. – URL: [https://www.vedomosti.ru/gorod/culturalcity/articles/yazikovoi-ekspiriens-kak-zapret-na-inostrannie-slova-povliyaet-na-russkuyu-rech?utm\\_campaign=vedomosti\\_public&utm\\_content=undefined-yazikovoi-ekspiriens-kak-zapret-na-inostrannie-slova-povliyaet-na-russkuyu-rech&utm\\_medium=social&utm\\_source=telegram\\_ved](https://www.vedomosti.ru/gorod/culturalcity/articles/yazikovoi-ekspiriens-kak-zapret-na-inostrannie-slova-povliyaet-na-russkuyu-rech?utm_campaign=vedomosti_public&utm_content=undefined-yazikovoi-ekspiriens-kak-zapret-na-inostrannie-slova-povliyaet-na-russkuyu-rech&utm_medium=social&utm_source=telegram_ved) (дата обращения: 01.03.2023).

10. Стогова Е. Бизнес раскритиковал идею сенаторов запретить рекламу на латинице / Е. Стогова // РБК. – 31 января 2023. – URL: [https://www.rbc.ru/technology\\_and\\_media/31/01/2023/63d7ae089a79470c077eed33?from=from\\_main\\_3](https://www.rbc.ru/technology_and_media/31/01/2023/63d7ae089a79470c077eed33?from=from_main_3) (дата обращения: 31.01.2023).

11. Этимологический словарь русского языка . – URL: <https://vasmer.slovaronline.com/> (дата обращения: 10.03.2023).

### УДАРЕНИЕ КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ОРФОЭПИЧЕСКОЙ НОРМЫ (НА ПРИМЕРЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ)

**Аннотация.** В статье рассматриваются типичные орфоэпические ошибки в текстах современных музыкальных композиций, представлена классификация данных ошибок. Цель исследования – выявление отклонений от орфоэпической нормы в современных музыкальных композициях и анализ причин данного явления. Основными факторами, влияющими на выбор неверного ударения, являются стремление авторов сохранить ритм и рифму текста, языковая игра и попросту неграмотность исполнителя. Было проанализировано и то, как в зависимости от ударного слога меняется звучание слова.

**Ключевые слова:** орфоэпические нормы, ударение, рифма, музыкальный текст, орфоэпические ошибки

D. O. Kulova  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

### ACCENT AS AN IMPORTANT ASPECT OF THE ORTHOEPIC NORM (ON THE EXAMPLE OF MUSICAL TEXTS)

**Abstract.** The article discusses typical spelling errors in the texts of modern musical compositions, presents a classification of these errors. The purpose of the study is to identify deviations from the orthoepic norm in modern musical compositions and to analyze the causes of this phenomenon. The main factors influencing the choice of the wrong accent are the desire of the authors to preserve the rhythm and rhyme of the text, the language game and simply the illiteracy of the performer. It was also analyzed how the sound of a word changes depending on the stressed syllable.

**Keywords:** orthoepic norms, stress, rhyme, musical text, orthoepic errors

В современном лингвистическом тезаурусе орфоэпические нормы представляют собой нормы произношения (собственно орфоэпические произносительные) и постановки ударения – акцентологические [Помазанов, 2019, с. 2]. Понятие «орфоэпические нормы» напрямую взаимосвязано с орфоэпией, определенной в научном сообществе как раздел языкознания, изучающий правильное произношение звуков и ударений в словах [Львов, 2006, с. 5].

Образцовое произношение и правильная постановка ударений, соответствующие орфоэпическим нормам, определяют культуру речи и воспитанность говорящего. Во многом, на знание и закрепление орфоэпических норм влияет не только школьная и студенческая образовательная программа, но и окружающие реалии социума: как произносят слова в бытовых диалогах, что звучит в кино, театре и на эстраде. Важность речевой культуры на сегодняшний день очень велика, так как она стала средством самовыражения, общения и публичных выступлений. В связи с этим, целью данной научной работы является выявление отклонений от орфоэпической нормы в современных музыкальных композициях и анализ причин данного явления.

Итак, изначально следует понимать, что ударение в русском языке представляет собой выделение с помощью фонетических средств одного из слогов слова. [Фомина, 2016, с. 7]. Однако для русскоязычного населения сложность состоит в том, что в русском языке нет единого отличительного правила в постановки ударения, как например, во французском языке (конечное ударение). Неправильно выделенный слог, находящийся в ударной позиции, негативно влияет на произношение гласных и согласных, звуков и в том числе на речевую культуру.

В рамках данного исследования изучаются причины игнорирования орфоэпических норм именно в музыкальных текстах, поскольку доказано, что современный подростковый и молодежный пласты населения стали значительно меньше читать, и гораздо больше потреблять аудиоинформацию. Аудирование в результате становится самым мощным источником пропаганды грамотности. Текст любой песни – это прежде всего стихотворение, а стихотворение должно быть не только правильно и грамотно написано, но и прочитано. Однако в творческих произведениях современных популярных авторов данное правило зачастую не соблюдается.

Итак, необходимо привести конкретные примеры композиций, где нарушены орфоэпические нормы и классифицировать их, а также проанализировать, в связи с чем данное явление возникает все чаще. Анализ эмпирического материала показал, что наиболее частыми видами орфоэпических ошибок являются следующие:

1) ошибки в нормах ударения. Например, песня «На сердце рана у меня» в исполнении М. Журавлёвой – «От поцелуев сладких горечь лишь осталась, струна души моей, как ниточка порвалась»

(вместо нормы – порвалАсь). Такой же вид ошибки видим и в тексте песни Султана Лагучева «Любовь хулигана» – «бАлует целует, не чает в ней души» (вместо нормы – балУет). В одной из песен Клавы Коки «Бабы» видим следующее произношение текста: «Без тебя мне крАнты» (вместо нормы кранты) [Словарь правильной русской речи, 2008, с. 431].

2) произношение отдельных слов, сочетаний звуков (использование лишних гласных и согласных или, напротив, неправомерное опущение гласного или согласного звука в слове). Ярким примером явно ошибочных произношений слов и звуков, создания авторских неологизмов является творчество в высокой степени популярного сегодня Супержорика (Михаила Галустяна). Песня «Чао чао» содержит следующие строки:

«Музыка качао, Ночью будет горячао,  
Я влюбился, отвечао, Остальные чао-чао.  
Ты мой ор выше гор, Мне не хватает кислотор».

В тексте явно прослеживается осознанная трансформация произношения слов «кислород», «качает», «горячо» с целью воспроизведения речи флиртующего человека, некоего небрежного тона речи уверенного в себе мужчины. Подобная ситуация с сознательным искажением произношения слов прослеживается и в песни Мии Бойко «Эмэмденс». Фраза «Прилетай как самурай и меня завоевай» содержит слово, которого не существует в русском языке, и оно сознательно для сохранения рифмы искажено – *завоюй – завоевай*.

3) орфоэпические ошибки в произношении звуков: [э] или [э], жг или ж.

Например, песня «Утро Полины» группы «Наутилус Помпилиус». Вячеслав Бутусов там поет: «Сонные глаза ждут того, кто войдет и зажГет в них свет» (вместо нормы зажжет). В беседе со К. Собчак автор откровенно признался, что во время записи текста музыкального произведения не знал, как правильно, а затем не стал исправлять [Творчество Вячеслава Бутусова]. Таким образом, исполнитель проигнорировал культуру речи и важность орфоэпической нормы.

Данные примеры отражают многообразие видов отклонений от орфоэпических правил. Однако в соответствии с темой исследования более детально остановимся именно на ошибках в ударениях. На наш взгляд, причина подобных акцентологических нарушений, описанных выше, прежде всего, обусловлена стремлением авторов сохранить рифму и ритмику строфы, жертвуя языковыми правилами. Например, очевидно, что в песне «Беня» группа Беломорканал меняет ударение в слове «красАвец» на «красавЕц» исключительно для образования парной рифмовки «красавЕц – сердЕц» («Беня видный, интеллигентный, просто красавЕц – убивалось по Бене множество сердец»).

Акцентные отклонения могут специально применяться в языковой игре или, выполняя экспрессивную функцию, подчеркивать оценку объекта говорящим. Тем самым исполнители с помощью ударений могут подчеркнуть стиль исполнения [Фомина, 2016, с. 6]. К примеру, исполнительница Катя Нова в песне «ДевИца» акцентирует ударение на первый слог, создав особую народную поэтичность:

«дЕвИца, дЕвИца,  
Золотые локоны» (вместо нормы – девИца [Словарь правильной русской речи, 2008, с. 431]).

В песне «Пара девИц» исполнитель В. Щеглов в словоформе «девИц» выделяет второй слог, что создает простой разговорный стиль исполнения: «Пара девИц у входа ресторана стояла».

Однако зачастую понять конкретную причину той или иной ошибки в ударениях, касательно текстов музыкальных песен, не представляется возможным, поскольку это не объясняют и сами авторы, и определённой творческой идеи в данных искажениях не наблюдается. Создается мнение о том, что ошибка неосознанная и является следствием неграмотности автора. Например, в песне группы «Gayazovs Brothers» «Пьяный туман»: «Ща потанцуем, наведем здесь кипишА» («Пьяный туман», вместо нормы – кИпишА); в песне этой же группы «Пиковая дама» – «Пиковая дама, мы с тобой козырИ» («козырИ» ударение неверное, так как в русском языке ударение на первый слог – кОзыри).

Такая же грубейшая ошибка присутствует в песне «Бриллиантики» группы «Воровайки».

Спросите даже у детворы:

«Зачем в Калуге живут ворЫ?»

Ударение в слове «ворЫ» не соответствует орфоэпическим нормам. В данном слове ударение падает на первый слог. И рифма со словом «детворы» в данном случае не оправдана.

Важно отметить и тот момент, что зачастую именно грамотная расстановка ударений исполнителями песен помогает слушателям различать омографы [Фомина, 2011, с. 32]. Так, например, в песне С. Завьялова «Замок» в слове замок ударение падает на первый слог:

«Я хотел построить зАмок на двоих,  
Ну, а ты его разрушила сама, стоп».

В песне другого исполнителя, М. Журавлёвой, «На замок» ударением выделен второй слог:

«На замОк от тебя  
Я закрою свое сердце».

Таким образом, правильно поставленное ударение в словах-омографах помогает точнее определить и значение слова, и общее содержание отрезка текста: зАмок – большой помещичий дом затейливой архитектуры и замОк – устройство для запираения чего-либо ключом. Тем самым ударение выполняет очень важную функцию, выступая главным компонентом орфоэпической области,



и его правильная расстановка, безусловно, помогает слушателям правильно интерпретировать смысл музыкальной композиции и запомнить некоторые орфоэпические нормы, в том числе.

В заключении хотелось бы отметить, что приведённые выше примеры ошибочных ударений в исполнении музыкальных композиций стали все более частым явлением в современной эстрадной индустрии. Особенно это касается молодых исполнителей, которые зачастую в крайней мере пренебрежительно относятся не только к орфоэпическим, но и к другим нормам русского языка. Яркое проявление данного факта – творчество Мии Бойко, братьев Гаязовых «Gayazovs Brothers», Клавы Коки, Вали Карнавал. Опасность данных ошибок в том, что они заполнили телевизионное пространство, радио и интернет, следствием чего стало массовое увеличение безграмотности, особенно среди молодежи, поскольку на состояние речевой культуры музыкальные композиции оказывают серьезное влияние. Если активно пропагандировать идеи качественных песенных текстов, говорить о речевой компетентности авторов и их речевой грамотности – все это сможет положительно повлиять не только на слушателей, но и на исполнителей музыки, ведь чистота речи является одной из базовых составляющих хорошей, а самое главное – качественной песни.

### Литература

1. Львов М. Р. Языковая норма и культура речи (теоретический аспект) / М. Р. Львов // Русский язык в школе. – 2006. – № 4. – С. 3–8.
2. Помазанов Д. Д. Языковые ошибки в современных песенных текстах / Д. Д. Помазанов, Е. В. Помазанова // Юный ученый. – 2019. – № 10 (30). – С. 2–4.
3. Творчество Вячеслава Бутусова. – URL: <https://butusov-art.livejournal.com> (дата обращения 20.02.2023).
4. Словарь правильной русской речи: около 85 000 слов: более 400 коммент. / ИЛИ РАН; Н. В. Соловьев. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 847, [1] с. – (Словари Академии Российской).
5. Фомина Т. Г. Русское словесное ударение / Т. Г. Фомина. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2016. – С. 3–10.
6. Фомина Н. В. Тексты песен современных популярных исполнителей в зеркале культуры речи / Н. В. Фомина, Е. К. Липовенко // Актуальные вопросы филологических наук : мат-лы Междунар. науч. конф. – Чита : Молодой ученый, 2011. – С. 32–34.

## СЕМАНТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ – НАЗВАНИЯМИ НЕБЕСНЫХ ТЕЛ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

**Аннотация.** Фразеологизмы с компонентами – названиями небесных тел передают коллективные знания о различных предметах, явлениях, свойствах. При этом значительная часть рассмотренных единиц реализует принцип антропоцентризма, т.е. обозначает те или иные реалии, связанные с различными аспектами жизнедеятельности человека. Проанализированные фразеологизмы обладают ярко выраженной национально-культурной спецификой.

**Ключевые слова:** семантика, фразеология, китайский язык, русский язык, национально-культурная специфика фразеологии

Tunpen Lin  
Ufa University of Science and Technology,  
Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia

## SEMANTIC SPECIFICITY OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COMPONENTS – NAMES OF CELESTIAL BODIES IN RUSSIAN AND CHINESE

**Abstract.** Phraseological units with components – names of celestial bodies convey collective knowledge about various objects, phenomena, properties. At the same time, a significant part of the considered units implements the principle of anthropocentrism, i.e. designates certain realities associated with various aspects of human life. The analyzed phraseological units have a pronounced national and cultural specificity.

**Keywords:** semantics, phraseology, Chinese, Russian, national and cultural specifics of phraseology

Во фразеологии русского и китайского языков выделяются единицы, содержащие в качестве компонентов названия небесных тел. В данной статье мы ставим своей целью сопоставительный анализ семантического своеобразия данных фразеологизмов.

В рамках лингвистики предложены различные определения термина «фразеологизм». По мнению К. Я. Авербуха и О. М. Карповой, фразеологизм – это «устойчивое, воспроизводимое в речи сочетание слов или предложение с полностью или частично переосмысленным значением» [Авербух, 2009, с. 10]. Более развёрнутое определение даёт И. И. Чернышева: фразеологизмы – это «устойчивые воспроизводимые раздельноформленные сочетания слов различных структурных типов с единичной сочетаемостью компонентов, значение которых возникает в результате семантического преобразования компонентного состава» [Чернышева, 1970, с. 29]. Н. А. Боровикова обращает внимание и на другие характерные черты данной единицы: фразеологизм – это «воспроизводимая единица языка, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, целостная по своему значению и устойчивая в своем составе и структуре. Характерной чертой фразеологизма является образно-ситуативная мотивированность, которая напрямую связана с национальным мировидением» [Боровикова, 2016, с. 4]. В лингвистике терминам «фразеологическая единица» (далее – ФЕ), «фразеологизм» синонимично наименование «идиома». Идиома – это «единица, представленная формой, значением и функцией. Его недобавочная, немотивированная, но интегральная характеристика не может быть выведена из значений его составляющих» [Тарасова, 1999, с. 12].

Материалом исследования в данной работе послужили 48 ФЕ с компонентами – названиями небесных тел в русском языке и 84 устойчивых оборота – в китайском. Отобранный материал мы сгруппировали в соответствии с их семантической спецификой.

ФЕ с компонентами русс. *небо* (и его производными) – кит. 天空 выражают следующие значения:

1. «Высота»: данное значение выражается китайским фразеологизмом 隱天蔽日 «скрыть небо и закрыть солнце».
2. «Сила, мощь»: русский фразеологизм *небесные силы* и китайская идиома 旋乾转坤 «поворачивать небо, перевертывать землю» одинаково обозначают сильную энергию.
3. «Природная стихия»: русская фразеологическая единица *разверзлись хляби небесные* и китайский фразеологизм 补天浴日 «зашивать небо, мыть солнце» указывают на силы природной стихии. Однако русский оборот употребляется для описания непогоды, а китайский – для обозначения человека как властелина природы.
4. «Неудача / страх»: русский фразеологизм *небо с овчинку (показалось)* используют для передачи представлений о страхе, а китайская идиома 怨天尤人 «винить небо, злобиться на других» служит для описания какой-либо неудачи.

5. «Иллюзия»: в русском языке устойчивый оборот *витать в облаках* обозначает человека, который излишне много мечтает.
6. «Непреодолимая разница»: русский фразеологизм *как небо и земля* и китайская ФЕ 咫尺天涯 «два шага до края неба» используются для описания резких различий в чём-либо.
7. «Правдивость»: данное значение выражается лишь китайской идиомой 湛湛青天 «прозрачный и чистый, как синее небо».
8. «Развязность»: в китайском языке данное значение имеет ФЕ 有天没日 «есть небо, нет солнца».
9. «Невпопад»: для выражения этой семантики в русском языке используется фразеологизм *лопасть пальцем в небо*.
10. «Эмоции»: в русском языке зафиксирован фразеологизм *на седьмом небе*.  
Фразеологизмы с компонентами *солнце – 日* имеют следующие значения:
1. «Свет»: в русском языке представлен фразеологизм *палящее солнце*, в китайском – 烈日 «жаркий летний день». Данные фразеологизмы схожи по своему значению.
  2. «Пробуждение / воскрешение»: русский фразеологизм *вставать с солнцем* выражает первое значение, а китайская идиома 凤鸣朝阳 (дословный перевод – «феникс поёт утреннему солнцу») обозначает реализовавшийся талант.
  3. «Закат дня / жизни»: ФЕ с данным значением представлены только в китайском языке, аналогов в русском языке нет. Примером может служить оборот 日暮途穷 «солнце склоняется, путь окончен».
4. «Предел»: данное значение выражается в китайском языке идиомой 日中则昃 «солнце в зените склоняется к западу».
5. «Нравственность»: в русском языке представлен фразеологизм *как солнышко ясное*, аналогом которого в китайском является идиома 阳煦山立 «солнце греет, горы стоят». Обе единицы используются для описания высоконравственного человека.
6. «Несовершенство / совершенство»: первое значение репрезентируется русской ФЕ *и на солнце бывают пятна*, а второе – китайским оборотом 严霜烈日 «палящее солнце и осенний мороз».
7. «Власть»: данное значение выражается в китайском языке ФЕ 天无二日 «на небе нет двух солнц».
8. «Обман»: в китайском языке для передачи данного значения используется фразеологизм 偷天换日 (дословный перевод – «украсть небо и поменять солнце»).
9. «Одиночество»: в русском языке идиома *как солнце в небе* употребляется для обозначения чего-то/кого-то одинокого.  
Фразеологизмы с компонентом 月亮 «луна» шире представлены в китайском языке. Однако в русском языке также зафиксированы ФЕ с обозначениями данного небесного тела:
1. «Красота»: в качестве примера можно привести китайскую идиому 花容月貌 «красота луны».
  2. «Счастье»: по своей семантике схожи русский фразеологизм *достать луну с неба* и китайская идиома 花好月圆 «полнолуние».
3. «Страх»: данная семантика выражается в китайском языке с помощью ФЕ 太阳和月亮没有光 «у солнца и луны нет света».
4. «Печаль»: в китайском языке для описания печали используют идиому 晓风残月 «утренний ветер, заходящая луна».
5. «Незнание»: в русском языке зафиксирован фразеологизм с данным значением – *как с луны свалился*.
6. «Время»: для описания давнего события в русском языке употребляется фразеологизм *много лун тому назад*, а в китайском языке представление о занятости человека передаётся с помощью ФЕ 披星戴月 «набрасывать на себя звёзды, надевать на голову луну».
7. «Талант»: в китайском языке для обозначения исключительного умения используют идиому 月雕云雕 «вырезание луны и вырезание облаков».
8. «Недостижимость»: в русском языке данное значение репрезентируется с помощью ФЕ *как до луны*.
9. «Бесполезность»: в китайском языке представлена ФЕ 海中捞月 «рыбалка на луну в море».
- Фразеологизмы с компонентами *звезда – 星* в русском и китайском языках передают следующие значения:
1. «Знаменитая личность»: русской идиоме *звезда первой величины* аналогична китайская ФЕ 灿若繁星 «блестящий, как звёзды».

2. «Верный путь»: русский фразеологизм *путеводная звезда* имеет аналог в китайском языке – 福星高照 «счастливая звезда сияет в высоте».
3. «Комета»: в китайском языке для обозначения очень высокой скорости используется фразеологизм 星驰电走 «звёзды несутся, молния летит».
4. «Неудачливость / глупость»: русская идиома *звёзд с неба не хватает* аналогична китайской ФЕ 井中视星 «смотреть на звёзды в небе из колодца».
5. «Разлука»: в китайском языке зафиксирован фразеологизм 星罗棋布 «они распределены подобно звёздам на небе».
6. «Изменения»: данная семантика выражается в китайском языке с помощью ФЕ 物换星移 «смена предметов и смещение звезд».
7. «Редкость»: отметим китайский фразеологизм 寥若晨星 «редко, как звёзды на утреннем небе».
8. «Пожелания»: в китайском языке устойчивый оборот 三星在户 «три звезды в доме» выражает пожелание счастья молодой семье.
9. «Хаос»: короткая китайская идиома 一天星斗 «звёзд» выражает хаос.
10. «Красота»: для обозначения красоты мужчины в китайском языке используют ФЕ 剑眉星目 «брови – мечи, глаза – звёзды».

Таким образом, семантический анализ фразеологизмов с компонентами – названиями небесных тел в русском и китайском языках показал, что данные единицы передают коллективные знания о различных предметах, явлениях, свойствах. При этом значительная часть рассмотренных единиц реализует принцип антропоцентризма, т.е. обозначает те или иные реалии, связанные с различными аспектами жизнедеятельности человека. Проанализированные фразеологизмы обладают ярко выраженной национально-культурной спецификой.

#### Литература

1. Авербух К. Я. Лексические и фразеологические аспекты перевода : учеб. пос. / К. Я. Авербух, О. М. Карпова. – М. : Академия, 2009. – 176 с.
2. Боровикова Н. А. Семантические особенности фразеологических единиц эмоционального состояния русского и китайского языков / Н. А. Боровикова, Чэн Юйсяо // Русский язык и лингвокультура в сопоставительном аспекте : мат-лы ежегодной Междунар. конф. кафедры русского языка для иностранных учащихся Уральского федерального университета (1–2 июня 2015 г.). – Екатеринбург, 2016. – Вып. 2. – С. 4–9.
3. Тарасова Ф. Х. Сопоставительный анализ фразеологических единиц английского и татарского языков с компонентами, относящимися к фразеосемантическому полю «Пища» : дис. ... канд. филол. наук / Ф. Х. Тарасова. – Казань, 1999.
4. Чернышева И. И. Фразеология современного немецкого языка / И. И. Чернышева. – М. : Высшая школа, 1970.

## ТОПОНИМИЧЕСКИЕ ПЕРИФРАЗЫ-ГИДРОНИМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

**Аннотация.** Данная работа посвящена особенностям функционирования топонимических перифраз-гидронимов в современных публицистических и художественных текстах. В центре анализа находятся перифрастические сочетания тех географических объектов, которые имеют два или более вторичных наименования. Исследование показало возможность составления учебного словаря топонимических перифраз культурологического типа.

**Ключевые слова:** топоним, перифраза, топонимическая перифраза, контекст, культурологический словарь

M. S. Lobeeva  
Saint Petersburg State University,  
Saint Petersburg, Russia

## TOPONYMIC PERIPHRASES-HYDRONYMS IN MODERN RUSSIAN

**Abstract.** This work is devoted to the peculiarities of the functioning of toponymic paraphrase-hydronyms in modern journalistic and literary texts. At the center of the analysis are periphrastic combinations of those geographical objects that have two or more secondary names. The study showed the possibility of compiling an educational dictionary of toponymic paraphrases of a cultural type.

**Keywords:** toponym, hydronym, paraphrase, context, cultural studies

В последнее десятилетие научный интерес к изучению перифрастических единиц как средств выразительности языка активизировался. Об этом свидетельствуют работы М. А. Морозова (2012), Мицзита Фэйлины (2018), посвященные исследованию перифрастических единиц в лингвокультурологическом аспекте. Однако функционально-семантического описания топонимических перифраз-гидронимов русского языка до настоящего времени не предпринималось. Мы считаем, что для полного научного представления и анализа данного языкового явления необходимо продолжать исследование как в семантико-функциональном, так и лингвокультурологическом аспектах.

По мнению Л. Н. Гуковой и Л. Ф. Фоминой, «топонимическая перифраза – образная описательная конструкция, заменяющая топоним (первичную номинацию) и репрезентирующая какие-либо его устойчивые или индивидуально выделенные признаки с помощью его разных когнитивных составляющих» [Гукова, Фомина, 2008, с. 19]. Перифразы географических названий как вторичные наименования топонимов с дополнительной информацией об объекте также являются выражением ментальности людей, их мироощущения, культуры, быта, обычаев, психологического состояния. В наше время перифразы географических названий широко употребляются, в особенности журналистами и писателями. Перифразированные географические названия дают возможность показать отношение автора к тому или иному географическому объекту. [Басик, 2006, с. 3, 79]. А. Ю. Мешавкина отмечает, что «топонимический перифраз» является национально специфичной лингвокультурологической единицей, потому что способен одновременно фиксировать два факта: особенности объекта и ассоциации относительно данного объекта в культуре определенного народа [Мешавкина, 2015].

Цель статьи заключается в выявлении и описании особенностей функционирования топонимических перифраз-гидронимов в современных публицистических и художественных текстах для дальнейшего представления этих единиц в иностранной аудитории.

Объектом нашего внимания стали топонимические перифразы, именующие водные объекты, находящиеся как на территории России, так и других стран мира. Это мотивируется тем, что в учебных текстах материалов по русскому языку как иностранному и в художественных текстах русской литературы встречаются наименования акваторий, расположенных на в границах разных стран. В своем исследовании мы использовали для сбора материала следующие источники: «Словарь топонимических перифраз» А. Б. Новикова (2004), «Краткий словарь географических перифраз, исторических названий, переводов, прозвищ, сравнений» В. И. Хлебовца (2020), интернет-ресурсы.

А. Б. Новиков считает, что отличительным признаком перифраз является их структурное единство – это преимущественно бинарные конструкции: прилагательное + существительное; существительное + существительное; порядковое числительное + существительное» [Новиков, 2004]. Предложенные им структурно-грамматические типы перифраз стали для нас опорными в процессе классификации материала. Мы конкретизировали каждый из типов, добавив указание на падеж элементов сочетания. Также был выявлен дополнительный структурно-грамматический тип «приложение + существительное», который не является продуктивным для образования новых перифрастических выражений.

Для выявления особенностей функционирования русских перифраз гидронимов в русском языке мы решили проанализировать контексты их употребления в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ), включая основной корпус, газетный и поэтический подкорпусы. Также мы рассмотрели перифразы в контекстах, найденных в интернет-пространстве на сайтах, публикующих рекламу и статьи по тематике туризма и новости. В ходе проведения исследования в сети интернет мы обращались к первым десяти сайтам на странице в поисковой системе Google по запросу, включающему нужную перифразу, так как данный подход позволяет отобрать самые частотные употребления. Такой выбор источников для анализа рассматриваемых единиц обусловлен задачей выявления наибольшего количества контекстов в разных типах текстов во временном промежутке с 1983 по 2021 г.

В нашем исследовании анализу подверглись перифрастические сочетания тех географических объектов, которые имеют два или более вторичных наименования. Этот факт указывает на заинтересованность населения России в образовании новых перифраз для данных гидронимов. В итоге мы проанализировали контексты употребления перифраз следующих гидронимов: озеро Баскунчак, Воронежское водохранилище, озеро Байкал, озеро Иссык-Куль и река Волга.

Было замечено, что одна перифраза может использоваться для выражения нескольких географических объектов одновременно. **Сибирское море** является вторичным наименованием озера Байкал: «Пожары на Байкале, бурное цветение озера, гибель эндемичных губок, и вот теперь, вдогон, на **сибирское море** обратила внимание Москва» (Новая газета, 2016). Однако это сочетание переносится и на другие реалии: «В 1900 году он отправился в составъ экспедиции барона Толя в Карское море и к Таймирскому полуострову и в **Сибирское море** к Новосибирским островам» (Златоцвѣт, 1963), «Полноценно работающей станцию можно будет назвать в конце 2014 года, когда заполнится водохранилище, так называемое Новое **Сибирское море**» (Русский репортер, 2012).

Наблюдается постепенное закрепление новых перифрастических сочетаний в речи носителей языка. Например, при употреблении в контекстах НКРЯ перифразы **воронежское море** (Воронежское водохранилище) происходят графические изменения. «В него могут войти пригородные леса, Усманский бор, Воронежский государственный заповедник и водохранилище. **Воронежское "море"** предлагают оздоровить. Для этого необходимо остановить идущий в нём процесс заболачивания» (Vesti.ru, 2015). В данном примере автор берет в кавычки слово «море», что указывает на его неуверенность в использовании этого сочетания как устойчивого. В другом контексте автор целиком берет сочетание в кавычки, что также говорит о неокончательной закреплённости сочетания в языке: «А в самом Воронеже о Кольцове напоминают скучноватый скверик, носящий почему-то его имя; истуканистый, многометровый памятник, смотрящий с бугра на так называемое **"воронежское море"**, да могилка с надгробием из черного мрамора, оказавшаяся сейчас в эпицентре городского бедлама, состоящего из рева моторов, звяканья трамваев, визга тормозов и приступов асфиксии у прохожих от выхлопных газов» (Труд-7, 2002). Однако были замечены примеры с употреблением этой перифразы без использования кавычек: «Талые воды как ничто другое всегда загрязняли **Воронежское море**» (Комсомольская правда, 2011), «Но наибольшую угрозу исторической сокровищнице принесло подступившее к ее стенам рукотворное **Воронежское море**» (Труд-7, 2005), «До центра города рукой подать, а место – красивейшее, все в зелени и с роскошными видами на **Воронежское море**» (Известия, 2003).

Также было замечено, что перифрастические сочетания часто используются в названиях музыкальных композиций, кинокартин. Например, перифраза **матушка-река** (река Волга) используется в качестве названия песни «Матушка-река» в исполнении Ю. Михальчик: «Чистая вода, **матушка-река**, / Ты носи меня к вольным берегам». В песне прослеживается ласковое отношение девушки к реке. Исполнительница сравнивает ее течение с течением жизни и верит, что оно унесет ее в нужном направлении. Другое вторичное наименование Волги, **главная улица России**, употребляется в названии документального фильма А. Габриловича о реке Волге «**Главная улица России**. Голоса над рекой» 1975 года, опубликованного на видеохостинге «YouTube» (<https://www.youtube.com>). По этому запросу на этой же платформе был найден другой документальный фильм о Волге И. Беляева «**Главная улица России**. Истоки» 1974 г., который представляет собой путешествие по верховьям реки Волги от ее истоков до города Ржева.

Перифразы также появляются под влиянием памятников культурного наследия страны. Например, в поэтическом подкорпусе НКРЯ были зафиксированы строки из стихотворения Д. П. Давыдова «Думы беглеца на Байкале» которое было написано в середине XIX в. и послужило основой для позже появившейся народной песни «**Славное море**, священный Байкал»:

«**Славное море** — привольный Байкал,

Славный корабль — омулевая бочка» (Д. П. Давыдов. Думы беглеца на Байкале: «**Славное море** — привольный Байкал...», 1858). В сети Интернет по запросу «славное море» было найдено 7 контекстов употребления этой перифразы. Можно увидеть сайты с текстом песни «**Славное море**, священный Байкал» (<http://cossacksmusic.ru>, <https://pesni.retroportal.ru> и др.), ролики с ее исполнением на платформе «YouTube» (<https://www.youtube.com>). Также выделяется статья на сайте физического факультета МГУ о проведении научной конференции с одноименным названием в Иркутске: «**Славное**

**море** – Священный Байкал» (<https://www.phys.msu.ru>, без даты). Это говорит о непосредственном влиянии данной народной песни на появление такого перифрастического сочетания озера Байкал, как **славное море**.

Данные, полученные в ходе нашего анализа контекстов перифрастических сочетаний, могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного при чтении спецкурса по русской фразеологии или перифразам русского языка, при составлении учебного словаря топонимических перифраз культурологического типа для студентов-инофонов. Осознанное и уместное употребление топонимических перифраз обогащает русскую речь иностранцев, помогая процессу аккультурации. В учебной литературе и прежде всего в учебных словарях топонимических перифраз должны быть представлены в том числе и перифразы-гидронимы.

#### Литература

1. Басик С. Н. Общая топонимика : учеб. пос. / С. Н. Басик. – Минск : БГУ, 2006. – 200 с.
2. Гукова Л. Н. Многоаспектная характеристика топонимов в творческом наследии А. С. Пушкина: словарь : пособие для учителя / Л. Н. Гукова, Л. Ф. Фомина. – Одесса : Астропринт, 2008. – 292 с.
3. Мешавкина А. Ю. Перифрастические наименования городов в туристической рекламе / А. Ю. Мешавкина. – URL: <https://sci-article.ru/stat.php?i=1427050993> (дата обращения: 15.12.2021).
4. Мицзители Ф. Перифрастические наименования как объект лингвокультурологии (на примере топонима «Санкт-Петербург» в русском и китайском языках) / Ф. Мицзители // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 12–2 (90). – С. 340-344.
5. Морозов М. А. Топонимические перифразы современной публицистики: опыт лингвокультурологического описания : тез. докл. XV Междунар. конф. студентов-филологов (г. Санкт-Петербург, 20–27 апреля 2012 г.) / отв. ред. Д. Н. Чердаков. – СПб. : СПбГУ, 2012. – С. 149–150.
6. Новиков А. Б. Словарь перифраз русского языка (на материале газетной публицистики) / А. Б. Новиков. – М. : Русский язык, 2004. – 224 с.

**И. А. Машкович**  
*Луганский государственный университет*  
*имени Владимира Даля,*  
*г. Луганск, Луганская Народная Республика, Россия*

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ЕДА» В РЕГИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

**Аннотация.** Данное исследование посвящено изучению концепта «еда» в луганской языковой картине мира. Обращая внимание на тот факт, что концепты одного народа являются национально маркированными, наименования еды рассматриваем в качестве региональных лингвокультурем. Выявлены базовые категории концепта «еда» в региональной картине мира, которые представлены в виде центра (ядра), прицентральной зоны и периферии (метафорической и метонимической).

**Ключевые слова:** концепт, концептосфера, еда, пища, картина мира

**I. A. Moshkovich**  
*Lugansk State University named after Vladimir Dal,*  
*Lugansk, Lugansk People's Republic, Russia*

## REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF "FOOD" IN THE REGIONAL LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD

**Abstract.** The article describes is devoted to the study of the concept of "food" in the Lugansk language picture of the world. Paying attention to the fact that the concepts of one people are nationally labeled, we consider the names of food as regional linguocultures. The basic categories of the concept of "food" in the regional picture of the world are revealed, which are represented in the form of a center (core), a near-central zone and a periphery (metaphorical and metonymic).

**Keywords:** concept, conceptsphere, food, food, picture of the world

Актуальность исследуемой проблемы заключается в том, что впервые делается попытка охарактеризовать концепт «еда» в луганской региональной языковой картине мира. Мнения исследователей сходятся в том, что в системе национальных ценностей еда занимает одну из ключевых позиций. Концепт «еда» позволяет многопланово осмыслить природу культурного смысла, культурных установок и традиций жителей отдельного региона; подразумевает наличие культурной и лингвокультурологической компетенции как когнитивной конструкции, способной обобщать знания.

Материалами исследования послужили данные, которые были получены посредством проведенного среди жителей Луганской Народной Республики анкетирования, а также путем наблюдения за речью жителей исследуемого региона. Основным методом, выбранный нами в процессе исследования, – метод построения радиальной модели. Согласно такому подходу концепт «еда» формируется на основе прототипа, структурируется по схеме «центр – периферия» и предполагает существование в категории центральных компонентов и периферийных.

Концептуальная система языка сохраняет всё познанное народом. В языке фиксируется картина мира, свойственная определённому народу. Картина мира подвижна, изменчива, она развивается и дополняется новыми сведениями, обусловленными движением человеческой мысли, устремленной к познанию [Пименова, 2013, с. 131]. Картина мира какого-либо языка является преобразующей силой языка, формирующей у его носителей представление об окружающем мире через язык как «лингвальный мир» [Теркулов, 2019, с. 98].

Объект исследования данной научной работы – концепт «еда». В современной науке существует несколько направлений изучения концепта, которые рассматривают исследуемое языковое явление с разных сторон и не противоречат друг другу. Лучшим определением концепта будет, вероятно, интегрированное, аккумулирующее дефиниции существующих подходов. Так, концепт – это квант знаний о категории, ментальное образование, представляющее собой результат психологически и нейропсихологически обеспеченной когниции, реализованной в знаковой форме [Теркулов, 2019, с. 53]. Упорядоченная структура концептов народа, информационная база мышления – это концептосфера. «Сегментом концептосферы, который отвечает за организацию определённого когнитивно-семантического пространства, называют концептополе» [Приходько, 2013, с. 174]. Под концептополями понимают объёмные типологически и семантически однотипные концепты [Теркулов, 2019, с. 88]. Так, концепт «еда» в региональной языковой картине мира включает концептные субполя «еда повседневного употребления», «еда, которую берут с собой», «еда, привязанная к событиям» (содержит «праздничная еда», «постная еда», «ритуальная еда» и др.), «еда с аксеологической точки зрения» (включает оппозиции «вкусная еда» / «невкусная еда», «полезная еда» / «вредная еда» и др.), «диетическая», «вегетарианская» и др.



В связи с тем, что еда является универсальной составляющей культуры повседневности любого народа, а также потому, что ей присуща значительная национальная, в том числе и региональная, специфика, концепт «еда» может многое рассказать о представлении окружающего мира носителями языка, проживающими на определенной территории. Национальная специфика определенного фрагмента культуры народа – актуальный предмет изучения и в практическом, и теоретическом плане. Многие исследователи сходятся во мнении, что задача описания национальной самобытности непосредственно связана с проблемой взаимопонимания, которая особенно остро ощущается в наше время, когда, с одной стороны, как пишет Г. Гачев, «народы мира максимально сближаются по образу жизни, быту, производству, культуре, а с другой – обостряется национальная чувствительность» [Гачев, 1999, с. 59]. Еда связана с различными типами знаний – мифологическим, кулинарным, историческим, медицинским, технологическим, философским, эстетическим. В том числе в её наименованиях отражаются и ценностные аспекты сознания жителей определенного региона.

В нашем исследовании рассматриваем концепт «еда» с позиции региональной маркированности. Связано это с тем, что на содержание исследуемой единицы влияют принятые в каждом конкретном обществе представления об образе жизни, менталитете, нормах и правилах поведения.

Региональная маркированность концептополя «еда» характеризуется определенной функциональной, а также смысловой нагрузкой, например, выполняет функцию наименования уникальных явлений в определенном регионе. Так, примером может послужить наименование *тормозок* (первоначально обед, который шахтеры брали с собой на работу). Среди жителей Луганска и области очень распространены такие обороты, как *собрать тормозок*, *взять тормозок*, под которыми подразумевают приготовить, собрать и упаковать еду. Особенность *тормозка* заключается в том, что он должен быть компактным, а продукты, входящие в его состав, – питательными, небыстропортящимися и удобными в употреблении. При этом сам *тормозок* должен быть дешевле, чем поход на обед в кафе или столовую. Достаточно распространено в данном регионе и название *перекус*. Еще одним примером могут послужить *булочки шахтерские* (другое название «*сердце шахтера*»), готовят их без сливочного масла, начинку не добавляют, чтобы они дольше оставались свежими, не испортились при высокой температуре; тесто разрезают и посыпают сахаром, формируют небольшие рулеты, на которых делают разрезы, в результате по форме такая булка напоминает сердце). Известен также десерт «*Шахтерский торт*», который состоит из куска черного, наподобие угля, шоколада и в первоначальном варианте имеет сверху оформление в виде террикона (конусообразный отвал пустой породы на поверхности земли при шахте). Также довольно популярно кондитерское изделие *сладкий уголь*, при изготовлении которого используется черный шоколад. При описании структуры блюд жители Луганска используют такие наименования, как *каша глудочками* (глуда – пласт угля), *кисель*, как *мачмала* (полужидкая горная масса) и т. п. Для людей, проживающих на территориях, где нет шахт, такие наименования будут непонятными, при этом такие региональные наименования отражают особенности национального менталитета жителей Луганска и области.

Региональная маркированность может создаваться разными способами. По замечанию Е. Д. Селифоновой, чаще всего маркированность национальной специфики создается наличием специфических для данного народа слов: «Это либо обозначения каких-либо реалий, известных только носителям одной нации или нескольким нациям, связанным общностью культуры или религии, характерные для какой-то одной страны» [Селифонова, 2002, с. 65].

В своей работе мы рассматриваем наименования еды как региональные лингвокультуемы, ведь общеизвестно, что в качестве лингвокультурем могут рассматриваться концепты одного народа, так как они являются национально маркированными. На основе лингвокультурем формируется ментальность этноса. По мнению В. И. Теркулова, национальная спецификация обеспечивается именно посредством языка [Теркулов, 2019, с. 65].

Базовые категории концепта «еда» в региональной языковой картине мира представляем в виде центра (ядра) – пища, еда; прицентральной зоны – названия продуктов питания, блюд, напитков; периферии (метафорической и метонимической).

Особый интерес, по нашему мнению, представляет периферийная зона концепта «еда», которая характеризуется многообразием и множественностью лексико-фразеологических средств репрезентации, семантические компоненты которых актуализируют признаки отношения к еде. Как видно по периферийной зоне концепта, наиболее полно в языке концепт «еда» реализуется в когнитивных метафорах (они могут быть представлены разными по структуре образными единицами: языковыми метафорами, образными словами с метафорической внутренней формой, идиомами, перифразами, устойчивыми образными сравнениями и т. п.), так как в них содержится национально-культурный компонент, имеющий символическое значение.

Периферийная зона представлена следующим образом:

– Еда – индустриальное богатство: *уголь – хлеб наш, черный хлеб, черный хлеб металлургии (кокс), пища от угля.*

– Еда как символ жестокости (о военных действиях): *как капусту их рубили, началась мясорубка.*

– Еда – жизненная необходимость.: *Без еды и воды ни туды, ни сюды, Какие еда и питье, такое и житье, Хлеб топтать – значит народу голодать, Без соли, как и без воли, жизнь не проживешь, Щи да каша – пища наша, Каша – мать наша, а хлеб – кормилец* и др.

– Еда как осознание вины: *Знает кошка, чьи сливки вылакала / чье мясо съела, Кто овцу не съест, виноват волк будет.*

– Еда как психологический аспект: *Ведет себя, как овощ, Они меня скоро съедят, Тоска ест сердце, Целыми днями ест домашних* и др.

– Еда – праздник: *куличи, паски, крашенки* (Пасха), *конфеты-николайчики* (День Святого Николая), салат «*Мимоза*» (8 Марта), *гусь с яблоками* («Рождество»), салат *Оливье*, *мандарины, холодец* (Новый год) и т. п.

Таким образом, мы выяснили, что в Луганской региональной картине мира базовыми категориями концепта «еда» выступают концептные субполя «еда повседневного употребления», «еда, привязанная к событиям», «еда с аксеологической точки зрения», «диетическая еда», «вегетарианская еда» и др. Выявлено, что региональные названия блюд могут служить средством отражения особенностей национального менталитета. Определено, что когнитивные метафоры представлены различными по структуре образными единицами; располагаются они в периферийной зоне концепта «еда»; в своей структуре имеют национально обусловленные, а также универсальные компоненты.

### Литература

1. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. Евразия – комос кочевника, земледельца и горца / Г. Д. Грачев. – М. : Институт ДИДИК, 1999. – 368 с.

2. Пименова М. В. Типы концептов и этапы концептуального исследования / М. В. Пименова // Вестник КемГУ. – 2013. – № 2 (54). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/typy-kontseptov-i-etapy-kontseptualnogo-issledovaniya>.

3. Приходько А. Н. Концепты и концептосистемы / А. Н. Приходько. – Днепропетровск, 2013. – 307 с.

4. Селифонова Е. Д. Этнокультурный аспект отражения картины мира (на примере русских и английских фразеологизмов с моносемными компонентами) / Е. Д. Селифонова // Фразеология и межкультурная коммуникация. – Тула : ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2002. – Ч. 2. – С. 65–68.

5. Теркулов В. И. Основы когнитивной лингвистики : учеб. пос. / В. И. Теркулов – Донецк : ДонНУ, 2019. – 110 с.

## КОРПУС ТЕКСТОВ DECT: ВОЗМОЖНОСТИ ЯЗЫКОВОГО ПОИСКА

**Аннотация.** В исследовании рассматриваются возможности использования корпуса произведений старофранцузского языка DECT для изучения особенностей словоупотребления лексем лексико-семантического поля женщина. Возможности и цифровой инструментарий, предоставляемые корпусом, в большой степени позволяют повысить эффективность в изучении и анализе средневекового художественного дискурса.

**Ключевые слова:** диахронный текстовый корпус, компьютерные методы анализа, корпусная лингвистика, средневековый художественный дискурс

M. D. Panina  
Moscow City Pedagogical University,  
Moscow, Russia

## DECT TEXT CORPUS: LANGUAGE SEARCH CAPABILITIES

**Abstract.** The research examines the possibilities of using the corpus of the Old French language DECT to study the peculiarities of the lexeme usage of the lexico-semantic field woman. The opportunities and digital tools provided by the corpus increase the effectiveness in the study and analysis of medieval literary discourse.

**Keywords:** diachronic text corpus, computer analysis methods, corpus linguistics, medieval literary discourse

В каждой эпохе по-разному представляются образы, закрепленные за определенными лингвокультурными явлениями, демонстрирующими эволюцию и взаимодействие культур [Взаимодействие языков и культур..., 2021]. Благодаря сохранившимся произведениям авторов Средневековья сейчас исследователям представляется возможность выявить ценностные доминанты и концепты, репрезентирующие женщину как элемент феминной идентичности [Михайлова, 2012] и являющиеся культурной памятью эпохи. Тексты являются практически единственным источником данных о языке и литературе Средневековья, и использование информационных технологий при их изучении позволило бы получить принципиально новые результаты [Лаврентьев, 2006, с. 104].

Объектом данного исследования является электронный корпус текстов Кретьена де Труа DECT (Dictionnaire Électronique de Chrétien de Troyes), который представляет собой онлайн платформу для анализа произведений старофранцузского автора поэтического куртуазного романа XII в. Кретьена де Труа. Для облегчения и автоматизации анализа текстов требуется программное обеспечение, позволяющее искать в корпусе различные языковые конструкции, сопоставлять их друг с другом, вычислять разнообразные статистические характеристики таких конструкций, параметрически выделять части корпуса для анализа и сравнения [Создание специальных корпусов..., 2018, с. 76]. Данное новаторское направление исследования лингвистического материала соответствует современной парадигме с ее интересом к автоматизированному анализу больших баз данных [Сулейманова, 2018, с. 466]. Задача исследования заключается в анализе электронного корпуса художественных текстов с целью выявления основных поисковых и аналитических функций платформы, описания преимуществ в использовании его цифрового инструментария.

Данный диахронный корпус представляет текстовую базу, состоящую из пяти литературных произведений: «Эрек и Энида» («Érec et Énide»), «Клижес» («Cligès»), «Ланселот, или Рыцарь телеги» («Lancelot ou le Chevalier à la Charrette»), «Ивейн, или Рыцарь со львом» («Yvain ou le Chevalier au Lion») и «Персеваль, или Повесть о Граале» («Perceval ou le Conte du Graal»). База текстов была составлена на основе манускрипта 1230–1240 гг., хранившегося в Национальной Французской библиотеке (BnF fr. 794). Корпус DECT оснащен инновационными цифровыми поисковыми и аналитическими инструментами такими как чтение и скачивание аннотированных текстов, чтение списка лексики, поиск по словоформе, по этимону (первоначальному значению и форме слова), по лемме (начальной форме слова), по грамматической категории, по лексике, по сочетанию лексем, словоформ и грамматических категорий. Также диахронный корпус художественных текстов предоставляет доступ к обширной исторической, литературоведческой, корпусной и информационной библиографии.

Примером анализа языкового материала в корпусе DECT является изучение особенностей словоупотребления лексем лексико-семантического поля *женщина*. В силу того, что семантические отношения недоступны непосредственному наблюдению, особую значимость приобретает статистический параметр эксперимента – величина выборки, степень её репрезентативности определяет в конечном итоге валидность результатов [Сулейманова, 2013, с. 62]. Возможности и цифровой инструментарий, предоставляемые корпусом, позволяют повысить эффективность в изучении и анализе лексем, репрезентирующих женщину. Рассмотрим цифровой инструментарий электронного словаря на примере

функции поиска по этимону по трём начальным буквам *dam.\** В данном разделе корпус предлагает все варианты словоформ, начинающихся с данных букв (рис. 1).

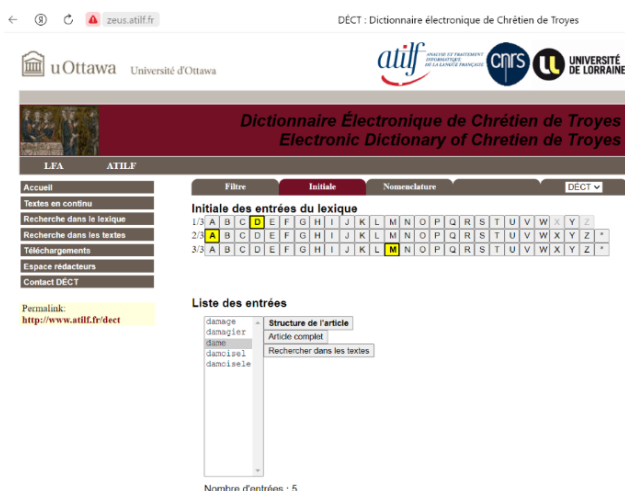


Рисунок 1 – Поиск в корпусе DECT по этимону по трём начальным буквам *dam*

Далее остановимся на изучении интерфейса словарной статьи на примере лексемы *pucele* (рис. 2). Статья представляет собой текст, состоящий из пяти вкладок:

- *Famille* дает возможность перейти к этимологическому описанию лексемы и обзору лемм;
- *Complet* (стартовая) является словарной справкой;
- *Structure* представляет краткую версию словарной статьи и показывает суммарную дефиницию лексемы;
- *Mode et temps* (наклонение и время) содержит структурное описание грамматических форм слова;
- *Textes* позволяет переход к контекстам, сгруппированным по произведениям и оснащенным выделением искомой лексемы.



Рисунок 2 – Интерфейс словарной статьи на примере лексемы *pucele*

Для дальнейшего исследования аксиологической репрезентации женщины в эпоху Средневековья необходимо сопоставить частотность употребления лексем, описывающих женщину. В произведении автора *Perceval* лемма *feme* представлена 21 раз, в то время как лемма *damoisele* встречается в данном тексте 67 раз (рис. 3). Благодаря полученной информации о частотности употреблений лексем лексико-семантического поля *женщина* можно сделать вывод о том, что подчеркивается статус незамужней молодой девушки.



Рисунок 3 – Частотность употребления лемм а – *feme* и б – *dame* в произведении *Perceval*

При лексико-семантическом анализе неотъемлемой частью является анализ коллокаций, т. е. словосочетаний, имеющих признаки синтаксически и семантически целостной единицы [Методология современных семантических исследований..., 2018]. Он позволяет выявить дополнительные, расширенные смыслы рассматриваемого феномена и проследить, какие оценочные характеристики ему традиционно приписывали авторы-современники [Райскина, 2018, с. 61]. Система конкорданса, списка словоформ или словосочетаний в контексте, которой оснащен корпус, позволяет выявить ряд устойчивых описательных конструкций, которые свидетельствуют о наличии общей модели создания и восприятия образов, существующих в эпоху Средневековья. Компонентами такого метода лингвистического аксиологического анализа как семиметрия, выступают этимологический и контекстный анализ, сравнительно-сопоставительный анализ словарных дефиниций и дескрипций и обзор коллокаций [Райскина, 2018, с. 71]. Так, в произведении «Érec et Énide» представлены следующие атрибутивные словосочетания с лексемой *dame*:

- *Dolce dame, douce dame, bone dame*: базовая характеристика женщины как нежной, заботливой и милой;
- *Franche dame, leal dame, gentix dame leax et sage, gentil dame*: характеристика, подчеркивающая высокие моральные качества, благородство и преданность, ум и доброту женщины;
- *Bele dame, dames beles et gentes, dame mout bele*: репрезентация внешнего вида женщины, ее природных физических качеств и красоты, а также благопристойности и приличного поведения.

Результаты исследования данного диахронного корпуса показали значительное повышение эффективности исследования в области средневекового художественного дискурса и расширение эмпирической базы благодаря автоматизированной системе отбора, обработки и вывода результатов.

### Литература

1. DECT – Dictionnaire Electronique de Chretien de Troyes / edite par LFA/Universite d'Ottawa, ATILF/CNRS et Universite de Lorraine, derniere revision en decembre 2014. – URL: <http://www.atilf.fr/dect> (дата обращения: 27.02.2023).
2. Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, Н. В. Барышников [и др.]. – М.: ВКН, 2021. – 328 с.
3. Лаврентьев А. М. Базы данных и корпуса текстов средневекового французского языка: подходы, проекты, технологии / А. М. Лаврентьев // Современные информационные технологии и письменное наследие: от древних рукописей к электронным текстам : мат-лы Междунар. науч. конф. (г. Ижевск, 13–17 июля 2006 г.) / отв. ред. В. А. Баранов. – Ижевск : ИжГТУ, 2006. – С. 104–107.
4. Методология современных семантических исследований в развитии и перспективе. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 304 с.
5. Михайлова С. В. Фемининная идентичность и способы ее объективации в художественном дискурсе XVII века : дис. ... канд. филол. наук / С. В. Михайлова. – М.: МГПУ, 2012. – 236 с.
6. Райскина В. А. Лингвокультурема *chevalier* в средневековом художественном дискурсе / В. А. Райскина // Научный старт-2018 : сб. ст. магистрантов и аспирантов / отв. ред. Л. Г. Викулова, И. В. Макарова. – М.: Языки народов мира; Тезаурус, 2018. – С. 71–74.
7. Райскина В. А. Лингвокультурема *chevalier* как объект семиметрического анализа / В. А. Райскина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Лингвистика. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 59–64.
8. Создание специальных корпусов текстов на основе расширенной платформы TXM / А. М. Лаврентьев, И. В. Смирнов, Ф. Н. Суворова, М. И. Соловьев, А. И. Фокина, А. М. Чеповский // Системы высокой доступности. – 2018. – Т. 14, № 3. – С. 76–81.
9. Сулейманова О. А. Использование big data в экспериментальных лингвокогнитивных исследованиях: анализ семантической структуры глагола *shudder* / О. А. Сулейманова, В. В. Демченко // Когнитивные исследования языка. – 2018. – № 33. – С. 466–472.
10. Сулейманова О. А. Пути верификации лингвистических гипотез: *pro et contra* / О. А. Сулейманова // Вестник МГПУ. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2013. – № 2 (12). – С. 60–68.

**СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ИСКУССТВЕННОГО ЯЗЫКА  
(НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА SIMLISH)**

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям конструирования искусственного языка. Исследование, основанное на анализе языка симлиш, используемого в компьютерной игре “The Sims”, выявило частотность задействованных словообразовательных моделей. В работе предпринята попытка проследить, как преломляются характеристики естественных языков в их искусственно созданном аналоге и какие словообразовательные модели являются наиболее продуктивными.

**Ключевые слова:** видеоигры, искусственный язык, аффиксация, усечение, редупликация, словосложение

**A. A. Pronchenkova**  
**Samara National Research University**  
**named after S. P. Korolev, Samara, Russia**

**WORD-FORMATION SPECIFICITY OF AN ARTIFICIAL LANGUAGE  
(BASED ON THE MATERIAL OF THE SIMLISH LANGUAGE)**

**Abstract.** The article is dedicated to the peculiarities of artificial language creation. The research, based on the analysis of the Simlish language that is used in the computer game *The Sims*, identified the frequency of the main word-building patterns. The article attempts to observe the way the features of natural languages are transformed in the constructed language as well as the most productive derivational models.

**Keywords:** video games, constructed language, affixation, reduction, reduplication, compounding

Исследование посвящено выявлению продуктивности словообразовательных моделей естественных языков, использованных и адаптированных для создания искусственного языка.

Актуальность представляемого исследования определяется тем, что в современном мире курс виртуальной реальности становится все более и более значимым, привлекая все больше пользователей. При этом исследованы далеко не все аспекты данной предметной области. Несомненный лингвистический интерес представляют вымышленные языки, созданные для виртуальных реальностей видеоигр, в частности язык игры “The Sims” – симлиш. Выбор материала для исследования обоснован тем, что игра “The Sims” является одной из популярнейших игр во многих странах мира. Изучение специфики конструирования языка симлиш поможет не только понять условия существования и функционирования искусственных языков, но и высветить на этом примере те особенности естественных языков, без которых невозможно существование языка вообще.

Целью исследования явилось выявление специфических характеристик словообразовательной парадигмы искусственного языка симлиш, осуществляющего вербальное оформление виртуальной реальности в видеоигре “The Sims”. В работе была предпринята попытка картографировать выявленные словообразовательные реалии согласно системе, характерной для естественных языков. Фактологическим материалом выступил сформированный автором корпус, состоящий из 183 лексических единиц, отобранных при помощи методики сплошной выборки из коммуникативного ряда персонажей видеоигры.

В качестве теоретических положений исследования необходимо, во-первых, привести определение искусственных языков, которые представляют собой специальные символические системы, сконструированные целенаправленно. Искусственные языки являются названием целого класса [Пиперски, 2018, с. 159]. Одним из видов таких языков является вымышленный язык, или артланг. Вымышленные языки, являясь частным случаем конлангов (constructed languages), или искусственных языков [Майорова, 2020, с. 164], создаются в рамках художественной литературы и призваны передать языковую картину мира персонажей [Ефимова, 2019, с. 79]. Н. Л. Левшунов называет артланги «вымышленными языками художественной действительности», что еще более подчеркивает факт функционирования подобных языков только в рамках «произведений художественного творчества» [Левшунов, 2016, с. 101]. Язык симлиш можно назвать «конлангом», так как он заимствует элементы из других, естественных языков. При этом элементы языка не берутся целиком из существующих языков, а создаются произвольно или на основе определенных философских и логических концепций [Маликов, 2022, с. 198]. Поскольку симлиш направлен на обслуживание устной межличностной коммуникации, он представляет собой стилизованный вариант разговорной речи (подробнее о стилизованном диалоге см.: [Старостина, 2022, с. 144]), в том числе и в словообразовательном аспекте.

Словообразование является показателем развития языка. Словообразовательные процессы в системе языка тесно связаны как с лексикой, для пополнения которой они служат, так и с грамматикой, в соответствии с которой оформляется каждое вновь появляющееся в языке слово [Сулейбанова, 2019, с. 150]. Изучение словообразовательных моделей языка дает понимание особенностей его структуры и тенденций его функционирования.

Видеоигрой может быть названа «любая форма программного обеспечения развлекательного характера, содержащая текстовые или графические элементы, предназначенная для любой электронной платформы и предполагающая наличие одного или более игроков в физическом или сетевом окружении» [Ensslin, 2017, p. 31]. Видеоигра всегда предполагает некое погружение в сюжет, которое немаловажно без языкового сопровождения, соответственно, вымышленный язык может покрывать все сферы реальной жизни, которые реконструируются в игре [Власов, 2020, с. 128]. Игра «The Sims» относится к жанру симуляторов жизни и вербальный уровень в ней особенно значим, так как с помощью языка не только конструируется виртуальный мир игры, но и реализуется коммуникация с игроком, который может понять чувства и нужды персонажа, слушая его речь.

По результатам картографирования и систематизации лексического пласта симлиша нами был выделен ряд специфических характеристик языка на уровне словообразования.

В языке симлиш одной из наиболее продуктивных словообразовательных моделей является аффиксация. В ходе исследования была выявлена конкретная аффиксальная парадигма, с помощью которой выстраиваются слова в языке симлиш. Так, большое количество слов образовано с помощью добавления суффикса *-a*. При этом данный суффикс не является указанием на конкретную часть речи. Так могут образовываться существительные, например, *chumcha – food; noobtia – wedding* (интересно, что это слово является однокоренным слову *nooboo*, которое значит «ребенок», т. е. в мире «The Sims» понятия свадьбы и рождения детей неразрывно связаны даже на лексическом уровне). По такой модели могут образовываться и глаголы: *chika – change; neeba – need*. Кроме того, выявлены прилагательные, образованные с помощью суффикса *-a*: *gedna – good; bradna / mala – bad* (слово *mala* заимствовано из испанского, где *mala* – форма женского рода прилагательного «плохой»); *baba – pregnant*.

Также продуктивным словообразовательным суффиксом является суффикс *-e*, с помощью которого образуются глаголы и прилагательные: *lurve – love; fwee – feel; rojje – red; fredesche – delicious* (очевидно влияние немецкого языка, для которого характерно сочетание букв *sch* в прилагательных).

Еще одной продуктивной словообразовательной моделью, характерной в основном для прилагательных языка симлиш, является образование слов с помощью суффикса *-sh* (в некоторых случаях просто *-h*): *hungwah – hungry; deileesh – delicious; blubish – blue*. Наиболее часто используемое в языке символов слова *badeesh / vadish* со значением «спасибо» и слово *blursh* со значением «извините» также образованы с помощью суффикса *-sh*. Отметим, что в языке симлиш есть и другие, менее продуктивные, но имеющие место, суффиксы, например, суффиксы *-u, -y*.

Кроме суффиксации, также можно наблюдать и префиксацию как способ словообразования в языке симлиш. Например, *discufa – discomfort, discroble – disgusting*. Префикс *dis-* имеет такое же значение, как и в английском языке, и служит для образования слов с отрицательным значением.

Поскольку язык симлиш базируется на английском языке, и, хотя язык создавался в основном импровизационным методом, все же это делалось носителями английского языка, соответственно многие слова являются либо полной копией английских слов, либо образованы элементарной перестановкой, заменой или редукцией букв или частей слова: *Case – Case, Bar – bar, Mekchate* (в некоторых версиях *Checkmar*) – *Checkmate, Unch – lunch* (очевидно, это слово образовано от английского *lunch*, так как имеет такое же значение, но в этом слове редуцирована первая согласная, что в естественном языке характерно для разговорной речи, здесь же такая редукция внесена в систему языка как норма).

Продуктивной словообразовательной моделью в языке симлиш являются сокращения, а именно усечения. При этом, если в английском языке такая модель характерна в основном для существительных, то в языке симлиш она характерна для образования слов различных частей речи. Так, существительные *Na* (от полного *Nart*) – *Night, Simo* (от полного *Simola*) – *Money* образованы путем усечения. Таким же способом в языке симлиш могут образовываться прилагательные (*Gr* (от полного *Gedna*) – *Good*), местоимения (*Vu or Voo* (от полного *Vous*) – *you*), союзы (*Ka* (от полного *Caba*) – *because*), наречия (*Gah* (от полного *gedna*) – *good*). Усечение в естественных языках – это следствие тенденции к вербальной экономии при использовании языка в устной коммуникации. Эта характеристика заложена в язык симлиш как норма. Следовательно, то, что в естественных языках является спецификой разговорной речи, в языке симлиш заложено непосредственно в систему языка.

Также для языка симлиш характерна такая словообразовательная модель как редупликация. Отметим, что активное использование редупликации характерно для пиджинов и креольских языков, где эта модель служит как грамматическое средство, например, для выражения длительного времени глагола. Разработчики языка симлиш, безусловно, могли заимствовать эту черту, хотя реализовали ее несколько в ином ключе. Так, полной редупликацией образованы в основном этические междометия, например, *sul sul – hello; dag dag – goodbye* (вероятнее всего образовано по аналогии с английским *bye-bye*). Помимо этого, в языке симлиш имеет место и частичная редупликация, характерная для существительных этого языка: *Nooboo – Baby*.

Поскольку одной из основных целей разработчиков языка симлиш была интуитивная понятность эмоциональной окраски произносимых словами слов, то самым простым и эффективным способом для реализации этой цели было звукоподражание. Например, слово *woven* по звучанию похоже на лай собаки и значение имеет соответствующее – «собака». Глагол *sheeky* соотносится по значению с английским *shake*, который является звукоподражательным. Глагол *snifa* также является ярким примером звукоподражательного образования слов. Он означает «нюхать» и его звучание имитирует как раз звук, издаваемый при вдохе. Сюда же можно отнести глагол *splish* (от англ. *splash*).

Еще одной словообразовательной моделью языка симлиш является словосложение. Так, например, от слова *bar* («бар») образовано существительное, обозначающее профессию того, кто в этом баре работает – *bartem* (ср. английское *bar* – *bartender*). Еще одним примером такой словообразовательной модели является слово *yibsim*, что значит «лучший друг». Очевидно, что слово *sim* здесь обозначает человека, соответственно, часть *yib* означает «лучший». Сюда же можно отнести слова *mekchate* аналогичное английскому *checkmate*; *werefloof* (от англ. *werewolf*).

Подводя итог, словообразовательные модели в языке симлиш по продуктивности можно разделить следующим образом:

- аффиксация – 78 %;
- редукция (усечение) – 10 %;
- редупликация – 7 %;
- словосложение – 5 %.

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее продуктивной словообразовательной моделью в языке симлиш является аффиксация. Наиболее продуктивными являются суффиксы *-a* и *-e*. Префиксация как словообразовательная модель в языке симлиш используется в минимальном объеме. Язык симлиш как искусственный язык, сформированный разработчиками видеоигры в своей словообразовательной парадигме копирует естественный язык, прежде всего английский, однако осуществляет это в намеренно редуцированном виде. Обозначенную специфику возможно интерпретировать в терминах функциональной стилизации, поскольку симлиш, в первую очередь, выполняет роль осуществления устной межличностной коммуникации персонажей видеоигры.

### Литература

1. Ефимова А. И. Соотношение понятий «искусственные языки» и «вымышленные языки» в современной лингвистике / А. И. Ефимова // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации : мат-лы Междунар. (заочной) научно-практ. конф. – Минск : Мир науки, 2019. – С. 74–80.
2. Власов К. А. Использование компьютерных игр и игровых симуляторов при изучении иностранных языков / К. А. Власов // Язык. Культура. коммуникация: изучение и обучение : мат-лы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Орёл : Орловский гос. ун-т им. И. С. Тургенева, 2020. – С. 126–130.
3. Левшунов Н. Д. Фоноэстетика как один из основополагающих признаков при создании вымышленных языков художественной действительности (на материале сопоставления клингонского языка и языка квенья) / Н. Д. Левшунов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 3–2 (57). – С. 100–103.
4. Майорова Е. В. Искусственные языки в художественной литературе, кино и видеоиграх / Е. В. Майорова // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6: Языкознание. Реферативный журнал. – 2020. – № 3. – С. 164–179.
5. Маликов Р. М. Особенности искусственных языков в английской литературе / Р. М. Маликов, Ю. В. Казаченок, Е. А. Скачкова // Modern Science. – 2022. – № 2–2. – С. 196–200.
6. Пиперски А. Ч. Конструирование языков. От эсперанто до дотракийского / А. Ч. Пиперски. – М. : Альпина нон-фикшн, 2018. – 224 с.
7. Старостина Ю. С. Англоязычный драматургический диалог как стилизованная коммуникация: лингвоаксиологический аспект / Ю. С. Старостина, И. В. Чекулай, О. Н. Прохорова // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2022. – Т. 41, № 1. – С. 143–155.
8. Сулейбанова М. У. Словообразование и его роль в обогащении лексики русского языка / М. У. Сулейбанова // Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – № 4. – С. 149–158.
9. Ensslin A. The language of gaming / A. Ensslin. – Bloomsbury Publishing, 2017. – 200 p.



## МИКРОПОЛЕ ГЛАГОЛОВ ГОРИЗОНТАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям функционирования микрополя глаголов горизонтального движения в современном русском языке.

**Ключевые слова:** микрополе, глаголы, лексико-семантическое поле, дистрибутивно-семантический класс, полевая модель

O. Redjepova  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

## MICROFIELD OF VERBS OF HORIZONTAL MOVEMENT IN MODERN RUSSIAN

**Abstract.** The article is devoted to the peculiarities of the functioning of the microfield of verbs of horizontal movement in the modern Russian language.

**Keywords:** micropole, verbs, lexico-semantic field, distributive-semantic class, field model

В лингвистических исследованиях последних лет отчетливо проявляется все возрастающий интерес широкого круга исследователей к полевым структурам в системе русского языка.

Современная лингвистика руководствуется положением о том, что основным содержательным элементом языковой модели мира является семантическое поле. Полевая модель утверждает представление о языке как системе подсистем, находящихся в тесном взаимодействии. При всем разнообразии трактовок термина «семантическое поле» наиболее адекватным нам представляется определение В. П. Абрамова, который под семантическим полем понимает «лексическую микросистему, элементы которой семантически сходны, а идентификатор является носителем, общим для всех членов поля» [Абрамов, 2003, с. 8]. Исследование системы языка на основе полевой модели стало важным и уже достаточно оформившимся направлением современной научной мысли.

Обширное лексико-семантическое поле в современном русском языке составляют глаголы движения. Глаголы движения в современном русском языке очень разнообразны по своей структуре и семантике, что определяет трудность их усвоения студентами-инофонами.

Лексико-семантическое поле глаголов движения делятся на несколько микрополей: микрополе глаголов вертикального и горизонтального движения, микрополе глаголов беспорядочного, нерегулируемого движения и мерного, однообразного движения колебательного характера и микрополе глаголов вращательного характера. Одним из микрополей, входящем в структуру лексико-семантического поля «Движение», является микрополе глаголов горизонтального движения.

Проведенный нами методом сплошной выборки анализ глаголов приставочного образования совершенного вида прямой номинации указанной семантики позволяет отнести к данному смысловому пространству 240 глагольных лексем. Идентификатором микрополя «Горизонтальное движение» является глагол *двигаться* со значением «изменить положение в пространстве». Структуру микрополя формирует дистрибутивно-семантические классы глаголов движения, имеющие общую для их значения архисему «перемещаться в пространстве по горизонтали».

Систематизация и анализ глагольной лексики проводился по методике, предложенной учеными Московской семантической школы под руководством Ю. Д. Апресяна. В качестве основных положений данной методики могут быть выделены следующие:

1. Интергальными признаками глагольных классов являются семантическая и синтагматическая общность лексических единиц.

2. Дистрибутивно-семантические классы глаголов лежат в основе определенных структурно-семантических типов предложений.

При описании глагольной лексики с учетом ее синтагматических возможностей минимальной единицей описания выступает дистрибутивно-семантический класс (ДСК), который включает слова одной части речи, объединенные архисемой, имеющие единую модель управления и сходные сочетаемостные возможности. Академик Ю. Д. Апресян справедливо отмечал наличие регулярного соответствия между семной структурой слова и его дистрибуцией.

Используя методы дистрибутивного и компонентного анализа, мы определили, что лексико-семантическое поле глаголов горизонтального движения состоит из 11 микросистем, которые формируют 21 дистрибутивно-семантический класс.

Первая лексическая микросистема с типовым значением «побывать во многих местах»: *исходить, избегать, излазить, изъездить, исколесить, исползать, например, Обломов избегал весь парк, заглядывал в беседки - нет Ольги (Гончаров. Обломов). В течение двенадцати лет кряду изъездил я Россию по всем направлениям (Пушкин. Станционный смотритель). Путешественники каждый день ходили на охоту, исколесили и осмотрели остров по всем направлениям (Обручев. Земля Санникова). Аким вместе с другими разведчиками исползал всю нейтральную полосу (Алексеев. Солдаты).*

Глаголы данного ДСК лежат в основе следующего структурно-семантического типа предложений: N1+VS+N4.

Системообразующими признаками для данного ДСК служат общая архисема и модель управления. Дифференциальными признаками являются способ и скорость перемещения. По признаку «общая направленность» данные глаголы разнонаправлены в соответствии с типовым значением. По признаку «способ перемещения» глаголы *исходить, избегать, излазить* подразумевают передвижение субъекта «всем телом» по поверхности чего-либо, глагол *изъездить* подразумевает перемещение «при помощи какого-либо средства передвижения». По признаку «скорость передвижения» глагол *исползать* характеризуется семой «очень медленно», глагол *исходить* – семой «умеренно», глагол *избегать* семой «быстро».

Глаголы *исходить, изъездить*, стилистически нейтральны. Глаголы *избегать, излазить, исколесить, исползать* стилистически маркированы.

Вторая микросистема представлена возвратными глаголами с типовым значением «сосредоточиться в одном месте»: *стечься, сбежаться, сойтись* и другие. Всего 8 лексем. Микросистему формируют 3 ДСК. Различительными признаками служат дифференциальные семы: способ перемещения, скорость перемещения, среда перемещения.

Третья микросистема с типовым значением «двинуться с одной точки в разные стороны» представлена глаголами *разойтись, разбрестись, разлететься* и другими. Всего 7 лексем. Микросистема формирует два ДСК.

Четвертая микросистема с типовым значением «достижение кого-либо места» насчитывает 28 лексем: *дойти, долететь, дошлепать* и др. Глагольные лексеммы формируют 2 ДСК.

Пятая микросистема с типовым значением «приближение к кому-либо, чему-либо» объединяет 19 лексем: *подойти, подплыть, подкрасться* и другие. Эти лексеммы формируются два ДСК.

Шестая микросистема с типовым значением «перемещение с одного места на другое» насчитывает 30 лексем: *перейти, перебежать* и другие. Формируется два ДСК.

Седьмая микросистема с типовым значением «проникновение куда-либо» представлена 46 лексеммами: *вбежать, вломиться, протолкнуться* и другие. Микросистема формируется двумя ДСК.

Восьмая микросистема с типовым значением «миновать кого-либо, что-либо» представлена 16 лексеммами: *пробежать, проскакать, промчатся* и другими. Формирует один ДСК.

Девятая микросистема с типовым значением «отдалиться от какого-либо места» включает 28 лексем, формирующих четыре ДСК: *отойти, отчалить* и другие.

Десятая микросистема с типовым значением «оставить пределы чего-либо» включает 30 лексем, формирующих два ДСК: *выбежать, вылезти, всплыть* и другие.

Одиннадцатая микросистема с типовым значением «отправиться куда-либо» насчитывает 22 лексеммы: *улететь, укатить, улизнуть* и другие. Данная микросистема формирует два ДСК.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что микрополе глаголов горизонтального движения в современном русском языке имеет в своем составе 240 глагольных лексем. Как всякая полевая структура, оно имеет определенную конфигурацию: ядро поля представлено глаголом *двигаться*, окользящее семантическое пространство формирует одиннадцать микросистем глаголов горизонтального движения, образующих 21 ДСК. Каждый ДСК формируется на основе интегральных признаков. Дифференциальными признаками служат способ перемещения, среда перемещения, скорость перемещения, стилистическая маркированность.

Микрополе представлено единицами двух уровней: лексическими и синтаксическими. Лексический уровень представлен глаголами горизонтального движения, объединенных единой архисемой и дистрибуцией. Семантический уровень представлен предложениями, описывающими ситуации горизонтального движения.

### Литература

1. Абрамов В. П. Семантические поля русского языка / В. П. Абрамов. – М. – Краснодар: Акад. пед. и соц. наук РФ, Кубан. гос. ун-т, 2003. – 267 с.
2. Адмони В. Г. Основы теории грамматики / В. Г. Адмони – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 190 с.
3. Апресян Ю. Д. Об изучении смысловых связей слов / Ю. Д. Апресян // Русский язык в школе. – 1994. – № 2. – С. 63–78.

4. Арнольд И. В. Лексико-семантическое поле в языке и тематическая сетка текста / И. В. Арнольд // Текст как объект комплексного анализа в ВУЗе. – Л. : Просвещение, 1994. – С. 3–11.
5. Баклагова Ю. В. Семантическое поле как основная системообразующая единица русского языка / Ю. В. Баклагова // Человек. Язык. Искусство : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. – М. : МГПУ, 2012. – С. 147–148.
6. Босова Л. М. Некоторые аспекты изучения семантического поля / Л. М. Босова // Методические разработки проблем анализа языкового материала романо-германской филологии. – Барнаул, 1998. – С. 64–73.
7. Босова Л. М. Построение и анализ семантического поля / Л. М. Босова // Лексическая и синтаксическая семантика. – Барнаул, 1990. – С. 43–56.
8. Васильев Л. М. Теория семантических полей / Л. М. Васильев // Вопросы языкознания. – 1971. – № 5. – С. 101–105.

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ГАСТРОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

**Аннотация.** В рамках данной статьи исследуется гастрономия как предмет французской лингвокультуры. Основу исследования составляет особое место гастрономии в сознании французской нации, а также влияние гастрономической сферы на язык. Исследование производится на материале французской гастрономической лексики. В результате исследования было произведено сравнение определений гастрономического дискурса, составлена таблица калькированных заимствований в русском языке, выявлены ценности французской гастрономической культуры.

**Ключевые слова:** гастрономия Франции, гастрономический дискурс, лингвокультурология, культура, нация, глуттонический дискурс, калькирование, заимствования

N. K. Rumiantseva, V. A. Raiskina  
Moscow City Pedagogical University,  
Moscow, Russia

## LINGUISTIC AND CULTURAL FEATURES OF THE FRENCH GASTRONOMIC DISCOURSE

**Abstract.** The article dedicated to research of the gastronomy as an object of the French linguistic culture. The research is based on the special place of the gastronomy in the mentality of the French nation and on the influence of the gastronomic sphere on the language. The research contains the analysis of French gastronomic vocabulary. It has been demonstrated the comparison of definitions of gastronomic discourse, the table of traced holdings in Russian language, the values of French gastronomic culture.

**Keywords:** French gastronomy, gastronomic discourse, linguistic culture, culture, nation, holdings

Актуальность анализа гастрономического дискурса в лингвистической, культурологической и аксиологической перспективах обусловлена особым интересом к исследованиям в области зарубежного и отечественного языкознания, направленным на выявление культурно-национальных особенностей миропонимания. Для их выявления наиболее перспективным способом является характерологический подход к описанию культур, основанный на выделении в пространстве лингвокультурного сообщества сфер, отражающих существенные аспекты жизни языкового коллектива [Верещагина, Черкашина, 2017, с. 27].

Во второй половине XX столетия появилась новая научная дисциплина – лингвострановедение, а в конце 90-х гг. – лингвокультурология, которая представляет собой комплексную научную дисциплину, <...> исследующую взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающую этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (систем норм и общественных ценностей) [Воробьев, 1999, с. 125–126].

Е. Я. Григорьева и Е. И. Черкашина предлагают следующее определение лингвокультурологии: «Это комплексная научная дисциплина, которая изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессах межкультурной коммуникации» [Григорьева, Черкашина, 2019, с. 253]. Ее предметом является материальная и духовная культура, т. е. все то, что составляет языковую картину мира носителя языка: речевое поведение, речевой этикет, взаимодействие языка и культур, текст как единица культуры [Диалог культур, 2017; Основы межкультурной коммуникации..., 2019]. Поскольку лингвокультурология произошла от лингвострановедения, то можно отметить наличие общей проблематики, затрагивающей лингвистический вопрос, который касается анализа единиц языка с целью выявления заключенного в них национально-культурного смысла [Сластникова, 2022, с. 164]. Лингвокультурология занимается изучением материальной и духовной культуры, представленной в языке нации и проявляющуюся во всех сферах межкультурной коммуникации [Григорьева, 2019, с. 134].

В рамках лингвокультурологического подхода изучается гастрономический дискурс, который является одним из древнейших [Райскина, 2021, с. 223] и важнейших типов институционального общения. Это тип смешанной коммуникации, который может совершаться в процессе приобретения, приготовления и потребления пищевых продуктов, а главное, в оценке качества блюд, искусстве их подачи [Косицкая, Зайцева, 2016, с. 26]. Наличие участников, определенного набора ролей и норм, целей, ценностей, стратегий, хронотопа – все это позволяет причислить гастрономический дискурс к институциональному.

К основным особенностям гастрономического дискурса Е. А. Чередникова относит его национально-специфичную и личностную направленность, его организацию как особой знаковой системы, включающей в себя такие факторы, как знаки национальной культуры, гендерные, социальные характеристики [Чередникова, 2011, с. 78]. Ценностные характеристики квалифицируют гастрономический

дискурс, в частности, процесс приготовления и потребления пищи, места, ритуалов, видов пищевых продуктов и диапазона вкусовых характеристик пищи, а также социальной среды, окружающей субъекта гастрономического дискурса в момент приёма пищи и др.

По данным ряда лингвистических исследований было замечено, что в наши дни языковая концептуализация сферы, связанной с приготовлением и употреблением пищи и напитков, имеет большую популярность. Однако в этих областях существует тенденция синонимии понятий, где вместо термина «гастрономия» используются такие термины, как «кулинария», «глюттония». Следовательно, дискурсы, затрагивающие эту сферу жизнедеятельности человека, названы кулинарными и глуттоническими [Кацунова, 2012, с. 188]. Понятия «гастрономия», «гастрономический дискурс» намного шире, чем понятие «кулинария», которое является лишь их составной частью. Термин «глюттония» является неологизмом и в словарях не зафиксирован, однако А. В. Олянич даёт следующее определение: «Гастрономический дискурс представляет собой лично-ориентированный тип так называемой глуттонической коммуникации (от лат. *gluttonare* – есть, питаться, пожирать, объедаться), носящей институциональный характер» [Олянич, 2015, с. 158]. Исследователи дополняют данное определение, подчеркивая, что данный дискурс связан с особым видом общения, использующим определённые профессионально-ориентированные знаки [Федорова, Руфова, 2016, с. 46].

Под гастрономическим или глуттоническим дискурсом мы понимаем особый вид вербально-социального дискурса, целью которого является достижение определённого вида коммуникации, а именно глуттонической. Это фрагмент текста или речи, связанный с процессом питания, при котором учитываются участники, условия, способы общения, среда, в которой протекает разговор, место и время коммуникации, цели и мотивы, а также жанр и стиль речи.

В работе Ф. Л. Косицкой и И. Е. Зайцевой перечислены различные речевые жанры, которые связаны с гастрономическим дискурсом. К ним относятся рекламно-гастрономический, ресторанный, кулинарный, научно-гастрономический, коммерческий, туристический, медиадискурс и др. [Косицкая, Зайцева, 2016, с. 26]. Таким образом, мы видим, что гастрономический дискурс относится к гибридным дискурсам и представляет собой сложноорганизованное дискурсивное многомерное неоднородное образование.

Основываясь на приведенных определениях, мы можем сделать вывод, что на сегодняшний день у термина *гастрономический дискурс* не существует единого определения, поскольку данное явление может быть рассмотрено с разных позиций. В гастрономический дискурс включено множество экстралингвистических свойств, которые отражают культурные, языковые, этнические и идеологические картины мира. Это тип смешанной коммуникации, которая может совершаться в процессе приобретения, приготовления и потребления пищевых продуктов, а также проявляться в оценке качества блюд, искусства их подачи и т. д.

Обычаи, связанные с едой, ее приготовлением и употреблением, отличают один народ от другого. Восхищение и гордость гастрономическими традициями, в частности, отличают французов от представителей других культур [Михайлова, 2019, с. 278]. В 2010 г. эксперты Межправительственного комитета ЮНЕСКО признали французская кухня частью всемирного наследия. На официальном сайте ЮНЕСКО находится следующее определение: «Parmi ses composantes importantes figurent: le choix attentif des mets parmi un corpus de recettes qui ne cesse de s'enrichir; l'achat de bons produits, de préférence locaux, dont les saveurs s'accordent bien ensemble; le mariage entre mets et vins; la décoration de la table; et une gestuelle spécifique pendant la dégustation...» – «Среди важных составляющих присутствуют: внимательный выбор блюд в совокупности рецептов, которые не перестают пополняться и обогащаться; покупка качественных продуктов, соответствующих региональным предпочтениям, вкус которых прекрасно дополняет друг друга; сочетание блюда и вина; украшение стола; и особый язык жестов во время приема (дегустации) пищи». Иными словами, французская гастрономия включает в себя не только саму еду, но и все, что ее окружает.

Члены Комитета ЮНЕСКО отметили, что: «Le repas gastronomique des Français est une pratique sociale coutumière destinée à célébrer les moments les plus importants de la vie des individus et des groupes, tels que naissances, mariages, anniversaires, succès et retrouvailles» – «Во Франции принятие пищи – это привычная социальная практика, связанная с празднованием таких важных моментов в жизни отдельных людей и целых групп, как рождение детей, свадьбы, дни рождения, празднования и встречи».

Таким образом, трапезу можно считать практикой, поддерживающей чувство принадлежности к коллективу и способствующей сохранению культурного разнообразия. Именно поэтому французский гастрономический дискурс представляет особый интерес с точки зрения лингвокультурологической специфики, транслируя и продвигая ценности франкоязычной лингвокультуры [Викулова, 2021, с. 23].

Франция изначально была примером совершенства в целом ряде областей, охватываемых устойчивым выражением «*art de vivre*» или стиль жизни [Верещагина, Черкашина, 2017, с. 27]. Обращая внимание на семантический элемент лексемы *art* (искусство, умение), уточним, что это не просто «стиль жизни», а умение сочетать приятное и необходимое. Французы склонны к поиску и получению удовольствия, в то время как пища – одно из главных удовольствий, которое влияет сразу на три вида чувств: обоняние, вкус и зрение. Все это повлияло на появление специальной гастротерминологии во

французском языке. Особенно яркими примерами являются глаголы, обозначающие кулинарные процессы: *siroper* (пропитать сиропом / соусом), *snacker* (обжарить на большом огне), *suer* (обжарить овощи, чтобы выпарить влагу и закрепить вкус) и др.

Лексема *гастрономия* пришло в русский язык из французского. Стоит отметить, что данная лексема была заимствована французами в XVII веке из греческого языка и обозначает «искусство настраивать желудок»: «(du grec gastronomia) art de régler l'estomac». Французская энциклопедия Larousse предлагает следующее актуальное на сегодняшний день определение: «Connaissance de tout ce qui se rapporte à la cuisine, à l'ordonnement des repas, à l'art de déguster et d'apprécier les mets» (гастрономия представляет собой знания, относящиеся ко всему, что касается кухни, контроля качества блюд, искусства дегустировать и оценивать блюда). Исходя из представленных дефиниций, мы можем наблюдать изменение значения лексемы *гастрономия*, а именно то, как она включила в себя различные направления в гастрономической сфере.

Лингвокультурологической особенностью французского гастрономического дискурса можно считать разнообразие специфических названий продуктов, инструментов, используемых в процессе готовки, и их отсутствие, например, в русской лингвокультуре. Таким образом можно говорить о лакунарности данного лексического поля. Несмотря на положительную сторону этого явления, которое подчеркивает самобытность французской культуры, лакунарность может стать причиной осложнения межкультурной коммуникации при переводе и калькировании. В качестве примера рассмотрим французские лексические кулинарные заимствования-кальки в русском языке (табл.). Приведенные лексические единицы французского языка, а также их кальки и эквиваленты в русском выражают проявление национально-культурной специфики языка в рамках гастрономического дискурса.

Таблица – Французские лексические кулинарные заимствования-кальки в русском языке

Французская лексема	Перевод	Русская калька	Пояснение
<i>Compôte(f)</i>	Фруктовое пюре, тушеные фрукты	Компот	Десертный напиток из фруктов или ягод либо отвар фруктов в сиропе, а также смесь сухофруктов или сушеных ягод и фруктов либо фруктовые или ягодные консервы
<i>Champignon (m)</i>	Гриб	Шампиньон	Род пластинчатых грибов семейства Шампиньоновые
<i>Fourchette (f)</i>	Вилка	Фуршет	Открытый стол, стол а-ля фуршет, за которым не сидят, а около которого стоят. Стол а-ля фуршет накрывается во время массовых приемов большого числа людей и по своему составу продуктов является холодным столом
<i>Garnir</i>	Гарнировать, украшать, наполнять	Гарнир	Дополнительные компоненты к основной части блюда, предназначенные для его украшения, увеличения питательной и вкусовой ценности
<i>Fondu</i>	Плавленный (напр., сыр)	Фондю	Блюдо, при употреблении которого нарезанные небольшими кусочками продукты твердой консистенции макаются в сильно разогретую густую смесь из жидких или расплавленных ингредиентов
<i>Vinaigre (m)</i>	Уксус	Винегрет	Холодное блюдо русской кухни, закуска, разнообразность салата, обязательным ингредиентом которого в современной кулинарии является отварная или печёная свёкла
<i>Biscuit (m)</i>	Печенье	Бисквит	Кондитерское тесто и кондитерский «хлеб»

Подводя итог, можно сказать, что гастрономия – важная часть лингвокультуры французов, наиболее ярко отражающая национальные особенности французской нации. К лингвокультурологическим особенностям гастрономического дискурса мы относим, прежде всего, лексические единицы, которые описывают процессы приготовления и потребления пищи, инструменты и продукты. Из-за отсутствия схожей терминологии, русский язык заимствовал или калькировал французские лексемы, что указывает нам на лакунарность французского гастрономического дискурса. Несмотря на обширность, гастрономический дискурс включает в себя множество жанров, чем и продолжает вызывать интерес у современных исследователей.

## Литература

1. Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности : колл. монография / Н. В. Барышников, А. Л. Бердичевский, Л. Г. Викулова [и др.]. – М. : НЕОЛИТ, 2017. – 424 с.
2. Основы межкультурной коммуникации : Государственные и национально-культурные символы / Л. А. Борботько, Л. Г. Викулова, Л. А. Воробьева [и др.]. – 2-е изд., стереотип. – М. : ФЛИНТА, 2019. – 277 с.
3. Верещагина Д. С. Гастрономия как значимая часть французской лингвокультуры / Д. С. Верещагина, Е. И. Черкашина // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : мат-лы докладов IX Междунар. конф. (г. Саратов, 21–22 февраля 2017 г.). – Саратов : Саратовский источник, 2017. – С. 27–32.
4. Викулова Л. Г. Аксиологема Château как кодпродвигающего текста / Л. Г. Викулова, Е. Ф. Серебренникова, Е. И. Черкашина // Маркетинговая лингвистика в цифровую эпоху : сб. науч. ст. / сост. Е. Г. Борисова; под общ. ред. Л. Г. Викуловой. – М. : Языки народов мира, 2021. – С. 22–30.
5. Воробьев В. В. О статусе лингвокультурологии / В. В. Воробьев // Русский язык, литература и культура на рубеже веков : IX Междунар. конгресс МАПРЯЛ.. – Братислава, 1999. – Т. 2. – С. 125–126.
6. Григорьева Е. Я. Становление лингвокультурологии как нового подхода к преподаванию языков и культур / Е. Я. Григорьева, Е. И. Черкашина // Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания (г. Будапешт, 17–18 мая 2019 г.) / Российский культурный центр в г. Будапеште, Научно-исследовательский и методический центр русистики Университета им. Л. Этвеша. – Будапешт : Российский центр науки и культуры в Будапеште (Представительство Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничества) в Венгрии), 2019. – С. 250–255.
7. Григорьева Е. Я. Реализация лингвокультурологического подхода к преподаванию романских языков в системе подготовки магистратуры / Е. Я. Григорьева, Е. И. Черкашина // Rhema. Рема. – 2019. – № 3. – С. 133–147.
8. Кацунова Н. Н. К вопросу о «синонимизации» дискурсов / Н. Н. Кацунова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2012. – Т. 2, № 19. – С. 187–192.
9. Косицкая Ф. Л. Французский гастрономический дискурс и его жанровая палитра / Ф. Л. Косицкая, И. Е. Зайцева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 2 (167). – С. 25–30.
10. Михайлова С. В. Гастрономические традиции в средневековой Франции / С. В. Михайлова // Традиционная культура в современном мире. История еды и традиции питания народов мира : мат-лы IV Междунар. науч.-практ. симпозиума (г. Москва, 15–17 ноября 2018 г.). – М., 2019. – С. 277–284.
11. Олянич А. В. Гастрономический дискурс / А. В. Олянич // Дискурс-Пи. – 2015. – № 2 (19). – С. 157–160.
12. Райскина В. А. Устная профессиональная коммуникация: социокультурные и коммуникативно-прагматические аспекты средневековой рекламы / В. А. Райскина // Вестник Московского государственного областного университета. – 2021. – № 2. – С. 219–236.
13. Сланикова Т. В. К вопросу о лексических единицах с национально-культурным компонентом / Т. В. Сланикова, А. Н. Стинчук // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2022. – № 3 (24). – С. 164–168.
14. Ундритова М. В. Гастрономический дискурс: лингвокультурологические и переводческие аспекты / М. В. Ундритова // Вестник Московского университета. Сер. 22: Теория перевода. – 2012. – № 2. – С. 86–91.
15. Федорова К. М. Глуттонический дискурс как объект лингвистического исследования / К. М. Федорова, Е. С. Руфова // Наука, образование и культура. – 2016. – № 9 (12). – С. 45–48.
16. Чередникова Е. А. Аксиологические характеристики гастрономического дискурса / Е. А. Чередникова // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Лингвистика. – 2011. – № 5. – С. 78–82.
17. UNESCO. – URL: <https://france-guide.ru/unesco-gastronomia>.
18. CAIRN.info. – URL: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2017-1-page-117.htm>.
19. UNESCO. – URL: <https://ich.unesco.org/fr/RL/le-repas-gastronomique-des-franais-00437>.
20. LAROUSSE. – URL: <https://www.larousse.fr/>.
21. CNRTL – Centre national de ressources textuelles et lexicales. – URL: <https://www.cnrtl.fr>.

## РОЛЬ ЯЗЫКОВЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** В статье описываются особенности процесса лексического заимствования на современном этапе развития русского языка, рассматриваются представления лингвиста В. А. Богородицкого об иноязычных словах в русском языке и их функциях. По его мнению, заимствованные слова представляют собой один из самых важных источников в развитии практически любого языка. Также анализ роли иноязычных заимствований в процессе формирования фоновых знаний студентов на основе усвоения лексических единиц английского языка в повседневном общении.

**Ключевые слова:** заимствования, лексические единицы, развитие языка, западноевропейские и «неевропейские» заимствования, факторы заимствования, языковые контакты

Sh. R. Rustamova  
*Urgench State University,  
Urgench, Republic of Uzbekistan*

## THE ROLE OF LINGUISTIC BORROWINGS AT THE PRESENT STAGE OF THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN LANGUAGE

**Abstract.** The article describes the features of the process of lexical borrowing at the present stage of the development of the Russian language, considers the ideas of the linguist V. A. Bogoroditsky about borrowings in the Russian language and their functions. In his opinion, borrowings are one of the most important sources in the development of any language. Also, the analysis of the role of foreign borrowings in the process of forming background knowledge of students based on the assimilation of lexical units of the English language in everyday communication.

**Keywords:** borrowings, lexical units, language development, Western European and "non-European" borrowings, borrowing factors, language contacts

Как правило, любой язык в процессе диахронии подвергается воздействию языков соседних народов в результате их постоянной коммуникации между собой. Невозможно не упомянуть о действительности влияния соседних стран на культуру, быт, традиции, менталитет, в частности и на язык.

Этимология языка и его связь с «себе подобными» – это взаимно конкурирующие силы; контакты языков выражаются в их взаимодействии друг на друга; собственно, они в основном изменяют языки. Поэтому легко заметить, как плавно переходят в речь народа слова из соседних стран, с которыми больше контактируется и начинают закрепляться и в словарном составе принимающего языка.

Развитие каждого народа, его сопряжение с миром непременно связано с фиксированием в языке неологизмов, включая иноязычного происхождения. Явление заимствования непрерывно оставалось актуальным среди лингвистов; тем временем их исследование проводилось в целом в двух аспектах: первые обращали внимание на внутреннюю сторону заимствований в принимающий язык, а вторые изучают его в процессе общения между языками. Стоит согласиться с мнениями лингвистов по поводу проникновения заимствований в язык и их дальнейшее распространение. Кроме этого, следует учесть особенности каждого направления исследования для большего представления о данном процессе.

Существенным элементом почти каждого современного языка являются заимствованные слова. Они представляют собой явление принятия слова из чужого языка, наделение его соответствующей семантикой в принимающем языке, также и результат всего этого действия. Каждый исследующий язык человек должен корректно принимать тот факт, что заимствования являются единицами, играющими большую роль в дальнейшем функционировании языка.

В.А. Богородицкий рассматривал явление заимствования как результат регулярного и компонентного явления в рамках «межкультурного общения». Данные убеждения лингвиста доказаны через его многие научные работы, в основном в труде «Общий курс русской грамматики», где глава XVII называется «О заимствованных словах в русском языке». Следовательно, такого рода слова являются неотъемлемой частью любого языка и по этой причине данный процесс можно считать естественным в языке.

Одним из основных источников слов, заимствованных СРЯ, учёный выделял языки народов западной Европы, и в малой части «неевропейские» языки. Так как по этимологии многие слова относятся



к греческому, латинскому, немецкому, французскому и английскому языку, то и, естественно, источниками заимствований являются вышеупомянутые западноевропейские языки, но при этом арабизмы и тюркизмы также сыграли немаловажную роль в данном процессе.

Огромная часть заимствованных слов в русском языке представлена германизмами, т. е. словами, словосочетаниями, лексическими оборотами, восходящие к немецкому языку. Немецкий язык, как и английский, французский, греческий, является одним из главных источников для заимствованных слов любого развитого языка, в частности, и для русского также.

Вместе с общепринятым лексическим влиянием наблюдаются случаи проникновения отдельных словообразовательных элементов других языков в словарный состав русского языка, в том числе морфем с английской этимологией. Действительно, в настоящее время значительное количество заимствований, функционирующих во многих развитых языках мира, имеют английское происхождение.

Оказавшись на передних краях развития и массовой культуры, английский язык во всех направлениях экспандировался в языки многих наций и культуры народов по всему миру. Невозможно отрицать главенствующую позицию данного международного языка среди остальных.

Из этого следует, что действительность создаёт проблему об объединении языковых элементов русского и английского в коммуникативном плане. В результате любой новизны возникает нерешённые вопросы о ней, создавая для учёных новое поле для исследований.

В лингвострановедении фоновые знания определяются как «безусловно актуальные в массовом обыденном сознании носителей данной культуры, принципиально отличные от научных знаний» [Томахин, 1996, с. 23]. Заимствованные слова как единица массовой культуры, который отражается в языке, несомненно подходит под это описание.

Сгруппирование фоновых знаний по уровню их популярности допускает причислить заимствования к общественно-групповым знаниям, прежде всего подрастающего поколения, живущего в центре распространения массовой культуры. С давних пор, молодёжь являлся движущей силой распространения всего нового, в том числе и касающегося языка, в нашем случае заимствованных слов.

Вернувшись к определению фоновых знаний, отметим, что они описываются как противоречивые научным, потому что не попадают критериям иерархичности и системности.

Таким образом, заимствованные слова любого происхождения откладываются в памяти и могут использоваться в зависимости от эмоциональной окраски восприятия. Из этого следует, что иноязычным словам необязательно длительного времени для оседания в каком-либо языке, так как они быстро усваиваются самим народом, которые являются основным источником словарного запаса любого языка.

### Литература

1. Нарочная Е. Б. Англоязычные заимствования как элемент фоновых знаний студенческой молодёжи / Е. Б. Нарочная, В. Е. Сумина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12, вып. 1. – С. 145–150.
2. Самарин Д. А. В. А. Богородицкий о роли языковых заимствований / Д. А. Самарин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 6 (84). – Ч. 2. – С. 386-389.
3. Сенько Е. В. Заимствование на современном этапе развития русского языка / Е. В. Сенько, Э. Г. Кисарова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 4 (58) : в 3 ч. – Ч. 1. – С. 152–154.
4. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 22–24.

## ТЕНДЕНЦИЯ ИЗМЕНЕНИЯ НОРМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

**Аннотация.** Проведённый автором мониторинг состояния современной речи (разговорной, массовой, научной, деловой, художественной) показывает, что в ней происходит ряд изменений. Значительные части речи регулярно подвергаются семантическим и стилистическим трансформациям.

**Ключевые слова:** современный русский язык, изменения языковых норм, речь в СМИ, разговорная речь, заимствования, обеднение речи

Sh. Saparova  
*Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia*

## NORM TREND IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

**Abstract.** The author's monitoring of the state of modern speech (conversational, mass media, scientific, business, and artistic) shows that a number of changes are taking place in it. Significant parts of speech regularly undergo semantic and stylistic transformations.

**Keywords:** modern Russian language, changes in language norms, speech in the media, colloquial speech, borrowings, impoverishment of speech

Изменения, происходящие в общественной жизни, влияют на современную речь. Они столь масштабны, что в последнее десятилетие сравнивают с воздействием на язык таких исторических факторов, как церковнославянское влияние, Петровские реформы, Октябрьская революция. Суть же современных изменений, прежде всего, видят в активном проникновении субстандартных явлений в письменную и устную разновидность литературного языка (стандарта).

Проблемы нормы и кодификации русского языка имеют научные традиции в исследовании: определение языковой нормы и кодификации, признаки и особенности эволюции нормы, типы норм; например, определение языковой нормы, ее типы и характер представлены в работах Л. В. Щербы, Л. И. Скворцова, С. И. Ожегова, В. В. Виноградова, Л. А. Введенской, М. Л. Ремневой, Д. Н. Ушакова и др. Проблемы кодификации русского языка XX в. исследовались В. А. Ицкович, Л. К. Граудиной, Г. Н. Складневской и др. Проблемы языковой нормы, а также особенности современного состояния русского языка в целом и языка публицистики в частности изучают такие отечественные лингвисты, как В. Г. Костомаров, Г. Я. Солганик, А. Д. Васильев, Л. П. Крысин, И. А. Стернин.

Начнём с мнения Е. С. Истриной о том, что норма определяется общеупотребительностью и авторитетностью источников. На протяжении длительного периода авторитетным источником, определяющим процедуру нормирования, признавалась художественная литература.

Л. В. Щерба отмечал, что классика является основным источником нормы. Вместе с тем ученый делает оговорку, что, несмотря на решающую роль авторитета писателя при определении правильности или неправильности, недостаточно ориентироваться исключительно на образцовые литературные произведения, если речь идет о нормах усредненного стандарта языка. «Правила употребления слов выводятся из всей совокупности читаемого в данном коллективе материала, т. е. из всей актуальной литературы» [Щерба, 1957, с. 132].

Следует указать и отличные от вышеизложенных точки зрения лингвистов. Например, Е. Ф. Петрищева полагала, что языковые нормы «добываются» из сознания ученых-лингвистов, которые используют отсылки к классической литературе, чтобы придать своим тезисам больше убедительности [Петрищева, 1967, с. 67].

К концу XX столетия нормотворческая функция перешла от литературы к медиальным средствам. Причем наибольшее влияние на изменение языковой нормы, считает исследователь, оказывают устные СМИ.

Возрастающая роль средств массовой информации в формировании и изменении языковых норм признается многими учеными. Г. Я. Солганик указывает на огромные возможности языка средств массовой информации, который способен влиять на весь литературный язык и на общество. «К началу XXI века язык СМИ становится эталонным нормотворческим фактором, влияющим не только на формирование нормы современного русского литературного языка, но на этническую языковую культуру в целом, так как происходит несомненное усреднение, массовизация речевого стандарта» [Солганик, 2010, с. 144].

Одним из негативных явлений, которое давно отмечается нами во многих сферах общения, стал поток заимствований, как правило, из английского языка. Наиболее явно и активно этот процесс протекает в СМИ и деловой коммуникации. С 90-х гг. XX в. «СМИ создают моду на англицизмы, причём часто используя их без объяснений» [Сиротинина, 2019, с. 33]: Шифрование, **блокчейн** и **анонимайзер**: разбираемся в ДЭГ (Московский комсомолец (далее – МК), 03.09.2021); Уточняется, что **брендинг** «Вкусно – и точка» появится на фасадах всех предприятий сети в стране (Комсомольская правда (далее – КП), 22.07.2022); Работники культуры в Санкт-Петербурге провели **онлайн-флешмоб** (Парламентская газета (далее – ПГ), 21.05.2020). Проникает эта тенденция и в другие области коммуникации. Встречаются англицизмы в художественной и научной речи: **Тинейджеры**, **тиктокеры** (название стихотворения С. Э. Конева); В 2020 г. **тренд** на микро- и наноблогеров вырос <...> [Насер, Цой, Тренды маркетинга, 2020]. В деловую же речь хлынул целый поток заимствований из английского языка. Это объясняется тем, что современные бизнес-процессы в большинстве случаев не могут существовать без обращения к зарубежному опыту, а в русском языке зачастую отсутствуют однословные аналоги, необходимые для адекватного выражения важных для деловой коммуникации явлений. Среди таких заимствований встречаются как термины (иногда они вводятся в текст непосредственно на языке-источнике), так и транслитерированные лексемы, по своему характеру приближающиеся к жаргонизмам [Дегальцева, 2015, с. 48]: Есть ощущение, что **Cost Structure** неплохая (Cost Structure – структура затрат); Закопипасти все это и отправь мне (от англ. copypaste: copy – копировать + paste – вставить) (записи деловой коммуникации, сделанные А. В. Дегальцевой в 2015–2020 гг.). Заимствований в разных сферах общения стало так много, что, по мнению проф. М. А. Кормилицыной, не знающим английского языка даже газету читать стало невозможно. О. Б. Сиротинина признаётся, что лет десять назад ещё с удовольствием читала английскую художественную литературу свободно, сейчас же многих слов в русских газетах понять не может.

Следует отметить, что одним из очевидных изменений, происходящих в ней, является снижение официальности. Этот процесс проявляется в использовании разговорных, разговорно-сниженных, жаргонных слов и выражений (*фотки*, *глючить*, *зависать*, *комп*), фамильярно-дружеских формул обращения (*ребята*, *девчата*, *пацаны*), приветствия (*Привет!*; *Хелло!*) и прощания (*Давай(те)!*), а также в усилении субъективности и категоричности высказываний. В связи с этим лингвистам представляется возможным говорить не только об официально-деловом, но и о полуофициальном и неофициальном рабочем общении [Байкулова, 2012, с. 63]).

По наблюдениям О. Б. Сиротининой, в русских газетах, на радио и в телепередачах отмечаются изменения в квалификации тех или иных слов как общеупотребительных или недопустимых; представлены они и в словарях. Так, слово *схожий* в толковом словаре под ред. Н. Ю. Шведовой помечено как просторечное и устаревшее [Шведова, 2011, с. 48], тогда как в «Большом универсальном словаре» под ред. В. М. Морковкина [Большой универсальный словарь русского языка, 2016, с. 96] оно определяется как разговорное. По-видимому, такое «передвижение» данного слова отвечает реальному употреблению, что связано «с его большей, чем у литературных синонимов, диффузностью значения» [Сиротинина, 2016, с. 153]. Таким образом, «кодификация не всемогуща: с одной стороны, слишком мало людей к ней обращаются, и с другой, – она вынуждена меняться примерно каждые 10 лет из-за смены поколений и норм» [Сиротинина, 2013, с. 52]. Согласно данным мониторинга, регулярно проводимого О. Б. Сиротининой, в последние годы прилагательное *схожий* и существительное *схожесть* активно функционируют в медийной речи. В газетном подкорпусе НКРЯ слово *схожий* представлено 895 употреблениями, *схожесть* – 659: Использование фитосигарет будет иметь **схожий** с табачными изделиями эффект (МК, 15.07.2022); Правда, жары в день экскурсии не было, а аромат, **схожий** с тем, на который жалуются жители, имел лишь почвогрунт (МК, 26.07.2022); Что касается нашего коллектива, то я считаю, что очень важно, чтобы было взаимопонимание и **схожесть** характеров (МК, 31.07.2022); Именно Александру приписывают невероятную схожесть с Киркоровым (МК, 15.04.2022); Учитывая **схожесть** текущей ситуации с 2008-м и 2014–2015 годами, справедливо говорить о вероятном диапазоне спада обрабатывающей промышленности в 2022 году на 10–15 %, а на пике возможно и больше (МК, 15.07.2022).

В современной медиаречи наблюдаются количественные и качественные изменения в области наречной лексики. Так, бросается в глаза очень широкое использование, наряду с частотным *весьма*, наречия *абсолютно*. В основном подкорпусе НКРЯ адвербиальная лексема *весьма* представлена 86 181 употреблением, *абсолютно* – 17 771. В газетном подкорпусе «разрыв» между употреблением этих наречий значительно меньше. Согласно данным НКРЯ, *весьма* встречается в СМИ 73 398 раз, тогда как *абсолютно* – 65 305. Во многих сферах общения *весьма* и *абсолютно* становятся практически взаимозаменяемыми словами, что теперь находит отражение даже в их сочетаемости: Однако, как выяснилось, учебники нередко содержат **весьма странную** информацию (ПГ, 02.09.2021); **Абсолютно странная** идея – плавающий курс рубля (ПГ, 24.10.2014); **Абсолютно своеобразный** язык, на котором представляются результаты географического исследования – карта (Тютюнник Ю. Г. География как фундаментальная наука).

Согласно мониторингу языковых процессов, проведённому О. Б. Сиротининой, около 10 лет назад среди наречий, выражающих степень проявления признака или состояния, стало наблюдаться возрождение «синонимического разнообразия вместо модного единообразия» [Сиротинина, 2013, с. 101]. Так, вместо «модного обстоятельства меры / степени **крайне** вновь начинают употребляться не только уже преобладающее обобщённо-диффузное **очень**, но и **ужасающе** огромный, **предельно** жёсткий, **вызывающе** безобразный и т. д.». Приведённые примеры свидетельствуют о том, что в русском языке активно и регулярно употребляются наречия, которые «образуют переходный, промежуточный тип между качественными и обстоятельственными классами наречий, примыкая то к тому, то к другому» [Виноградов, 2001, с. 308]. Данный тип пополняется за счёт активного в современном русском языке процесса приобретения квалификативными адвербиальными лексемами количественных значений. Среди таких наречий можно назвать *адски, безумно, безбожно, дико, катастрофически, люто, микроскопически, невысказано, невыносимо, неустрашимо, нестерпимо, неумно, неуловимо, откровенно, страшно, сумасшедше, ужасающе, чертовски, чудовищно* и многие другие: Мне **невыносимо** больно, но я никогда не сдамся (КП, 18.10.2019); Записка висит на открывающейся вправо двери, но внутри места все равно **микроскопически** мало (КП, 14.06.2013); Раньше был Союз **чудовищно** богатая империя (НКРЯ); Менеджеру приходится читать резюме даже тех людей, которые **откровенно** не соответствуют требованиям вакансии (Гизатуллина Р. Р. Разработка онлайн-сервиса по поиску работы и сотрудников) и др.

В последние десятилетия в «нестрогих» сферах общения некоторые слова могут подвергаться утрате части сем или десемантизации (употребляясь в коммуникации как средство организации речевого контакта). По-видимому, этот процесс берёт начало в разговорной речи, откуда затем распространяется на другие сферы общения. Так, наречия *тупо* и *реально* из сленга [Савёлова, 2009, с. 63] проникают в разные сферы русского литературного языка. В речи современной молодёжи они функционально заменяют частицы *лишь, просто* или выступают в роли хезитативов: *Она уже десятый раз / просто берет / и **тупо** не приходит!; Вдруг понимаю / что вот она / моя мечта / попасть на один из турниров <...> и / конечно же / **тупо** пожрать клубнику со сливками на Уимблдоне; Ну вот / она мне даёт такие же / токо продолговатые / ну **реально** принесла //; Это забавно / это **реально** как бы круто / смешно //* (НКРЯ). Подобные употребления данных наречий проникают и в другие сферы общения.

Нормы современной русской речи претерпевают существенные изменения. Знаменательные части речи регулярно подвергаются семантическим и стилистическим трансформациям. Словарный состав русского языка активно и не всегда уместно пополняется заимствованиями (в большинстве случаев – из английского языка). Изменяется отношение носителей языка к норме: обращение со словом, к сожалению, становится более вольным и небрежным. Это, в свою очередь, приводит к риску обеднения языка.

Современный русский язык второго и третьего десятилетий XXI в. уже не совсем тот, что был ещё недавно, в конце XX в. Конечно, меняется в жизни всё, в том числе и языки, на которые существенно влияют изменения в условиях их функционирования. Сначала язык используется только для непосредственного общения, создаются зарубки на деревьях для закрепления информации. С изобретением письменности наблюдается значительное расширение возможностей общения на расстоянии и во времени.

### Литература

1. Байкулова А. Н. Неофициальное общение и его разновидности: критерии выделения и реальное функционирование / А. Н. Байкулова ; под ред. О. Б. Сиротининой. – Саратов : Наука, 2012. – 196 с.
2. Большой универсальный словарь русского языка / под ред. В. М. Морковкина. – М. : Словарь XXI века ; АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2016. – 1456 с.
3. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов ; под ред. Г. А. Золотовой. – М. : Русский язык, 2001. – 720 с.
4. Дегальцева А. В. Основные тенденции развития электронной деловой переписки / А. В. Дегальцева // Проблемы речевой коммуникации : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной. – Саратов : Саратов. ун-т, 2015. – Вып. 15. – С. 46–54.
5. Кузнецов С. А. Современный толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. – М. : Норинт, 2008. – 1536 с.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1990. – 921 с.
7. Петрищева Е. Ф. К вопросу о критериях нормативности / Е. Ф. Петрищева // Вопросы культуры речи. – 1967. – Вып. 8. – С. 36–43.
8. Савелова Л. А. Семантика и прагматика русского наречия : дис. ... д-ра филол. наук / Л. А. Савелова. – Северодвинск, 2009. – 386 с.

9. Сиротинина О. Б. К вопросу о функционально-стилевых различиях в русском языке и речи в XXI в. / О. Б. Сиротинина // Актуальные проблемы стилистики. – 2019. – № 5. – С. 27–39.
10. Сиротинина О. Б. К чему может привести стремление к экономии речевых усилий в коммуникации на русском языке? / О. Б. Сиротинина, А. И. Матяшевская // Экология языка и коммуникативная практика. – 2016. – № 1. – С. 150–164.
11. Сиротинина О. Б. Русский язык: система, узус и создаваемые ими риски / О. Б. Сиротинина. – Саратов : Саратов. ун-т, 2013. – 116 с.
12. Солганик Г. Я. Основы лингвистики речи / Г. Я. Солганик. – М. : МГУ, 2010. – 418 с.
13. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 2011. – 1174 с.
14. Щерба Л. В. Литературный язык и пути его развития (применительно к русскому языку) // Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / под ред. М. И. Матусевич. – М. : Мин-во просвещения РСФСР, 1957. – С. 130–140.

## САЙТ ЛИТЕРАТУРНОГО МУЗЕЯ КАК СРЕДСТВО ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

**Аннотация.** В работе рассматриваются сайты литературных музеев французских писателей Жорж Санд и Виктора Гюго. Выявлено, что создание сайтов направлено на продвижение музеев в интернет-пространстве. Доказано, что сайты музеев построены по схожей структуре, включающей главную страницу и разделы с основной информацией о музеях.

**Ключевые слова:** сайт, музей, музейный дискурс, литературный музей, интернет-коммуникация

Т. А. Semicheva  
*Moscow City Pedagogical University,  
Moscow, Russia*

## WEBSITE OF THE LITERARY MUSEUM AS A MEAN OF INTERNET COMMUNICATION

**Abstract.** The work is devoted to the sites of literary museums of French writers George Sand and Victor Hugo. It was revealed that the creation of websites is aimed at promoting institutions on the Internet. It has been proved that museum websites are built according to a similar structure, including the homepage and sections with basic information about museums.

**Keywords:** website, museum, museum discourse, literary museum, internet communication

Целью исследования является анализ структуры сайтов литературных музеев. Цель обусловила необходимость постановки и решения следующих исследовательских задач: описание и сравнение структуры сайтов, выявление тенденций в развитии коммуникации музеев с посетителями.

Объектом исследования стали сайты французских литературных музеев, посвященных писательнице Жорж Санд (Maison de George Sand à Nohant) и писателю Виктору Гюго (Maisons de Victor Hugo), которые представляют собой коммуникативные площадки популяризации данных культурно-исторических личностей и ориентированы на привлечение потенциального посетителя. Предметом исследования являются коммуникативные особенности сайтов литературных музеев.

Теоретическую базу исследования составили труды, посвященные таким темам, как теоретические и практические вопросы коммуникации (Л. Г. Викулова), исследование музейной коммуникации (Е. Н. Мастеница, В. С. Плохотнюк, М. Ю. Кряжевских), музейного дискурса (М. Rázusová), функционирования языка на web-страницах (А. А. Атабекова), маркетингового продвижения музеев (N. Kotler). Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью сайтов литературных музеев с позиций цифровой медийной коммуникации. В настоящее время музеи сталкиваются с высокой конкуренцией на рынке досуга, поэтому вопрос о выборе новых средств в продвижении и популяризации знаний о литературном наследии актуален.

Интернет является важнейшим ресурсом для продвижения музеев среди широкой аудитории. Литературные музеи – это учреждения, являющиеся «центрами по изучению творчества писателя, сохранению и пропаганде его литературного наследия» [Вайнерман, 2019, с. 71]. Благодаря литературным музеям происходит диалог современности с прошлым, они должны вызывать у посетителей чувство личной причастности и погружать в атмосферу жизни писателя [Пономарева, 2019, с. 33]. Посетители ходят в литературные музеи чтобы увидеть предметы того времени, когда жил писатель, и проследить, как и за счет чего было сформировано его мировоззрение, что повлияло на его жизненный путь. Музеи стали восприниматься как ресурс для культурного развития страны. Благодаря музеям культурное наследие становится доступным для разных слоев населения [Викулова, 2017, с. 25]. Одним из каналов популяризации музеев является собственный сайт учреждения, который играет важную роль в репрезентации исторической личности и национальной культуры. Успех сайта напрямую связан с его содержанием и привлекательным дизайном, по которому легко перемещаться и с которым пользователь может взаимодействовать [Kotler, 2016, с. 402]. Также сайт использует аттрактивные языковые средства, чтобы побуждать потенциальную аудиторию к взаимодействию в различных форматах [Щепилова, Сулейманова, Фомина, Водяницкая, 2017, с. 71].

Для анализа были выбраны сайты музеев Maison de George Sand à Nohant [Maison de George Sand à Nohant] и Maisons de Victor Hugo [Maisons de Victor Hugo]. Структуры сайтов схожи. На главной (посадочной) странице располагается основная информация о музее, предстоящих мероприятиях, контакты музеев, способы участия в благотворительных проектах. Тексты разделены на смысловые блоки, величина которых в основном не превышает трех предложений. Данный формат текстов позволяет донести до пользователя главную информацию.

На сайте Maison de George Sand à Nohant находятся следующие разделы: *préparer sa visite* (информация о посещении музея), *actualités* (новости учреждения), *explorer* (биография писательницы и история дома-музея), *je fais un don* (участие в благотворительности).

Сайт Maisons de Victor Hugo объединяет два дома-музея Виктора Гюго: музей на площади Вогезов в Париже, музей на острове Гернси в проливе Ла-Манш. К разделам сайта Maisons de Victor Hugo относится следующее: *Victor Hugo* (биография писателя), *musée, collections* (история музеев, их коллекции), *bibliothèque* (описание библиотек в музеях), *expositions* (информация о выставках), *activités* (календарь событий), *professionnels* (информация о вакансиях, сотрудничестве), *informations pratiques* (информация о посещении музеев). Также сайт предлагает посетителям пообщаться с представителями музея через чат, что является новшеством в цифровой коммуникации музеев и потенциальных посетителей. Чат представляется как жена Виктора Гюго, а не как компьютерная программа: «Certains prétendent que je suis un robot. Je n'en crois pas un mot !» В чате предлагается либо узнать ответы на часто задаваемые вопросы о писателе и музее, либо сформулировать собственный вопрос. Благодаря данной функции реализуется интерактивность, т. е. возможности «активного вовлечения пользователей во взаимодействие с производимым контентом» [Коммуникация, 2020, с. 59]. К новшествам относятся и создание собственного мобильного приложения, в котором каждый желающий может виртуально посетить экспозицию.

Информация на данных сайтах четко структурирована, легка для восприятия и понимания, что достигается за счет особых языковых средств: императивных форм (*découvrez, achetez, offrez, rejoignez-nous; entrez, devenez, parcourez*), использование местоимения «вы» (*vous êtes, vous le souhaitez; pour vous guider, en vous associant*), притяжательных местоимений (*votre visite, votre choix, ma pierre à l'édifice; vos collections, dans nos collections*), пассивных конструкций (*sont acquises, est fortement recommandé; est exposée, la bibliothèque a été fondée*), восклицательные и вопросительные конструкции (*Très bonne visite !; Victor Hugo: père de l'école républicaine ?*). Наибольшее количество императивных конструкций можно найти в разделах, посвященных благотворительности. Благодаря пожертвованиям музеи могут поддерживать состояние действующих экспозиций, реализовывать новые проекты, производить реконструкцию зданий, поэтому музей стремится воздействовать на пользователя через сайт.

В результате исследования было выявлено, что сайты литературных музеев необходимы для их репрезентации и продвижения учреждений в интернет-пространстве. Сайты имеют схожие характеристики, что обусловлено необходимостью предоставить посетителям похожий объем данных: биография писателей, режим работы музеев, способы сотрудничества, участие в благотворительных проектах. В настоящее время для оформления сайтов литературных музеев могут использоваться новые технологии (чат с представителями музея, мобильные приложения), которые направлены на прямое взаимодействие с потенциальными посетителями.

### Литература

1. Вайнерман В. С. Омский государственный литературный музей имени Ф. М. Достоевского как футурологический проект / В. С. Вайнерман // Литературные музеи в контексте истории и культуры : Всерос. науч. конф. под эгидой Ассоциации литературных музеев Союза музеев России (г. Москва, 02–03 июня 2018 г.). – М. : Литературный музей, 2019. – С. 71–78.
2. Викулова Л. Г. Виртуальное образовательное пространство: музей И. С. Тургенева во Франции / Л. Г. Викулова, С. А. Герасимова, И. В. Макарова // KANT. – 2017. – № 3 (24). – С. 24–28.
3. Коммуникация. Теория и практика : учеб. / Л. Г. Викулова, М. Р. Желтухина, С. А. Герасимова, И. В. Макарова. – М. : ВКН, 2020. – 336 с.
4. Пономарева Г. Б. Традиции, преемственность, поиск: московский музей Ф.М. Достоевского в контексте отечественной культуры / Г. Б. Пономарева // Литературные музеи в контексте истории и культуры : Всерос. науч. конф. под эгидой Ассоциации литературных музеев Союза музеев России (г. Москва, 02–03 июня 2018 года. Москва: Литературный музей, 2019. – С. 24-35.
5. Учёт фактора адресата в современном образовательном дискурсе / А. В. Щепилова, О. А. Сулейманова, М. А. Фомина, А. А. Водяницкая // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование, 2017. – № 3 (27). – С. 68–82.
6. Kotler N. Museum marketing and strategy: designing missions, building audiences, generating revenue and resources / N. Kotler, P. Kotler, W. Kotler. – New York City: John Wiley & Sons, 2016. – 544 p.
7. Maison de George Sand à Nohant. – URL: <https://www.maison-george-sand.fr/> (дата обращения: 21.02.2023).
8. Maisons de Victor Hugo. – URL: <https://www.maisonsvictorhugo.paris.fr/> (дата обращения: 21.02.2023).

## ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНОЧНОЙ СТРАТЕГИИ ФРАНЦУЗСКОГО ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ САЙТОВ ФРАНЦУЗСКИХ ОТЕЛЕЙ)

**Аннотация.** Настоящая работа посвящена изучению реализации оценочной стратегии в французском туристическом дискурсе. В ходе исследования посредством метода сопоставительного анализа рекламных текстов сайтов отелей была установлена частота употребления определенных категорий языковых средств.

**Ключевые слова:** дискурс, туризм, туристический дискурс, сайт, рекламный текст, оценочная стратегия

J. A. Srapyan  
*Moscow City Pedagogical University,  
Moscow, Russia*

## LANGUAGE TOOLS OF EVALUATION STRATEGY IN FRENCH TOURISME DISCOURSE (BASED ON THE MATERIAL OF FRENCH HOTELS' WEBSITES)

**Abstract.** This paper is devoted to the implementation of evaluation strategy in French tourism discourse. In the course of the study, using the method of comparative analysis of advertising texts of the websites of selected hotels, the frequency of use of certain categories of language tools was established.

**Keywords:** discourse, tourism, tourism discourse, website, advertising text, evaluation strategy

Туристическая сфера продолжает динамично развиваться, несмотря на негативные последствия коронавирусной инфекции. Туриндустрия входит в число крупнейших рекламодателей [Дурович, 2008, с. 38], что объясняет интерес лингвистов к рекламным текстам данной сферы. Одной из отличительных характеристик туристического дискурса является аргументативность, выражающаяся в первую очередь применением оценочной стратегии [Погодаева, 2008], которой и посвящено настоящее исследование.

Различные лингвистические аспекты туристического дискурса активно изучались и изучаются отечественными специалистами: жанровая палитра [Филатова, 2012; Зайцева, Косицкая, 2017], стратегии позиционирования и продвижения туристических услуг [Тюленева, 2008], средства аргументации [Погодаева, 2008], проблема формирования необходимых речевых умений при обучении иностранному языку для специальных целей [Викулова, Черкашина, 2022] и др. Однако в целом нами было отмечено малое число работ, объектом которых выступает франкоязычный туристический дискурс, несмотря на популярность Франции как туристической дестинации, чем и объясняется актуальность настоящей работы. На данный момент не существует единого мнения о том, представляет ли собой туристический дискурс самостоятельный жанр институционального дискурса [Сакаева, Базарова, 2014, с. 161] или же является частью рекламного [Тюленева, 2008, с. 6]. Остается фактом междисциплинарный характер туристического дискурса, что также объясняет уникальность работы.

Источником данного исследования являются рекламные тексты веб-сайтов парижских гостиниц «Le Pink Hôtel à Paris» [«Le Pink»] и «Nouvel Hôtel Paris» [«Nouvel Hôtel»], располагающихся в непосредственной географической близости. Нами был проведен сопоставительный анализ языковых средств, использованных при создании рекламных текстов сайтов, т. е. в роли предмета выступили зафиксированные языковые единицы. Цель работы – установить частоту употребления ряда языковых средств в рамках реализации оценочной стратегии. Основываясь на выделенных репрезентативных языковых средствах оценочной стратегии (качественные прилагательные в превосходной степени, относительные прилагательные, географические образы, антропоморфная лексика, тропы, неологизмы, ключевые слова, слова с положительной коннотацией, каламбуры, поговорки, фразеологизмы) [Погодаева, 2008, с. 18], нами были проанализированы тексты веб-сайтов на наличие соответствующих тропов с последующим расчетом доли каждой зафиксированной категории (рис. 1, 2).



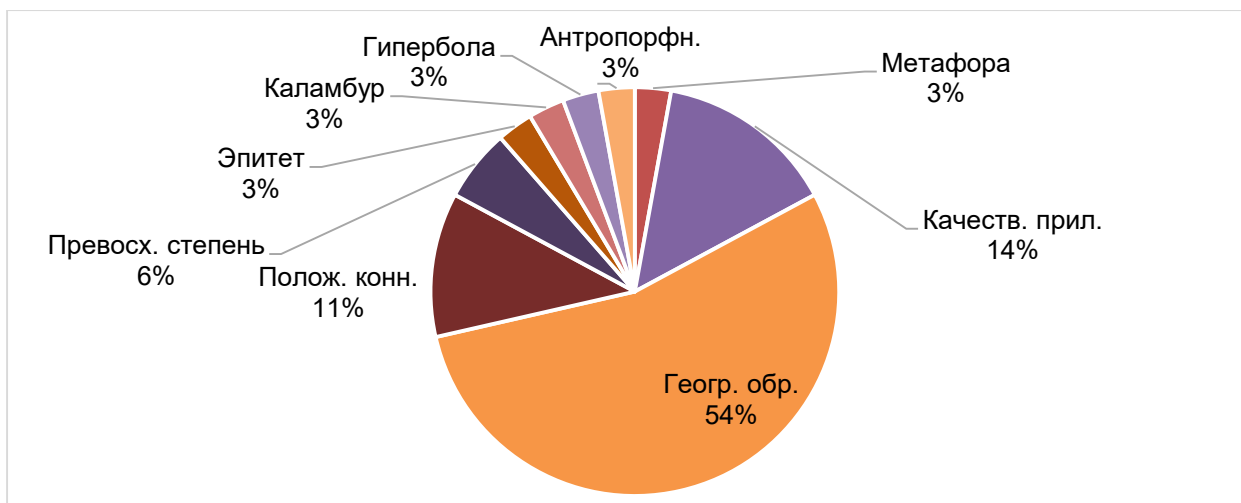


Рисунок 1 – Частота употребления языковых средств оценочной стратегии («Le Pink Hôtel»)

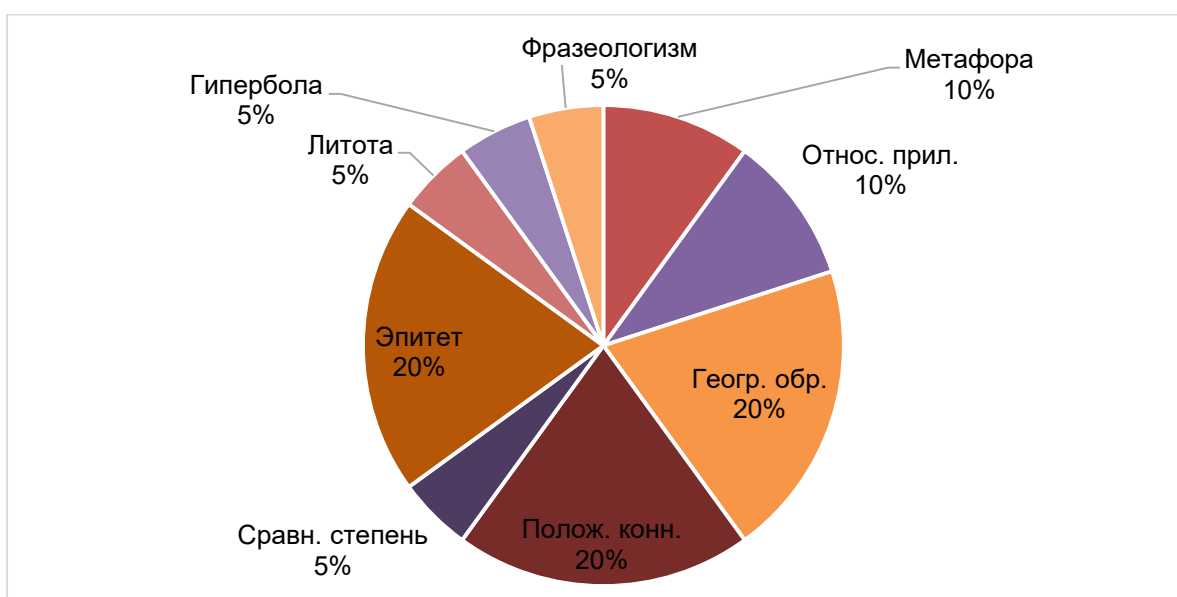


Рисунок 2 – Частота употребления языковых средств оценочной стратегии («Nouvel Hôtel Paris»)

В ходе исследования было отмечено совпадение по частоте употребления следующих языковых средств: наибольшая доля пришлась на названия географических объектов (**la Place de la Nation**, 12ème arrondissement, le quartier de la Bastille и др.) и лексику с положительной коннотацией (*décorées avec goût, tout près du quartier, convivial и др.*). Меньшая доля пришлась на такие языковые единицы, как:

- превосходная степень имен прилагательных («*N'hésitez pas et demandez à nos réceptionnistes de vous réserver une navette ou un chauffeur prive, nous vous garantissons **le meilleur** prix pour votre course*»);
- сравнительная степень имен прилагательных («*Toute notre équipe se fera un plaisir de rendre votre séjour **encore plus inoubliable!***»);
- качественные прилагательные («*Facilement **accessible** du Pink Hôtel en métro, bus ou à pieds pour les **plus courageux***»);
- относительные прилагательные («*Chaque catégorie de chambres de notre établissement dispose d'une simplicité **traditionnelle** et un raffinement discret*»);
- эпитеты («*Nos chambres simples offrent à ceux qui voyagent seul un cadre calme **idéal** pour se reposer*»);
- гипербола («***Rien de mieux que** de commencer la journée avec un bon petit-déjeuner!*»);
- литота («*Le Nouvel Hôtel est **un établissement familial à taille humaine** situé dans une rue calme à **deux pas** de la place de la Nation, dans le **12ème arrondissement***»);
- фразеологизм («*Le Nouvel Hôtel est **un établissement familial à taille humaine...***»);
- каламбур («*Nous proposons un petit-déjeuner continental varié et complet **qui saura satisfaire toutes les faims et toutes les exigences***»);

– антропоморфная лексика («*Le quartier de la Bastille est animé par des bars et des restaurants en tout genre, et surtout l'Opéra Bastille*») [Le Pink; Nouvel Hôtel].

Материал настоящей работы может найти практическое применение при обучении студентов французскому языку для специальных целей, а также в сфере гостиничного бизнеса. Планируется дальнейшее исследование рекламных стратегий французского туристического дискурса с выходом на сопоставительный анализ с итальянским туристическим дискурсом, представляющим собой еще более малоизученный объект лингвистических исследований.

#### Литература

1. Викулова Л. Г. Формирование речевых умений при обучении иностранному языку для специальных целей (предметная сфера «туризм») / Л. Г. Викулова, Е. И. Черкашина // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. – 2022. – № 2. – С. 136–151.

2. Дурович А. П. Реклама в туризме : учеб. пос. / А. П. Дурович. – 4-е изд., стереотип. – Минск : Новое знание, 2008. – 254 с.

3. Зайцева И. Е. Французский гостиничный дискурс и его жанровая палитра / И. Е. Зайцева, Ф. Л. Косицкая // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2017. – № 10 (187). – С. 39–43.

4. Погодаева С. А. Языковые средства аргументации во французском туристическом дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук / С. А. Погодаева. – М. : ПРОМЕДИА, 2008. – 20 с.

5. Сакаева Л. Р. Понятия «туризм» и «туристический дискурс» в современной научной парадигме / Л. Р. Сакаева, Л. В. Базарова // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2014. – № 6–1 (36). – С. 159–161.

6. Тюленева Н. А. Лингвокогнитивные стратегии позиционирования и продвижения туристических услуг в российской и англо-американской рекламе : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. А. Тюленева. – Екатеринбург : ОмГУ, 2008. – 19 с.

7. Филатова Н. В. Жанровое пространство туристического дискурса / Н. В. Филатова // *Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Филологические науки*. – 2012. – № 2.

8. Le Pink Hôtel . – URL: <https://www.pinkhotel.fr> (дата обращения: 16.10.2022).

9. Nouvel Hôtel Paris . – URL: <https://nouvel-hotel-paris.com> (дата обращения: 20.10.2022).

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ОБИХОДНО-БЫТОВЫХ ЭВФЕМИЗМОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ БЕРЕМЕННОСТЬ, РОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА, В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

**Аннотация.** Данная статья посвящена лингвокультурологическому описанию обиходно-бытовых эвфемизмов, обозначающих беременность и рождение ребенка в русском и китайском языках. Выявлены национально-культурные особенности эвфемизмов данной группы в русском и китайском языках, обусловленные религией, а также национальными традициями и обычаями.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, эвфемизм, фразеологический эвфемизм, обиходно-бытовые эвфемизмы

Jiabao Sun  
Saint Petersburg State University,  
Saint Petersburg, Russia

## LINGUOCULTURAL DESCRIPTION OF EVERYDAY EUPHEMISMS FOR PREGNANCY AND CHILDBIRTH IN RUSSIAN AND CHINESE

**Abstract.** This article is devoted to a linguocultural description of everyday euphemisms for pregnancy and childbirth in the Russian and Chinese languages. The national and cultural peculiarities of euphemisms of this group in Russian and Chinese languages, conditioned by religion and national traditions and customs, were revealed.

**Keywords:** linguoculturology, euphemisms, euphemism phraseological, household euphemisms

Лингвокультурология является новой исследовательской парадигмой процесса научно-культурной мысли о языке и культуре [Малхазова, 2015, с. 140]. В своей работе мы рассматриваем фразеологические эвфемизмы, обозначающие беременность и рождение ребенка как средство репрезентации культуры русского и китайского языков.

Е. П. Сеничкина дает эвфемизмам следующее определение: «К эвфемизмам говорящий прибегает всякий раз, когда предполагает, что тема разговора может обидеть, принести боль или смущение собеседнику» [Сеничкина, 2012, с. 3]. По мнению Л. П. Крысина, существует две сферы применения эвфемизмов: бытовые и политические. Современные обиходно-бытовые эвфемизмы употребляются в разговорной речи, ограничиваются следующими областями: «некоторые физиологические процессы и состояния»; «определённые части тела»; «отношения между полами»; «названия болезней и смерти» [Крысин, 1996, с. 389–390].

М. Л. Ковшова в своей монографии пишет, что обиходно-бытовые эвфемизмы берут свое начало от времени табуирования жизненно важных тем для человека [Ковшова, 2008, с. 89], среди этих табуированных тем – беременность и роды. Как отмечает Г. И. Кабакова: табуированию с далекой древности подлежали названия внушающих страх животных и явлений природы, болезней, злых духов, языческих богов, именование смерти, покойного, беременных и рожениц, считавшихся «полупокойницами», находящимися между жизнью и смертью [Кабакова, 2009, с. 461]. Из этого следует, что употребление эвфемизмов для обозначения беременности и рождения основано на языковых запретах.

По мере развития общества и человеческой цивилизации мифологическое мышление сменилось рационалистическим, и современное общество постепенно принимает темы и явления, которые были табуированы в древности. Однако темы беременности и родов относятся к области физиологических состояний человека, они также являются прямым продуктом половых отношений, использование эвфемизмов позволяет избежать неловкости и прямого упоминания этих явлений в процессе общения. Опрос показал, что русские женщины и сегодня считают, что чем меньше людей знает и говорит о беременности и родах, тем меньше страдает роженица. Суеверия дожили до наших дней. Другими словами, эвфемизмы для обозначения беременности и рождения были преобразованы из своей первоначальной табуированной цели в этическую и этикетную. Сравнивая эвфемизмы для обозначения беременности и родов в русском и китайском языках, можно обнаружить сходства и различия в национальных культурных чертах, отраженных во взглядах на рождаемость, обычаях и традиций двух народов.

Эвфемизм мы понимаем широко, вслед за Е. П. Сеничкиной, которая предположила, что любой фразеологизм является по своей сути эвфемизмом, как единица вторичной номинации [Сеничкина, 2008, с. 8]. Материалом исследования послужили 46 русских и 40 китайских фразеологических единиц, которые подразделяются три группы: 1) эвфемизмы для обозначения 'беременности'; 2) эвфемизмы для обозначения 'признаков беременности'; 3) эвфемизмы для обозначения 'рождения ребенка'.

Одним из внешних признаков беременности женщины является увеличение живота, и в русском, и в китайском языках существует ряд эвфемизмов, которые заменяют прямые упоминания о беременности, описывая изменения в фигуре беременной женщины. Например: *округлился живот* – 'проступили

признаки беременности' [Сеничкина, 2012, с. 284]. 大肚子 *большое брюшко* – 'беременная' [Чжу Цзинсун, 2018, с. 50]; 双身子 *двойное тело* – 'беременная' [Чжу Цзинсун, 2018, с. 205]; 大身子 *большое тело* – 'Беременное тело' [Чжу Цзинсун, 2018, с. 271] и др. Но изменение фигуры также может стать тяжелым бременем для женщин, поэтому беременность нередко обозначается с помощью уподобления данного состояния – ноши или тяжести, например, в *тягости*, в *тягостях* – 'беременная' [Сеничкина, 2008, с. 76]; в *тяготе быть* – 'быть беременной' [Сеничкина, 2008, с. 77]; *на сносях* – 'Прост. На последнем месяце беременности' [Фёдоров, 2008, с. 637]. И, действительно, основными названиями беременной женщины, как утверждает словарь «славянские древности» в славянских языках являются производные от корней со значением 'бремя, ноша, тяжесть' [Толстой, 1995, с. 160–164]. Соответствующий китайский пример: 重身子 *тяжёлое тело* – 'беременная' [Чжу Цзинсун, 2018, с. 282] и др. В дополнение к этому, в русском языке беременность может выражаться и в изменении привычек питания беременной женщины, например: *тянет на солёненькое* – 'беременная. О женщине' [Сеничкина, 2008, с. 427]; *потянуло на солёненькое* – 'стать беременной. О женщине' [Сеничкина, 2008, с. 341] и др.

Переход от беременности к родам является не только процессом ожидания, но и представляет собой изменение роли женщины, поэтому в русском языке зафиксировано большое количество эвфемизмов, обозначающих беременную женщину, они выражают смену социальной роли женщин и их эмоционального состояния «ожидание»: *ждать (ожидать) ребёнка* – 'быть беременной' [Сеничкина, 2008, с. 123]; *женщина, ждущая ребёнка* – 'беременная' [Сеничкина, 2008, с. 124]; *будущая мать* – 'беременная' [Сеничкина, 2008, с. 71]; *готовиться стать матерью (к материнству)* – 'быть беременной' [Сеничкина, 2008, с. 100]; *собираться стать матерью* – 'быть беременной' [Сеничкина, 2008, с. 379], аналогичный китайский пример: 准妈妈 – *будущая мать* [Чжу Цзинсун, 2018, с. 227]. В то же время, прибытие ребенка означает увеличение количества членов семьи: *прибавка в семье* – 'рождение ребенка' [Сеничкина, 2008, с. 348]; *приращение семьи (семейства)* – 'рождение ребенка' [Сеничкина, 2008, с. 353].

Наиболее яркой особенностью русских эвфемизмов данной группы является то, что в их основе заложены мифологические и религиозные составляющие, возьмем примеры: *бог даёт (дал) кого* – 'Устар. Удалось, посчастливилось (родить ребёнка, иметь детей)' [Фёдоров, 2008, с. 29]. Согласно Библии: детей следует воспринимать как дар Господа и награду Небес. [Пс 127:3]. Например: — *Помнишь, Яков? — спросила она, глядя на него радостно. — Помнишь, пятьдесят лет назад нам бог дал ребёнка с белокурыми волосиками?* (Грекова И. Скрипка Ротшильда, 1980).

*Мы ждём аиста* – 'кто-л. беременна' [Сеничкина, 2008, с. 201]; *аист принёс* – 'мать родила' [Сеничкина, 2008, с. 54] и др. Самая главная функция аиста в мифологии – это приносить детей. В средневековые времена было принято заключать брак в день ежегодного летнего солнцестояния, поскольку лето ассоциировалось с плодородием и жизнью. В то же время аисты начинали свою ежегодную миграцию из Европы в Африку, а затем возвращались через девять месяцев следующей весной и занимались потомством. Одновременное появление человеческих детей и потомства аистов лежит в основе ассоциации, т.е. «возвращение аиста» символизирует «рождение ребенка». Поэтому, на вопрос, как ребенок появился на свет, родители отвечают эвфемизмом: *принес аист*. Такой ответ имеет шуточный оттенок и позволяет взрослым избежать прямых, реалистичных объяснений с точки зрения физиологии. Например: *Какое-то время, лет до 5 я думала, что меня аист принёс, а потом сама догадалась, так как, видя женщин с животом, я спрашивала у мамы, почему они такие толстые, и мама мне говорила, что у нее внутри есть маленький ребеночек* (Тайны детства (форум), 2006).

В русском языке есть другой эвфемистический ответ, который можно использовать в ситуации объяснения ребенку, откуда он взялся: *в капусте нашли* – 'мать родила' [Сеничкина, 2008, с. 73]. Существует несколько различных интерпретаций этого выражения:

1. На Руси народные праздники Капустницы и Капустники начинались после того, как рубили капусту, помещики приглашали на них девушек и парней, чтобы шинковать капусту на закваску и носить мешки. После окончания закваски помещики организовали праздник «Капустник» для всех работников. На Капустнике часто завязывались пары. Когда пара встречалась в Капустнице, женилась и заводила детей, они говорили, что *нашли ребёнка в капусте*.

2. Свадьбы часто проводились после Филиппова поста, поэтому многие детей рождались через девять месяцев после праздника. Только женщинам разрешалось собирать капусту, так как капуста символизирует женское начало. Рубить капусту означало «обрезать пуповину», связывающую с Землей. Таким образом, в случае преждевременного рождения, говорили что ребенок рождается *в капусте*.

3. На Руси было принято рожать в бане, натопленной до черноты. На скамейки клали чистые капустные листья, а не белье для женщины, так как белье было дорогим, и его было принято сжигать после родов. Кроме того, капуста считается полезной, поэтому повитухи верят, что она может принести матери и новорожденному силу Земли. [Почему говорят, что детей «находят в капусте», и кто такие капутнички, 2020]. Рассмотрим пример из НКРЯ: *Я знал откуда, но было интересно что они ответят.*

*Говорили, что в капусте нашли* (Тайны детства (форум), 2006). — *Мы тебя с папой в капусте нашли — отвечает та* (коллекция анекдотов «Вовочка», 1970–2000). Из текста видно, что этот эвфемизм указывает на “запретную тему” в разговоре между взрослыми и детьми.

Китайские эвфемизмы для обозначения рождения отражают древнюю китайскую феодальную традицию “превосходства мужчин над женщинами”. В древности родители очень беспокоились о том, какой пол будет у их детей. На это повлияли традиционные патриархальные убеждения, согласно которым только мальчики могли плодить потомков и передавать фамилию, в то время как девочки, выйдя замуж, будут следовать фамилии мужа и станут членом чужой семьи. И идея “лелеять мальчиков и пренебрегать девочками” также зафиксирована в «Ши цзин»: «乃生男子，載寢之床，載衣之裳，載弄之璋。乃生女子，載寢之地，載衣之裼，載弄之瓦.» – *Если родится мальчик, пусть он спит в кровати, одет в нарядную одежду и дарят ему нефрит. Если родится девочка, пусть она спит на земле под одеялом, а подарком ей будет веретено* [Лю Сонглай, 2011, с. 129]. Очевидно, что с момента рождения к мальчикам и девочкам относятся совершенно по-разному, причем девочкам уделяется гораздо меньше внимания, чем мальчикам. В Китае нефрит - это не только символ благородства, но и награда для князя. Подарить мальчику нефрит - это пожелание, чтобы в будущем он обладал теми же достоинствами, как нефрит, и стал таким же успешным, как князь. Прядение и ткачество были основными занятиями женщин в древнем Китае, и подарить девушке веретено было пожеланием, чтобы она стала хорошей мастерицей в будущем. Это привело к появлению следующих эвфемизмов: *弄璋之喜 радость от игры с нефритом* – ‘родить мальчика’ [Чжу Цзинсун, 2018, с. 230], *弄瓦之喜 радость от игры с веретеном* – ‘родить девочку’ [Чжу Цзинсун, 2018, с. 230]. В наши дни такая идея неравенства давно вышла из обихода, и эти выражения используется для выражения пожеланий по поводу рождения ребенка в письменном речи.

Таким образом, изучение эвфемизмов беременности и рождения подтверждает, что этнокультурные особенности двух языков отражаются в их различных религии, традициях, обычаях и идеологических концептах.

#### Литература

1. Бирих А. К. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова. – М., 1998.
2. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи / Л. П. Крысин // Русский язык конца XX столетия / отв. ред. Е. А. Земская. – М., 1996. – С. 389–390.
3. Ковшова М. Л. Семантика и прагматика эвфемизмов: Краткий тематический словарь современных русских эвфемизмов / М. Л. Ковшова. – М. : Гнозис, 2007. – 89 с.
4. Кабакова Г. И. Роды / Г. И. Кабакова // Славянские древности. Этнолингвистический словарь : в 5 т. – М. : Международные отношения, 2009. – Т. 4. – С. 450–452.
5. Лю Сонглай. Ши цзин [М]. – Циндао, 2011. – 129 с.
6. Малхазова М. И. Лингвокультурология как самостоятельное направление лингвистики / М. И. Малхазова // Актуальные вопросы современной науки. – 2015. – № 39.
7. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. – URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 12.03.2023).
8. Почему говорят, что детей «находят в капусте», и кто такие капустнички // Культурология. – 2020. – URL: <https://kulturologia.ru> (дата обращения: 12.03.2023).
9. Редакционная комиссия Коммерческой прессы. Большой китайский фразеологический словарь. – Пекин : Коммерческая пресса, 2022.
10. Сеничкина Е. П. Эвфемизмы русского языка: Спецкурс : учеб. пос. / Е. П. Сеничкина. – 2-е изд., стереотип. – М. : Флинта, 2012. – 120 с.
11. Сеничкина Е. П. Словарь эвфемизмов русского языка / Е. П. Сеничкина. – М. : Флинта : Наука, 2008.
12. Толстой Н. И. Славянские древности. Этнолингвистический словарь : в 5 т. / под ред. Н. И. Толстого. – М., 1995. – Т. 1. – С. 160–164.
13. Фёдоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц / А. И. Фёдоров. – 3-е изд., испр. – М. : Астрель: АСТ, 2008.
14. Чжу Цзинсун. Словарь универсальных эвфемизмов / Чжу Цзинсун. – Пекин : Языковая пресса, 2018.

## РОЛЬ ДИАЛОГОВ В РАЗВИТИИ УСТНОЙ РЕЧИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Аннотация.** Развитие речевых навыков является одним из первостепенных компонентов в освоении иностранного языка. Целью данной статьи являлось определение понятия диалога, краткое описание истории его развития как жанра, определение компонентов диалогической речи и краткое описание приемов обучения диалогу на английском языке.

**Ключевые слова:** речевые навыки, диалог, обучение, английский язык

G. A. kyzy Khalilova  
Lenkoran State University,  
Lenkoran, Republic of Azerbaijan

## THE ROLE OF DIALOGUES IN THE DEVELOPMENT OF ORAL SPEECH IN ENGLISH

**Abstract.** Development of speech skills is one of the primary components in the learning of a foreign language. The purpose of this article was to define the concept of dialogue, a brief description of the history of its development as a genre, the definition of components of dialogues and a brief description of the methods of teaching dialogue in English.

**Keywords:** speech skills, dialogue, teaching, English

Как известно, основной формой межличностного общения являются диалог и монолог. Диалог как самостоятельный литературно-философский жанр возник в Древней Греции, а дальнейшее и наибольшее развитие получил в трудах древнеримских философов. Диспуты использовались в период обострения идеологической борьбы, участие в них в то время давало возможность выступить перед публикой, что являлось критерием политического успеха. Способность к ведению интеллектуального спора считалось в то время своеобразным критерием интеллектуального уровня и потенциальных возможностей человека. Дальнейшее развитие диалога было связано с сочинением литературных произведений, написанием научных трудов и ведением научных диспутов, а постановка и решение вопроса вообще стала частью философской культуры Древней Греции.

Поиск ответа на вопрос стал важной частью речи, мышления и, таким образом с древнейших времен стал важной частью диалога. Эти соображения со временем стали только актуальнее, так как в связи с развитием общества активность людей возрастала и общество стало гораздо организованнее и, как следствие, постоянно росла потребность в общении.

Развитие различных коммуникативных навыков является своеобразным вызовом современного общества. Развитие этих навыков может помочь добиться успеха в учебе или других областях, позволяет заложить основу для развития карьеры, если не гарантирует успех. Естественно все вышеперечисленное справедливо и для английского языка. Устная речь концентрирует в себе двусторонний процесс: умение выражать по-английски точку зрения (выразительная сторона речи) и умения понимать других людей (восприятие устной речи).

На устную речь влияют определенные условия. К ним относятся ситуационная речевая деятельность, возраст и уровень развития говорящего, предмет разговора, слушателя он включает в себя саму речь, мимику, жесты и т. д.

Диалогическая речь весьма специфична и требует от обучающегося конкретных навыков, для развития которых существует соответствующая система упражнений и метод обучения. Для развития диалогической речи будет достаточно отработки самых маленьких диалогов (4–5 фраз). После изучения таких диалогов, учащиеся используют их элементы (приветствия, правила вежливости, восклицания) в устной речи.

Коммуникативная цель обучения иностранному языку предполагает обучение общению на иностранном языке в устной и письменной формах. Один из способов устно-речевого общения – говорение – многоаспектное и сложное явление. Как экспрессивная сторона устного общения, оно выполняет в жизни человека роль средства общения и реализует все его функции:

- информационно-коммуникативную – осуществляет передачу-прием информации;
- регулятивно-коммуникативную – регулирует поведение человека в широком смысле этого слова;
- аффектно-коммуникативную, детерминирующую эмоциональные сферы человека.

Проблема формирования диалогической речи на уроках английского языка рассматривалась такими учеными и практиками как В. А. Верещагина, М. Л. Вайсбурд, А. П. Старковым и др. Для того чтобы рассматривать процесс формирования диалогической следует уточнить сущность понятия «диалог». В педагогической, психологической и лингвистической литературе существует множество определений диалога:

Диалог представляет собой обмен высказываниями, порождаемыми одно другим в процессе разговора между двумя или несколькими собеседниками (Н. Ю. Шведова).

Диалог – вид устной речи, характеризующийся сменой высказывания двух или нескольких говорящих лиц [Львов, 1990].

Диалог – это форма социально-речевого воздействия, речевого общения, основа сотрудничества и взаимодействия между людьми в процессе совместной деятельности (А. И. Кудряшов).

Диалог – попеременный обмен высказываниями двух или более людей [Головин, 2001].

Диалог – особый вид речевой деятельности, который попеременно включает аудирование и говорение (И. Л. Бим).

При сравнительном анализе данных определений можно прийти к выводу, что диалогическую речь можно рассматривать как процесс и как вид устной речи, который характеризуется поочередно сменяющимися репликами двух и более лиц.

Анализ определений диалога позволяет выделить психологические и лингвистические характеристики диалогической речи.

К психологическим характеристикам диалогической речи, прежде всего, относят речемыслительную активность партнеров. В основе диалога лежит реплицирование, т. е. обмен репликами. В ходе реплицирования происходит постоянное переключение со слушания на говорение, т. е. с восприятия, прогнозирования, понимания на планирование и порождение свободной речи.

В живой диалогической речи обмен репликами происходит быстро, поэтому диалогическая речь имеет такие психологические характеристики, как неподготовленность и спонтанность, что требует высокой автоматизированности и готовности языкового материала.

Важнейшей психологической особенностью диалогической речи является ее ситуативность, которая определяет характер речевого поведения партнеров, языковое оформление речи. Диалогическая речь в естественном общении всегда происходит в конкретной ситуации, часто вызывается и обуславливается ею [Шатилов, 1995].

Психологические характеристики эмоциональность и экспрессивность диалогической речи проявляются в субъективно-оценочной окраске речи, в образности, в широком использовании невербальных средств, готовых образцов, речевых штампов, клише, формул.

Форма диалогического общения характеризуется лимитированностью во времени, поэтому предполагает необходимость быстрого реагирования на реплику собеседника, что требует степени владения неподготовленной речью на высоком уровне.

Психологические характеристики обуславливают лингвистические характеристики диалогической формы общения, к которым следует отнести эллиптичность речи (диалогическая речь протекает в непосредственном контакте участников общения, при наличии единой ситуации, широком использовании невербальных средств, и это способствует возникновению догадки, позволяет говорящим сокращать языковые средства, прибегать к высказыванию намеком), широкое использование нелингвистических, но коммуникативно значимых средств (мимика, жесты), многотемность диалогической речи и структурную оформленность (наличие речевых образцов, формул, штампов, пауз нерешительности, перебивов и т. д.).

Цели обучения диалогической речи на уроках английского языка определяют содержание обучения данному виду речевой деятельности. В содержании обучения диалогической речи можно выделить три компонента: лингвистический, психологический и методологический.

Лингвистический компонент содержания обучения диалогической речи составляет языковой и речевой материал, адекватно отобранный и организованный в единицы обучения. В качестве основных единиц языкового материала называют речевые образцы типа:

– Where do you live?

– I live in ...

Речевые образцы диалогической речи адекватны речевым образцам монологической речи. Все составляющие их элементы варьируемы, учащийся должен заменять их по надобности, наполнять новым содержанием. Кроме речевых образцов выделяют речевые формулы, под которыми понимается такой языковой материал, в котором часть элементов может варьироваться, а часть оставаться постоянной, устойчивой. Например:

Let me introduce my friend Tom.

Let's have breakfast.

Речевые штампы, которые тоже являются основными единицами языкового материала, представляют собой неварьируемый языковой материал. Это реплики "How do you do?", "No problem", "That's right", "How are you?", "I am fine", "Not at all". Речевые штампы подлежат заучиванию, так как в большинстве своем отражают специфику страны изучаемого языка и имеют вполне определенную сферу применения.

Таким образом, анализ диалога как объекта обучения позволяет нам получить данные для определения содержания обучения диалогу в школе и создает предпосылки для выбора таких приемов обучения, которые дают возможность моделировать в педагогическом процессе наиболее существенные стороны диалогической речи.

#### **Литература**

1. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1990.
2. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. – Минск, 2001.
3. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1995.



### ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЭВФЕМИЗМЫ, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИЕ ВЗЯТКУ, В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Аннотация.** В статье представляются признаки эвфемизмов и фразеологических единиц, дается определение фразеологических эвфемизмов. Основное внимание уделяется изучению фразеологических эвфемизмов социально-политической сферы для обозначения взятки в русском и китайском языках в лингвокультурологическом аспекте.

**Ключевые слова:** социально-политический эвфемизм, фразеологический эвфемизм, взятка, лингвокультурология, русский язык, китайский язык

Chzhi Li  
Saint Petersburg State University,  
Saint Petersburg, Russia

### PHRASEOLOGICAL EUPHEMISMS REPRESENTING BRIBE IN RUSSIAN AND CHINESE: LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT

**Abstract.** The article presents the signs of euphemisms and phraseological units, gives the definition of phraseological euphemisms. The main attention is paid to the study of phraseological euphemisms of the socio-political sphere to denote a bribe in the Russian and Chinese languages in the linguocultural aspect.

**Keywords:** socio-political euphemism, phraseological euphemism, bribe, linguoculturology, Russian language, Chinese language

В ходе социального развития человечества люди стали использовать более мягкие выражения по ряду причин, таких как вежливость, недовольство, болезнь или для и негативных социальных явлений, что привело к появлению эвфемизмов. Из уважения или с целью обмана, появилась потребность в неоговаривании, иносказании.

Эвфемизмы рассматриваются как «слова-заменители, которые позволяют избегать эстетически грубых слов и слов из табуированных тем, камуфлировать негативные реалии действительности, выражать субъективную оценку и влиять на мнение читателя (слушателя)» [Петрова, 2011, с. 7]. Е. П. Сеничкина указывает на обязательные признаки эвфемизмов: обозначение нежелательного денотата, семантическую неопределенность, улучшение характера денотата, формальный характер улучшения денотата [Сеничкина, 2008, с. 6].

Эвфемизмы можно разделить на лексические и фразеологические. Фразеологические единицы – это «устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением» [Кунин, 1983, с. 89]. Современные исследователи (В. В. Виноградов, А. И. Молотков, Н. М. Шанский, В. П. Жуков, В. М. Мокиенко, А. В. Кунин и др.) выделяют в качестве критериев определения фразеологизма воспроизводимость, идиоматичность, устойчивость, целостность значения, отдельно оформленность. Таким образом, нами предлагается следующее определение фразеологических эвфемизмов: «устойчивые сочетания, которые используются для смягчения негативного денотата. Они обладают семантической неопределенностью и носят формальный характер улучшения значения. Как и фразеологические единицы, они обладают следующими отличительными признаками: воспроизводимостью, идиоматичностью, структурно-семантической устойчивостью и целостностью значения, а также составным строением».

В. Н. Телия в своей монографии отмечает, что «фразеологический состав языка – это зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание» [Телия, 1996, с. 9]. Таким образом, для усиления экспрессивной функции и выражения стоящей за ними культурной идентичности могут использоваться различные формы эвфемистических выражений, такие как фразеологизмы, пословицы, поговорки и другие фразеологические единицы.

В русском языке эвфемизмы условно делятся на обиходно-бытовые эвфемизмы и социально-политические. Как следует из названия, обиходно-бытовые эвфемизмы используются только в повседневной жизни для избегания или вежливости, а социально-политические эвфемизмы могут использоваться в экономической, политической и социальной сферах для угождения или обмана аудитории, сокрытия истинных намерений или камуфлирования недостатков.

Коррупция – это социально-историческое явление, всемирное бедствие и предмет большой общественной озабоченности. Из них наиболее важным и распространенным проявлением коррупции является взятничество. По мнению М. Фасмера слово *взятка*, скорее всего, в устарелой форме *взяток* (м. р.), появилось в русском языке не позднее XVIII в., и значило оно тогда 'то, что пчела собирает и уносит на ножках' [Фасмер, 1996, с. 311]. Для сокрытия истинной цели взятки был придуман целый

ряд эвфемизмов. Методом сплошной выборки было отобрано 25 фразеологических единиц, обозначающих взятку, из почти 700 социально-политических эвфемизмов, охватывающих все фразео-семантические группы, такие как пьянство, бедность, политика, цена, взятка и т. д. Эти фразеологические эвфемизмы отражают стереотипы и аксиологические ценности (антиценности) общества, в котором они используются. Рассмотрим некоторые из них:

*Для хорошего человека ничего не жалко* – ‘шутливое выражение при даче взятки’ [Ковшова, 2007, с. 298]. Выражение может использоваться в ироническом смысле по отношению к некоторым людям, которые злоупотребляют своим положением, принимая взятки: в перерыве между банкетами коммерсант завозил еду прямо в кабинет мэра... Оно и понятно, **для хорошего друга ничего не жалко!** Однако не хлебом единым живет человек. Не гнушался бывший градоначальник и денег. За 980 тыс. рублей он передал участок земли... [Погорелов, 2017]. В контексте взятки слово «хорошего» с его положительной коннотацией маскирует негативный денотат этого явления, взяточник, т. е. бывший мэр города, автор называет себя хорошим человеком взяточника: выражение может интерпретироваться как оправдание для берущего взятку, который убежден, что он действует хорошо и не нарушает закон, потому что он помогает другому человеку или решает какую-то проблему.

Такая моральная ценность также отражена в китайском языке. Эвфемизм *桃李之馈 подарок из персика и сливы* [Китайский словарь] используется для обозначения взятки. Он происходит от идиомы «投桃报李» (подарить персик и получить в благодарность сливу) [Редакция словаря Института Лингвистики Академии общественных наук КНР, 2016, с. 1321], которая относится к дружескому обмену или дарению чего-либо друг другу. Китай с древних времен был страной церемоний, и принцип отвечать добром на добро является частью традиционной китайской культуры.

Под красивым прикрытием традиционной культуры, и взяткодатель, и взяточник намеренно избегают своих истинных намерений, справедливо считают дачу и воздаяние взятки «добродетелью», которой необходимо следовать. В результате в настоящее время это выражение рассматривается обществом не только как выражение традиционной дружбы в обычном смысле, но и как предлог для взяточничества под видом законной сделки.

*Материальное стимулирование* – ‘экономические формы и методы побуждения людей, основанные на использовании материальной заинтересованности человека в повышении уровня денежной оплаты труда, в получении дополнительного денежного вознаграждения, вещественных побудителей (подарков), других стимулов(предоставления услуг, скажем, бесплатного проезда, выдачи бесплатных или частично оплачиваемых путевок для отдыха и т. п.)’ [Кураков, 2004] (Денежная премия, денежная выплата и т. п.; Взятка) [Сеничкина, 2008, с. 191]. Как видно из толкований, это выражение, вероятно, возникло как экономический инструмент в бизнес-среде. Оно и сегодня используется как термин в экономической сфере.

Однако в контексте подкупа и коррупции, этот термин часто использовался в качестве заменителя более откровенных и прямых выражений, чтобы замаскировать незаконные действия. Его семантическая неопределенность уменьшает негативную окраску, связанную с взятками, камуфлирует и вуалирует суть данного явления, и делает их более приемлемыми. В этом эвфемизме содержится общепринятая идея того, что предоставление денежного вознаграждения или другой ценности происходит как естественное стимулирование или мотивация для выполнения определенной работы или действия. Это может быть использовано как механизм самообмана, чтобы убедить себя, что предложение финансовой выгоды не является подкупом, а скорее нормальным деловым процессом. Такая идея связана с определенной культурной и социальной системой ценностей, где взятки и коррупция являются распространенным явлением. Кроме того, использование такого эвфемизма связано с желанием взяткодателя и взяткополучателя скрыть нелегальные или морально неприемлемые действия, а также снизить социальную ответственность за такие действия. Вы удивитесь, но среди депутатов достаточно много относительно небогатых людей... они очень подвержены **материальному стимулированию** (НГ, 06, № 4) [Сеничкина, 2008, с. 191]. Пример показывает, что данное выражение используется не только в среде коммерческого взятки, но и встречается среди государственных чиновников.

*Замолвить слово (словечко)* – ‘за кого. Разг. Сказать что-л. в пользу кого-л.’ [Мокиенко, 2007]. Данное выражение еще не включено в словарь эвфемизмов. Но оно активно использовалось в контексте просьбы, к кому-то, чтобы он поддержал или рекомендовал человека за денежное вознаграждение. Данное эвфемизм также может использоваться как кодовое слово для просьбы о взятке. Это объясняется тем, что мотив для взяточничества возникает, когда намерение направлено на получение неправомерной выгоды. В таком случае, данное выражение используется в качестве маскировки явления взятки:

1) Н.у – он стал просить **замолвить слово** за него у М. С., чтоб его, наконец, сделали членом Политбюро! (А. С. Черняев «Дневник», 1986); 2) Епископ Владимир советовал мне переговорить лично с... Владимир просил меня **замолвить слово** в пользу назначения его самого на эту должность (А. Ф. Редигер «История моей жизни», 1918); 3) Я вспомнил о больном знакомом и попросил Александра Николаевича **замолвить слово** брату о пенсии больному (И. А. Купчинский «Из воспоминания

об Александре Николаевиче Островском», 1896, 1913); 4) Вообще-то она указана «редактором-составителем» сборника, т. е. могла бы **замолвить слово** перед В. И. Сифоровым в защиту статьи М. А. Берг (Ю. Н. Ерофеев «Аксель Берг», 2012).

Примеры [НКРЯ] показывают, что взяточничество было широко распространено не только в официальных, но и в литературных и религиозных кругах. Из контекста ясно, что общепризнано, что слова обладают той же способностью, что и деньги, когда речь идет о достижении цели или получении преимущества, потому что межличностные отношения всегда играют очень важную роль в человеческом обществе.

Человеческие отношения также являются центральным понятием в традиционном китайском обществе. Под влиянием традиционной культуры границы морали и закона неясны из-за человеческих отношений. Это приводит к тому, что большинство эвфемизмов, обозначающих взятки, образуются без отрыва от межличностных отношений. Например, *走后门 пройти через черный ход, 打关节 действовать посредством личных связей, 意思意思 оказать уважение (деньгами или подарком)* [Китайский словарь].

Результаты приведенного выше анализа позволяют сделать следующие выводы: как правило, разные культуры приводят к разным национальным представлениям и ценностям, но в отношении явления взятки наблюдается большая степень совпадения менталитета китайцев и русских людей в плане избегания ответственности. Кроме того, использование эвфемизмов указывает на то, что явление взятки имеет тесную связь с межличностными отношениями.

### Литература

1. Китайский словарь. – URL: <https://www.zdic.net/hans/桃李之馈> (дата обращения: 13.03.2023). (汉典).
2. Ковшова М. Л. Семантика и прагматика эвфемизмов. Краткий тематический словарь современных русских эвфемизмов / М. Л. Ковшова. – М. : Гнозис, 2007. – 298 с.
3. Кунин А. В. О фразеологической номинации / А. В. Кунин // Фразеологическая семантика : сб. науч. тр. – М., 1983. – Вып. 211. – 89 с.
4. Кураков Л. П. Экономика и право : словарь-справочник / Л. П. Кураков, В. Л. Кураков, А. Л. Кураков. – М. : Вуз и школа, 2004. – URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_economic\\_law/7690/МАТЕРИАЛЬНОЕ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_economic_law/7690/МАТЕРИАЛЬНОЕ) (дата обращения: 10.03.2023).
5. Мокиенко В. М. Большой словарь русских поговорок / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М. : Олма Медиа Групп, 2007. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/proverbs/42790/Замолвить> (дата обращения: 10.03.2023).
6. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. – URL: <http://www.ruscorgora.ru> (дата обращения: 12.03.2023).
7. Петрова Н. Е. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии / Н. Е. Петрова, Л. В. Рацибурская. – М., 2011. – 7 с.
8. Погорелов Д. Экс-мэра Копейска судят за шампанское / Д. Погорелов // МКРУ. – 2017. – URL: <https://www.mk.ru/mosobl/2017/05/04/eksmera-kopeyska-sudyat-za-shampanskoe.html> (дата обращения: 02.03.2023).
9. Современный китайский словарь / редакция словаря Института лингвистики Академии общественных наук КНР. – 7-е изд. – Пекин : Коммерческая пресса, 2016. – 1321 с. = 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典(第七版). – 北京 : 商务印书馆, 2016. – Р. 1365.
10. Сеничкина Е. П. Словарь эвфемизмов русского языка / Е. П. Сеничкина. – М. : Флинта; Наука, 2008. – 462 с.
11. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 9 с.
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер. – СПб., 1996. – Т. 1.

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОММУНИКЕМ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕС А. Н. ОСТРОВСКОГО)**

**Аннотация.** В статье исследуют проблему коммуникем, историю их изучения в лингвистической литературе, определить их статус в русском языке, особенности их употребления в разговорной речи, а также выявить основные определяющие признаки коммуникем.

**Ключевые слова:** коммуникема, контактоустанавливающие, текстообразующие, эмоционально-оценочные, волеизъявление, устойчивость

Shi Lin  
Saint Petersburg State University,  
Saint Petersburg, Russia

**FUNCTIONAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF COMMUNICATION SYSTEMS  
(BASED ON THE MATERIAL OF A. N. OSTROVSKY'S PLAYS)**

**Abstract.** The article explores the problem of communism, the history of their study in linguistic literature, determine their status in Russian, peculiarities of their use in spoken speech, as well as identify the main defining signs of communism.

**Keywords:** communiques, communicators, text-forming, emotionally – evaluation, expressions of will, stability

В лингвистической литературе до сих пор нет даже общепринятого термина для наименования рассматриваемого явления, что во многом обусловлено различием в представлении ученых о самой природе единиц подобного характера. В данной работе мы опираемся главным образом на взгляды В. Ю. Меликяна и используем предложенный им термин «коммуникема».

В книге «Синтаксическая фразеология русского языка» В. Ю. Меликян дает следующее определение понятия «коммуникема»: «это коммуникативная непредикативная единица синтаксиса, представляющая собой слово или сочетание слов, грамматически нечленимая, характеризующаяся наличием модусной пропозиции, нерасчленённо выражающая определённое непонятное смысловое содержание (т. е. не равно суждению), не воспроизводящая структурных схем предложения и не являющаяся их регулярной реализацией, лексически непроницаемая и нераспространяемая, по особым правилам сочетающаяся с другими высказываниями в тексте и выполняющая в тексте реактивную, волюнтаристическую, эмоционально-оценочную, эстетическую и информативную функции» [Меликян, 2004, с. 76].

Для исследования русских коммуникем нами был определен источник материала, которым послужили пьесы А. Н. Островского: «Бесприданница», «В чужом пиру похмелье», «Свои люди – сочтемся». Из текстов данных пьес я выбрала коммуникем, использованных в речи героев А. Н. Островского. Коммуникемы как явление живой разговорной речи характерны для диалогической речи персонажей драматургических произведений. А. Н. Островский талантливо и убедительно изобразил характеры своих героев и передал характерные особенности их разговорной речи. Одной из таких ярких особенностей является употребление устойчивых, стереотипных, эмоционально-экспрессивных нечленимых синтаксических конструкций фразеологического типа, выполняющих коммуникативную функцию. Это так называемые коммуникемы, которые и являются объектом нашего исследования.

Проанализировав коммуникем в текстах пьес А. Н. Островского, с точки зрения из семантики и функций в речи, мы определили их классификацию. Функционально-семантическая классификация русских коммуникем включает в себя семи разновидностей: коммуникемы волеизъявления, согласия/утверждения, несогласия / отрицания, вопросительные, контактоустанавливающие, текстообразующие, эмоционально-оценочные коммуникемы.

В нашей статье мы подробно исследовали коммуникемы согласия/утверждения, несогласия / отрицания, контактоустанавливающие и коммуникемы эмоционально-оценочные.

Коммуникемы согласия / утверждения, несогласия/отрицания соответственно будут окрашены разными модально-экспрессивными оттенками: уверенность, неуверенность, сомнение, возражение, удовлетворение, радость и др. В нашем материале данным значением наиболее часто встречаются коммуникемы Помилуйте! Известное дело! Вестимо так, Что ты / вы и другие.

Контактоустанавливающие коммуникемы делятся на две подгруппы: этикетные и коммуникемы для привлечения внимания.

Коммуникемы контактоустанавливающие с функцией привлечения внимания используются для установления и поддержания контакта. К ним относятся *Слышишь; Что я говорю; Знаешь, что? Слушай!* и др.

Большинство этикетных формул сохранились до настоящего времени в современном русском языке, но в нашем материале отражается живая разговорная речь XIX века, поэтому среди стереотипных этикетных коммуникем в пьесах А. Н. Островского встречаются устаревшие для современного общества и современной русской разговорной речи, например, *Позвольте вашу ручку поцеловать; Слушаю-с; Честь имею кланяться; Господа, прошу покорно и другие.*

Коммуникемы эмоционально-оценочные выражают разнообразные чувства и эмоции говорящего, содержат оценки предмета речи. Они являются непосредственной эмоциональной реакцией говорящего, обладают экспрессивной окраской интонации.

В пьесах Островского часто встречаются коммуникемы, выражающие хорошую или плохую оценку предмета или ситуации. Эта оценка передается прежде всего с помощью интонации, а также лексическими средствами, например, *Что за прелесть! С какой стати? Экой сокол!* и др.

Благодаря коммуникемам разговорная речь обладает яркостью, живостью, возможностью быстро и точно выразить реакцию говорящего на услышанное или увиденное. Коммуникемы позволяют экономно и стереотипно использовать языковые средства в типичных ситуациях.

### **Литература**

1. Меликян В. Ю. Современный русский язык. Синтаксис нечленимого предложения. – Ростов н/Д: РГПУ, 2004. – 288 с.

2. Островский А. Н. Бесприданница. В чужом пиру похмелье. Свои люди – сочтемся. – URL: <http://lib.kostromka.ru/ostrovsky>.

3. Структурная классификация коммуникем. – URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/9655/2/Davidovich>.

## **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДОВ ПЕРЕВОДА РУСИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается частота использования трех методов заимствования слов, а именно транскрипции, транслитерации и калькирования, на основе трех зарубежных учебных пособий об истории России, а также высказывается предположение о том, почему каждый из способов используется чаще или реже.

**Ключевые слова:** заимствование, русский язык, английский язык, транскрипция, транслитерация, калькирование

**K. R. Yazykbaeva**  
**Moscow Pedagogical State University,**  
**Moscow, Russia**

## **FEATURES OF THE USE OF VARIOUS METHODS OF TRANSLATION OF RUSSIANISMS IN ENGLISH**

**Abstract.** This article examines the frequency of using three methods of borrowing words, namely transcription, transliteration and calcification, based on three foreign textbooks on the history of Russia, and also suggests why each of the methods is used more often or less often.

**Keywords:** Borrowing, Russian, English, transcription, transliteration, calculus

Ни один живой язык в мире не может существовать без заимствований. Например, в статье «Заимствованные русские слова в английском языке» из журнала «Молодой ученый» В. А. Устинов и С. В. Сырескина утверждают, что английский на 70 % состоит из заимствований, а оставшиеся 30 % – исконных оригинальных слов [Устинов, Сырескина, 2016, с. 1033].

Ж. Н. Сарангаева и Л. В. Даржинова в статье «Роль заимствований в английском языке» [Сарангаева, Даржинова, 2015, с. 24] упоминают некоторые методы перевода заимствований: транскрипция, транслитерация и калькирование.

Транскрипция характеризуется тем, что во время перехода слова из одного языка в другой сохраняется его звуковая форма, к примеру слово *krestianstvo* – крестьянство. Транслитерация отличается от первого метода тем, что заимствование записывают по правилам родного языка, т. е. заменяют иностранные буквы на «родные», например, *kulak* – кулак. Калькирование же выделяется тем, что, используя данный способ, слово делится на части и каждый компонент переводится отдельно, а потом они соединяются так, как были в слове-источнике. В данном случае примером может являться *disinformation* – дезинформация.

Было проведено исследование на основе трех исторических источников. Первым для анализа было выбрано пособие “The Cambridge history of Russia Volume I From Early Rus’ to 1689” Maureen Perrie [Perrie M, 2006]. Автор является профессором истории России в Бирмингемском университете, имеет публикации об истории России разных эпох. Второй была выбрана книга “A history of Russia Volume Four” (V. O. Kluchevsky, translated by C. J. Hogarth), так как это пособие является переводом сочинений В. О. Ключевского [Ключевский, 1989], перевел С. J. Hogarth. Последним стало пособие “A History of the Soviet Union from the Beginning to the End” Kenez P. [Kenez, 2006] по той причине, что автор является доктором философских наук в Гарвардском университете, написал множество статей и книг об СССР, а также является профессором истории в Калифорнийском университете.

Для проведения данного исследования были использованы следующие методы: изучение разнообразных источников информации, включая исторические, анализ полученных сведений, анализ и синтез, классификация.

Для анализа были выбраны некоторые слова из указанных выше пособий, которые характеризуют ту или иную эпоху или часто употребляются в текстах. Всего было рассмотрено 39 слов: *agitprop* (агитпроп), *bolshevik* (большевик), *cheka* (ЧК – Чрезвычайная комиссия – чека), *commissar* (комиссар), *disinformation* (дезинформация), *druzhina* (дружина), *duma* (дума), *dvoryanstvo* (дворянство), *dvoryanin* (дворянин), *dyak* (дяк), *gorodishche* (городище), *grady* (грады), *kadet* (кадеты – партия), *kolkhoz* (колхоз), *kompromat* (компромат), *krestianstvo* (крестьянство), *kulak* (кулак), *leninism* (ленинизм), *menshevik* (меньшевик), *namestnik* (наместник), *obshchina* (община), *oktobrist* (октябристы), *oprichnina* (опричнина), *oprichnik* (опричник), *perestroika* (перестройка), *pod'yachy* (подьячий), *pomiestie* (поместье), *pribyltschiki* (прибыльщики), *Soviet Union* (Советский Союз), *sovkhoz* (совхоз), *stalinism* (сталинизм), *tsar* (царь), *tsaritsa* (царица), *tsarevna* (царевна), *tsarevich* (царевич), *ukaz* (указ), *otchina* (вотчина), *zemshchina* (земщина), *zemstvo* (земство).

Путем анализа метода заимствования каждого слова были получены следующие результаты. Транслитерация была использована в 27 словах, включая, к примеру, *oprichnina* и *namestnik*. В девяти случаях была использована транскрипция, например, *sheka* и *otchina*. И только в трех примерах было использовано калькирование – *disinformation*, *octobrist*, *Soviet Union*.

Самым распространенным методом является транслитерация, втрое меньше по частоте используется транскрипция, а самый редкий способ – калькирование. Все это можно объяснить разными причинами.

Можно предположить, что для носителей английского языка лучше всего использовать транслитерацию, так как этот метод позволяет корректней передать написание слова-источника. Транскрипцию же используют в тех словах, произношение которых может вызывать трудности у англоговорящих, поэтому, как, например, со словом *отчина* – *otchina*, они могут записывать слово так, как они его произносят. Калькирование же является самым нераспространенным методом, вероятнее всего по той причине, что существует малое количество слов, которые во время заимствования можно перевести именно таким способом. Например, сочетание *Soviet Union* можно отнести к калькированию, так как *Советский* – *Soviet* – транскрипция, а *Союз* – *Union* – калькирование, так как данное слово уже существовало в английском языке. Сочетание разделили на части и отдельно переводили каждую, а потом объединили так, как они представлены в источнике.

Таким образом, получаем, что три метода перевода заимствований используются не в равной мере по различным причинам. Рассматривая пример с русизмами в английском языке, можно сделать вывод, что англоговорящим лучшим методом может являться транслитерация, так как она лучше передает исконное написание слова.

### Литература

1. Ключевский В. О. Сочинения : 9 т. / под ред. В. Л. Янина ; послесл. и коммент. В. А. Александров, В. Г. Зиминой. – М. : Мысль, 1989. – Т. 4: Курс русской истории, ч. 4. – 398 с.
2. Сарангаева Ж. Н. Роль заимствований в английском языке / Ж. Н. Сарангаева, Л. В. Даржинова // Вестник Калмыцкого университета. – 2015. – № 3 (27). – С. 22–26.
3. Устинов В. А. Заимствованные русские слова в английском языке / В. А. Устинов, С. В. Сырескина // Молодой учёный. – 2016. – № 12. – С. 1033–1035. – URL: <https://moluch.ru/archive/116/31612/> (дата обращения: 11.03.2023).
4. Kenez P. A history of the Soviet Union from the Beginning to the End / P. Kenez. – 2<sup>nd</sup> Edition. – New York : Cambridge University Press, 2006. – 342 p.
5. Kluchevsky V. O. A history of Russia Volume Four / V. O. Kluchevsky ; translated by C. J. Hogarth. – London : J. M. Dent and Sons LTD, 387 p.
6. Perrie M. The Cambridge history of Russia Volume I from early Rus' to 1689 / M. Perrie. – New York : Cambridge University Press, 2006. – 801 p.

## РАЗДЕЛ 2. СЛОВО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ



Э. Р. Аджеминова  
Ферганский государственный университет,  
г. Фергана, Республика Узбекистан

### ФРАЗЕОЛОГИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

**Аннотация.** В статье анализируется употребление фразеологии в настоящее время в художественном ракурсе. стилистические функции фразеологических единиц, характеризующих интеллектуальные свойства человека; выявляются различные возможности функционирования фразеологизмов с отрицательной и положительной характеристикой интеллектуальных качеств человека. Раскрывается внутренняя форма фразеологизмов, указывается сущность опорных компонентов некоторых групп фразеологизмов. Отражается роль стилистического регистра словарного состава языка.

**Ключевые слова:** фразеологические единицы языка, совокупность, эмотивно-выразительное содержание

E. R. Ajeminova  
Ferghana State University,  
Ferghana, Republic of Uzbekistan

### PHRASEOLOGY IN ARTISTIC DISCOURSE

**Abstract.** the article analyzes the use of phraseology at the present time in an artistic perspective. stylistic functions of phraseological units characterizing the intellectual properties of a person; various possibilities for the functioning of phraseological units with negative and positive characteristics of the intellectual qualities of a person are revealed. The internal form of phraseological units is revealed, the essence of the supporting components of some groups of phraseological units is indicated. The role of the stylistic register of the vocabulary of the language is reflected.

**Keywords:** phraseological units of the language, totality, emotive and expressive content

В современной науке термин «фразеология» употребляется в двух значениях: как научная дисциплина, изучающая фразеологизмы, или фразеологические единицы языка, или как сам состав, или совокупность таких единиц в языке. Под фразеологизмом понимается «устойчивая и воспроизводимая раздельнооформленная единица языка, состоящая из компонентов, наделенная целостным значением и сочетающаяся с другими словами [Валгина, 2001, с. 304]. В целом фразеологизм характеризуется как сочетание слов с переносным значением, как устойчивая фраза, как устойчивый словесный комплекс.

Современный мир характеризуется осложнением всех аспектов жизни и требует от человека, желающего адаптироваться и разбираться в современной реальности, активной мыслительной деятельности. В связи с этим и в речи современного носителя языка мы наблюдаем возникновение и активизацию целого ряда фразеологизмов с опорным компонентом «мозги»: мозги мутные, мозги работали, заполоскали мозги, снесло мозги, мозги заторможены, мозги неповоротливые, мозги напрягать, мозги отказывают, мозгов негусто, мозгов хватило, мозги тереть, собирать мозги в кучку, пораскинуть мозгами, шевелить мозгами. Из этого списка не все фразеологизмы отмечены во фразеологических словарях.

Как правило, функционирование данных фразеологизмов в художественном дискурсе всегда оправданно. Так, фразеологизмы мозги тереть, собирать мозги в кучку, мозги напрягать в значении «интенсивно размышлять» встречаются в речи следователей-аналитиков, оперов, т. е. людей, которые в силу специфики своей работы должны сравнивать, сопоставлять, обобщать: «В чем же каверза? Где подвох? Надо быстро собрать мозги в кучку и начать соображать, чтобы не оказаться застигнутым врасплох» [Дубровина, 2005, с. 73]. Фразеологизмы мозги мутные, мозги неповоротливые, мозги заторможены и др. используются в значении «слабая мыслительная деятельность» либо ее полное отсутствие: «По-моему, я обнаглел в тот момент окончательно, но я был так рад разрешению ездить в стрелковый клуб, что временно утратил чувство меры и дистанции. Просто голова от восторга закружилась и мозги стали мутными» [Аджеминова, 2021, с.13]. Внутренняя форма фразеологизмов этой группы



отражает представление современного человека о мозгах, как о субстанции, основная функция которой – осуществление мыслительной деятельности, при этом интенсивность и результативность мыслительной деятельности зависит, во-первых, от количества (мозгов хватило, мозгов негусто), во-вторых, от того, как человек заставляет эту субстанцию действовать (мозги напрягать, мозги тереть, собирать мозги в кучку, шевелить мозгами), в-третьих, иногда эта субстанция может проявлять себя вне зависимости от самого человека (мозги отказывают) либо испытывать воздействие извне (заполоскали мозги, промыли мозги).

Следующая группа фразеологизмов отражает расширение роли транспорта в нашем мобильном мире, что не удивительно. Грамотный перевод фразеологических единиц того или иного языка имеет большое значение в изучении, например, того или иного иностранного языка, так как довольно часто при дословном переводе можно получить непонятный набор слов. Именно фразеологизмы способны расширить языковую картину мира, особенно стоит обратить внимание, как было указано выше, на употребление фразеологизмов с названиями транспортных средств, так как, при их переводе или употреблении могут возникнуть некоторые сложности в интерпретации. В следующем мини тексте «он» использован в препозиции к своему детальному толкованию и комментарию к его применению в данной описываемой ситуации: «Я вспомнил себя, летящего во Франкфурт и самонадеянно твердящего в уме: У меня достаточно сил, чтобы решать любые проблемы, преодолевать любые трудности. Я со всем справлюсь. У автомобилистов есть такое понятие "ложный кураж первого года вождения". Когда человеку начинает казаться, что он уже может все, и сам черт ему не страшен, он теряет осторожность и поддается соблазну наглого лихачества, хотя на самом деле он всего-то умеет, что трогаться с места, переключать скорости и тормозить. То же самое произошло и со мной. Я решил, что если смог преодолеть неприязнь к физическим нагрузкам, похудел, стал капельку сильнее и научился более или менее сносно наносить пару – тройку самых незамысловатых ударов, то я теперь другой. Вернее, я смогу повернуть ее в любую сторону, стоит мне захотеть. Но сегодня я осознал, что в сорок шесть нельзя жить так, как будто всей предыдущей жизни не было...» [Голуб, 1997, с. 33]. Данный пример интересен тем, что он отображает начальный этап вхождения отраслевого фразеологизма в общенародный язык. Будучи обычным, в речи работников ГАИ, водителей транспорта, данный фразеологизм непонятен для людей, непосредственно не связанных с процессом вождения транспортным средством. В силу этого на первоначальном этапе требуется подробное объяснение фразеологического значения, иногда еще и комментарии к факту метафоризации, т. е. использование фразеологизма в нетранспортной ситуации, применительно к другой жизненной ситуации.

Бесспорно, характер передаваемого впечатления кроме символических начертаний может вводить дополнительное эмотивно-выразительное содержание. Отправной точкой становится стилистический регистр словарного состава языка. Выразительные признаки используемой лексики создают определенные смысловые оттенки.

Образ таким способом обогащается дополнительными качествами, характер которых имеет непосредственное влияние на формирование экспрессивности и уровня ее усиления. Фразеологизм завелась с пол-оборота в значении «резко и бурно реагировать на критику, замечания» возник в общенародном языке из лексики водителей транспорта, заставляющих завестись мотор машины с помощью ключа или заводного устройства: «Хватит меня молодостью попрекать, – завелась с пол-оборота Лора, – не маленькая уже» [Смирнова, 1998, с. 93]. Следующий фразеологизм вписаться в колею является новым вариантом традиционного фразеологизма войти в колею в значении «возвращаться к привычному образу жизни, приходиться в обычное состояние» [Смирнова, 1998, с. 81]. Новый компонент вписаться, часто употребляемый водителями, заменил компонент войти, внося во фразеологизм большую степень экспрессии, ускорения, быстротечности и неожиданности: «Разошлись, перераспределив энергию по справедливости: полковник прочно вписался в рабочую колею, а студент-директор остался при своем убеждении в том, что "все мы люди". В художественном дискурсе расширилось и активизировалось использование фразеологизмов, восходящих к сфере спорта, что связано с усилением интереса к занятиям спортом, с формированием убежденности в необходимости вести здоровый образ жизни. Перенос по модели: спорт – повседневная жизнь лежит в основе целого ряда фразеологизмов: держать удар, пропускать удар, принимать удар на себя, финишная прямая, попасть в яблочко, чувство льда, выбить из седла и др. Фразеологизм держать удар означает "стойко переносить неудачи, невзгоды": "А ты, матушка, слаба стала, удар не держишь. Я тебе всего несколько неприятных слов сказал, да и то наедине, по телефону, А ты уже взрываешься!"» [Голуб, 1997, с. 286]. Фразеологизм «попасть в яблочко» означает «найти самое существенное, главное, центральное звено»: «Кто же знал, что она опять в яблочко попала? Уцепилась за самую слабую версию, а оно вон как обернулось» [Дубровина, 2005, с. 94]. Следующий фразеологизм выбить из седла означает «вывести из душевного равновесия, заставить переживать»: «Вас нужно было выбить из седла, и для этого были принесены в жертву две жизни» [Дубровина, 2005, с. 360]. Фразеологизм финишная прямая означает «последний этап»: «Он вышел из больницы в полной уверенности, что кончилась жизнь. Жизнь кончилась. Финишная прямая. В молодости он занимался бегом... и знал, что нет ничего хуже, чем эта гребаная прямая,

на которой легче умереть, чем добежать» [Донцова, 2007, с. 140]. Анализ фактического материала свидетельствует о том, что происходит интенсивный процесс обновления фразеологического корпуса русского языка, и современный художественный дискурс – яркое тому свидетельство.

Изменения в предметном мире, формирование новых социальных отношений, развитие новых аксиологических систем ведут к перестройке фразеологических систем языков.

### Литература

1. Аджеминова Э. Р. Ценностная характеристика фразеологических единиц с точки зрения лексического состава / Э. Р. Аджеминова // Республиканская научно-практическая онлайн-конференция. – Т., 2021. – Вып. 8, ч. 2. – С. 170–179.
2. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке : учеб. пос. / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2001. – 304 с.
3. Голуб И. Б. Стилистика русского языка : учеб. пос. / И. Б. Голуб. – М. : АЙРИС-пресс, 1997. – 441 с.
4. Дубровина К. Н. Лингвистические основы стилистических приемов использования фразеологизмов в художественной литературе и публицистике / К.Н. Дубровина // Вестник РУДН. Сер.: Лингвистика. – 2005. – № 7.
5. Молотков А. И. Фразеологический словарь русского языка / А. И. Молотков. – М. : Астрель-АСТ, 2001. – 510 с.
6. Донцова Д. Принцесса на Кириешках / Д. Донцова. – М. : ЭКСМО, 2007 – 352 с.
7. Смирнова А. Вечеринка с продолжением / А. Смирнова. – М. : ЭКСМО-пресс, 1998 – 490 с.

**ПАСТОРАЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ КАК ПРОДУКТ КУЛЬМИНАЦИИ РАЗВИТИЯ ДИХОТОМИИ  
«ХАОС – ПОКОЙ» В РОМАНЕ ДЖ. УИНТЕРСОН «ХОЗЯЙСТВО СВЕТА»**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению пасторальных элементов в финале романа Дж. Уинтерсон «Хозяйство света». Подчёркивается функция пейзажа как средства психологизма, его философско-эстетическая роль. Делается вывод о важности мотивов пасторали для актуализации дихотомии «хаос – покой», лежащей в основе становления личности главной героини.

**Ключевые слова:** пастораль, концепт, дихотомия «хаос – покой», природа, идиллические мотивы

E. D. Angelova  
*Immanuel Kant Baltic Federal University,  
Kaliningrad, Russia*

**PASTORAL ELEMENTS AS A PRODUCT OF THE CULMINATION OF THE DEVELOPMENT  
OF DICHOTOMY "CHAOS – PEACE" IN THE NOVEL BY J. WINTERSON "THE ECONOMY OF LIGHT"**

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of the elements underlying the pastoral idyll in the finale of «Lighthousekeeping», the novel by J. Winterson. The landscape descriptions' function as a means of an in-depth depiction of emotional experiences is highlighted, along with their philosophical and aesthetic purpose. The conclusion is made about the importance of pastoral motifs for the actualization of the dichotomy «chaos – tranquility», which shapes the main character's identity.

**Keywords:** pastoral idyll, concept, dichotomy «chaos – tranquility», nature, idyllic motifs

Жанр пасторали, впервые представленный идиллиями Феокрита (III в. до н. э.), несмотря на утрату популярности в XIX веке из-за устойчивой тенденции литературного сообщества всё чаще обращаться к социально-критическим темам, и в нынешнее время сохраняет свою размеренную привлекательность. Как отмечает М. Шакфорд в своей работе «A definition of the pastoral idyll», наследие свежести феокритского стиха, воплотившего пастораль в трёх формах (жалобный монолог любовника, диалог пастухов и так называемый «песенный поединок»), оставило яркий след в истории европейской литературы [Shackford, 1904, с. 586–587]. Возвышенные, порой совершенно не соответствующие реальному пастушьему быту мотивы пасторали отсылаются к естественности жизни на лоне природы, гармонии с окружающим миром и жажде возвращения к истокам цивилизации, мифологическому Золотому веку, где понятие городской суеты уступает архетипическому «потерянному раю», а также служат в качестве политико-религиозных аллегорий, позволяющих избежать прямого соприкосновению с реальностью.

В работах современных авторов эти темы зачастую выражены концептами, выступающими частями дихотомий «город – село», «суета – осмысленность», «беспорядок – утончённость» – антонимические пары вербализируются ядерными и периферийными лексемами, представляющими концептуальное семантическое поле, через призму которого анализируется один или несколько конфликтов в произведении. Особую роль пасторальные элементы играют в романе Джанет Уинтерсон «Хозяйство света» (2004), где они образуют кульминационный пункт по содержательности и концентрации смысловых единиц и ассоциативных значений в ряду «хаос – покой».

Главная героиня, Сильвер, по-настоящему начинает свой путь, став сиротой: от мира, задолго до её рождения ставшего отражением двойственной природы тьмы и света, наполняющих жизнь каждого, и свободы её оберегала мать: «Она так хотела, чтобы я стала свободной, и делала все для того, чтобы этого никогда не случилось» [Уинтерсон, 2006, с. 8]. Смерть женщины же становится логичным завершением жизненного цикла. Она, будучи катализатором, привносит хаос в статичное изображение ничем не омрачённого детства, запускает процесс внутреннего развития Сильвер, задача которой как будущей хранительницы маяка – познать счастье и «рассказать себя». Так начинается её перерождение – от беспокойного ребёнка к образной актуализации мифологемы о пастухе-хранителе царства мёртвых.

Согласно словарю символов Д. Тресиддера, в основе изображений Иисуса, Доброго Пастыря, с ягнёнком лежат представления о Гермесе, посланнике богов и проводнике душ [Тресиддер, 1999, с. 268], эпитетом которого является древнегреческое слово «Криофор», означающее «несущий барана». Многочисленны и упоминания пастухов в Ветхом Завете, что, по словам Ф. Карнса, неудивительно, поскольку они представляют один из древнейших видов человеческой деятельности, а овцы и козы в хозяйствах древнего Ближнего Востока считались доминирующими животными в структуре поголовья скота [Carnes, 2007, с. 2]. Пастух – центральная фигура пасторали: он, будучи обладателем певческого дара, слагает стихи, чуток к красоте мира, имеет крепкую связь со своим стадом, относясь к нему почти по-товарищески, сцены из его жизни придают жанру драматичность и живость,

однако в них отсутствует единство движения и действия, что не свойственно композиционным элементам драматического произведения [Shackford, 1904, с. 591]. Лирические настроения прослеживаются в философско-стилистическом богатстве заключительной части романа, где читатель знакомится с версией Сильвер, выступающей уже в качестве сказительницы: истории её не имеют конца, ибо в их основе лежит бесконечность материи и вместе с ней – самой жизни. В этом состоит концептуальное торжество идеи циклического развития, любви-репрезентанта вечного обновления, хаоса и покоя в одном лице, что отсылается к ассоциативному компоненту концепта «пастух», т. е. образу посредника между духами и людьми, посвящённого в тайну благополучия стада овец, символизирующих жертвенность, чистоту, искупление и перерождение [Тресиддер, 1999, с. 428] – круг замыкается, новый смотритель маяка приходит на смену старому, и, несмотря на автоматизацию процесса, дело Пью продолжает жить:

«– Тебя там тогда не было, ты ещё не родился.

– На мысе Гнева всегда был Пью» [Уинтерсон, 2006, с. 31].

Модальная сущность любви в идиллической развязке раскрывается в единении возлюбленных и друзей, преодолении последнего препятствия на пути к триумфу чувств, сопровождающих встречу: «Я люблю тебя. Три самых трудных слова на свете. Но что ещё я могу сказать?» [Уинтерсон, 2006, с. 116].

Сильвер находит своё счастье и в последний раз видится с Пью, приютившим её когда-то смотрителем маяка, в проходящем, мимолётном видении, знаменующем не то начало, не то конец очередного, недостижимого этапа повествования, лишённого явно актуализирующих его средств и разворачивающегося уже за пределами диалоговой системы «автор – образ – читатель»: «Конца не бывает» [Уинтерсон, 2006, с. 33]. Поскольку в наиболее ярких представителях пасторального жанра («Аркадия» Якопо Саннадзаро и «Диана» Хорхе де Монтемайора) возрождаются влияния античности и тенденции ренессансного утопизма, их наполнение обращается к эмоционально-эстетической доминанте мышления и следует собственным законам – наслаждение, чувственность, концептуальная метафора «природа» задают жанровые рамки. В романе мотив движения к свету является центральным – философский дуализм, объединяя субстанции материи и сознания, в тексте преобразует идейную составляющую пасторали в объёмный концепт-дихотомию. Хаос человеческого существования оказывается заключённым в невозмутимости пейзажа, окружающего новое пристанище Сильвер – хижину, символ, отражающий спокойствие и идиллические настроения финала: «Полюбив тебя, я пригласила тебя в свою хижину на краю леса. Одинокая, затерянная в полях, угнездившаяся на земле, освещавшаяся вручную, она была для меня ближе всего к маяку» [Уинтерсон, 2006, с. 105].

Дальнейшая её персонификация раскрывает совокупность смыслов, присущих картинам сельской жизни – одухотворённость, гармония сущего, простота быта и пластичность элементов содержания, объединённых, однако, не стремлением к забвению, но полнотой принятия себя и обстоятельств, какими бы они ни были, что, пожалуй, является основным отличием пасторальных элементов в романе от тех, что характеризуют большинство произведений этого жанра: «Сама хижина была дыханием: узкая струя воздуха лилась из печи, где догорал огонь; сверху в большом чайнике шипела гревшаяся вода; сквозняк пробрался сквозь замочную скважину и теребил тяжёлую дверную цепочку; ветер гудел губной гармоникой» [Уинтерсон, 2006, с. 106].

Поэтично-философская образность наблюдается и в соотношении природного умиротворения и эмоционального состояния главной героини. Составными мотивами выступают единение света и тьмы, водоёмы (море, река), покровительствующая осень (что нетипично для пасторали, которой свойственен весенне-летний пейзаж, реже – зимний), благоволящая героине безбурная жизнерадостность окружающего пространства. Атмосфера благодаря им приближается к идиллической идее свободы от неудовлетворённости:

«Солнечный свет длинными мягкими полосами стлался вдоль реки. Свойство ли света или ясность моих чувств к тебе, не знаю, но всё вокруг было мягким и незамутнённым» [Уинтерсон, 2006, с. 108].

«Воздух был белый и тяжёлый. Все посерело. Пахло землёй. Стояла осень, запахивали стерню» [Уинтерсон, 2006, с. 107].

«Когда я уходила, солнце садилось, и на другой стороне неба вставала полная луна» [Уинтерсон, 2006, с. 115].

Пасторальные элементы апеллируют к чувству, хотя их присутствие в романе и не служит для того, чтобы привлечь читателя к духовной борьбе наравне с героями – «Хозяйство света» не отличается глубоким трагизмом, внутренние противоречия служат назидательным инструментом (единственный трагический герой, Валилон Мрак, выполняет роль путеводителя для юной Сильвер), и всё же одна из ключевых для произведения дихотомий обладает бессмертием, улавливаемом в вечном стремлении к любви, примирению с собой и трепетом перед необъятностью мира. В этом состоит поэтическая сила слияния реальности и мифа – простота фигуры пастуха-смотрителя (Сильвер) и его стада (историй, сплетённых из судеб) наравне с вербализацией ассоциаций, привнесённых в текст лирическим настроением, торжествующим над чередой перипетий, приводят в гармонию взаимодействие хаоса естества и его познания путём безоговорочного принятия.

Суммируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что развязка содержит в себе сразу несколько присущих пасторали мотивов: трепетное отношение к природному началу, символическое изображение пастуха и воспевание любви как высшей формы познания. Их слияние оказывается одним из факторов, повлиявших на формирование личности главной героини, в финале пришедшей к единству рационального и чувственного, актуализируя таким образом дихотомию «хаос – покой» и подводя к её естественному завершению – циклу перерождения ментальных и физических состояний.

#### **Литература**

1. Тресиддер Д. Словарь символов / Д. Тресиддер ; пер. с англ. С. Палько. – М. : Гранд : ФАИР-Пресс, 1999. – 443 с.
2. Уинтерсон Дж. Хозяйство света / Дж. Уинтерсон. – М. : Эксмо, 2006. – 120 с.
3. Carnes P. Like Sheep Without a Shepherd: The Shepherd Metaphor and it's Primacy for Biblical Leadership. – URL: [https://cdn.rts.edu/wp-content/uploads/2019/05/Carnes-Sheep\\_Without\\_A\\_Shepherd.pdf](https://cdn.rts.edu/wp-content/uploads/2019/05/Carnes-Sheep_Without_A_Shepherd.pdf) (дата обращения: 11.03.2023).
4. Shackford M. A Definition of the Pastoral Idyll / M. Shackford // PMLA. – 1904. – Vol. 19, № 4. – P. 583–592.

А. А. Бараненко, П. С. Завтрикова  
Гомельский государственный университет  
имени Ф. Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь

## СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В АЛЬБОМЕ «FINAL FANTASY» PYROKINESIS'А

**Аннотация.** Статья посвящена выявлению закономерностей использования средств художественной выразительности в альбоме “Final Fantasy” российского рэп-исполнителя Pyrokinesis'а. В работе рассмотрены фонетические, лексические, синтаксические художественные средства, а также реминисценции, аллюзии и трансформации устойчивых выражений и афоризмов.

**Ключевые слова:** Pyrokinesis, “Final Fantasy”, средства художественной выразительности, реминисценция, трансформация

A. A. Baranenko, P. S. Zavtrikova  
Gomel State University named after F. Skariny,  
Gomel, Republic of Belarus

## MEANS OF ARTISTIC EXPRESSION IN THE ALBUM "FINAL FANTASY" PYROKINESIS

**Abstract.** The article is devoted to identifying the patterns of using means of artistic expression in the album “Final Fantasy” by the Russian rap artist Pyrokinesis. The paper considers phonetic, lexical, syntactic artistic means, as well as reminiscences, allusions and transformations of collocations and aphorisms.

**Keywords:** Pyrokinesis, “Final Fantasy”, means of artistic expression, reminiscence, transformation

В XXI веке музыкальная индустрия имеет множество знаменитых исполнителей, среди которых одним из популярных является Андрей Федорович, более известный под псевдонимом Pyrokinesis (от *пирокинез* – ‘способность вызывать огонь и контролировать его силой мысли’; термин был придуман американским писателем С. Кингом и впервые фиксируется в романе «Воспламеняющая взглядом» (1980) [2]). В русском музыкальном сообществе Pyrokinesis известен как исполнитель концептуального рэпа с необычным, по меркам современной индустрии, языком повествования.

Одним из наиболее популярных циклов песен Pyrokinesis'а является альбом “Final Fantasy” (рус. *Последняя фантазия*). Сборник текстов объединен в одну книгу. До выхода каждой песни публикуется глава, которой песня посвящена. Альбом назван в честь корабля из вселенной книги. Сам исполнитель заявляет, что этот сборник – его главный проект [1].

Цикл состоит из шести песен и продолжается с 2016 г. На настоящий момент дата полного выхода альбома неизвестна. В одном из интервью автор говорит, что «“Final Fantasy” – это книга, которая никогда не закончится, ... а сюжет бесконечно зациклен» [4].

Существует множество интерпретаций песен данного альбома. Привлекает не только задумка, но и ее необычная реализация – метафоричные и сказочные тексты песен, которые, вопреки сложным идеям и замыслам, имеют понятный язык повествования.

Настоящая работа посвящена выявлению закономерностей использования средств художественной выразительности в альбоме “Final Fantasy” Pyrokinesis'а.

Средства художественной выразительности классифицируются по уровням языка: фонетические, лексические, морфологические, синтаксические средства [7]. В текстах исполнителя встречаются фонетические, лексические и синтаксические средства выразительности, а также аллюзии и реминисценции.

**Звукопись** в анализируемом альбоме представлена повтором схожих по произношению согласных звуков:

*И одержимый мщением*

*И так избавившись от страха и вообще*

*От оставшихся ощущений* [9].

Аллитерация на шипящие звуки – способ усиления завораживающего и устрашающего эффекта текста.

Приемом звукописи является также чередование одинаковых согласных звуков:

*Зуб даю, вы б дали диву* [9].

Одним из **лексических** средств выразительности становится использование книжной лексики для создания эффекта прошлой эпохи, в которой происходят действия альбома:

*И подле колыбели*

*Возвела Богиня ледяную цитадель* [9].

В композициях, посвященных теме океана, можно встретить слова морской тематики (*шхуна*, *риф*), а также просторечное *барыга* [6]:

*А на торговой шхуне снова войду в риф барыги* [9].

Как и во многих лирических произведениях, герой дает оценку происходящему и иногда использует нелитературные формы слов:

*История одна, что достойна была всецело кина* [9].

Метафоры в творчестве Рюкinesis'a служат для подчеркивания какой-либо идеи, передачи деталей мира. Так, в текстах, где действия связаны с морской тематикой, метафоры соответствуют ей:

*Там, где океан касаток* [9].

Употребляются и так называемые стертые метафоры:

*И замену картине мира в голове рожают от излишка слов* [9].

В альбоме есть несколько ключевых аллегорических образов: Девятый вал, Океан, Море, Ветер, Луна. Они проходят через весь цикл песен.

Ветер зачастую олицетворяется и предстает разным по характеру в зависимости от настроения песни: то меланхоличным (*Ветер снежинки вертит* [9]), то беспокойным (*Воят беспокойные ветра* [9]).

Луна является образом надежды, опоры героев:

*Я хватаю, как за нить, за платье белую Богиню*

*Висящей Луны вдалеке, чтоб не сесть на мель,*

*И если карты нет, я ориентируюсь по ней* [9].

Океан описывается как существо, обладающее человеческими качествами. Он предстает перед читателями и слушателями хмурым и непокорным, что отражается в его действиях – волнах.

Девятый вал в тексте является посредником Океана. Этот образ противостоит лирическому герою:

*А девятый вал, целуя борт, мне подрезает катер* [9].

С помощью этого образа передается сила и неудержимость чувств персонажей вселенной:

*Пусть любовь твою несет девятый вал* [9].

Море, самый частый образ во всем цикле, также помогает передать чувства героев:

*Если море волнуется раз, значит она еще верит,*

*И море волнуется два, и русалка все ищет свой берег,*

*Но, как ни крути, море волнуется три, и неважно, кем быть* [9] (аллюзия на детскую игру «Море волнуется раз...»).

В своих стихах Рюкinesis использует сравнения, своеобразие которых придает произведениям оригинальности:

*Мачта корабля воздымается, как тотем* [9].

*Как хвост электроската, моя тоска* [9].

Активно внедряются автором в текст аллюзии и трансформированные устойчивые выражения и афоризмы:

*Пусть он будет мне опорой, я тогда, как Архимед,*

*Переверну весь мир – на одно счастье есть семь бед* [9].

«Дайте мне точку опоры, и я переверну Землю» – фраза древнегреческого математика Архимеда Сиракузского, ставшая крылатым выражением; произнесена после изобретения закона рычага [3, с. 18]. В данных строках присутствует также трансформация поговорки «Семь бед – один ответ».

Рюкinesis в одном из интервью упомянул о любви к лавкрафтовским мотивам [8], и в песнях видно, что тексты американского писателя оказали влияние на творчество рэпера:

*Мутный Инсмут примет души тех, кто все пропил до капли* [9] (*Инсмут* – вымышленное портное поселение из книги «Тень над Инсмутом» Г. Лавкрафта [5]).

Реминисценции на классические литературные произведения русских авторов, в частности на «Песню о Соколе» М. Горького [3, с. 302], также присутствуют в анализируемых текстах:

*И рожденные ползать, плавать, летать – плевать,*

*Хоть как*

*Научите ходить* [9].

Вселенная, созданная исполнителем, довольно велика, ввиду чего в песнях встречаются автореминисценции:

*Она тронулась умом в разы похлеще Бога Смерти* (это отсылка на «Легенду о Боге смерти» – вышедшую ранее песню цикла) [9].

Очевидно, для глубокого понимания творчества Рюкinesis'a требуется не только богатая эрудиция, но и знание предыдущих композиций исполнителя.

Главными **синтаксическими** средствами выразительности в альбоме «Final Fantasy» являются многосоюзиe и бессоюзиe.

Многосоюзиe представлено повтором союза *и* в начале частей сложносочиненного предложения:

*И на моем борту есть самый ценный груз,*

*И я везу клубнику через ураганы, но боюсь,*

*И, если я не справлюсь, утонут плоды и не спасут их* [9].

Повтор союза *или* встречается единожды, когда данный союз употребляется при однородных членах предложения:

*Или в январе, или в феврале, или еще попозже... [9].*

Лексические повторы служат для подчеркивания деталей в тексте, для придания последовательности мыслям лирического героя:

*Отвергнутая морем – ее горе, ее слезы, ее боль, ее воля и любовь* [9].

В качестве еще одного средства выразительности используются риторические вопросы и вопросы, оставленные для обдумывания слушателю:

*Но я сжигал в них все и птицей отпускал.*

*А что, если я скажу, что это не метафора?* [9]

*И всяко нам известно, как безумие свойственно всем богам,*

*Прикоснувшись к любви, но это ли их есть вина?* [9]

Подобные прямые и скрытые в тексте вопросы, на которые фанаты всерьез пытаются ответить в комментариях, действительно заставляют задуматься. Творчество Pyrokinesis'a позволяет «применить» на себя проблемы лирического героя и найти им свое решение. Несмотря на поп-тенденции делать ритмичную и легкую музыку, остается множество пространства для авторов, чье творчество основано на рефлексии и познании.

Таким образом, в текстах песен анализируемого альбома «Final Fantasy» автором использованы фонетические, лексические и синтаксические средства выразительности, наиболее частотными среди которых являются лексические. Стихи изобилуют аллюзиями и реминисценциями, регулярно встречается также трансформация устойчивых выражений и афоризмов.

### Литература

1. Pyrokinesis – когда внутренние демоны становятся твоими песнями: The Flow. – URL: <https://the-flow.ru/new-flow/new-flow-voiz-pyrokinesis> (дата обращения: 21.01.2023).

2. Pyrokinesis – определение слова. – URL: <https://educalingo.com/ru/dic-en/pyrokinesis> (дата обращения: 13.01.2023).

3. Ашукин Н. С. Крылатые слова: Литературные цитаты; Образные выражения / Н. С. Ашукин, М. Г. Ашукина. – 4-е изд., доп. – М. : Худож. лит., 1988. – 528 с.

4. Кубрак Н. Большое интервью с Pyrokinesis / Н. Кубрак // Афиша Daily. – URL: <https://daily.afisha.ru/music/13779-bolshoe-intervyu-spyrokinesis-ob-onlayn-battlah-videoigrah-i-poststrukturalizme> (дата обращения: 19.01.2023).

5. Лавкрафт Г. Тень над Инсмутом / Г. Лавкрафт. – URL: <https://fantlab.ru/work31722> (дата обращения: 18.01.2023).

6. Толковый онлайн-словарь русского языка Ожегова С. И. – URL: <https://lexicography.online/explanatory/ozhegov/б/барыга> (дата обращения: 15.01.2023).

7. Патроева Н. В. Стилистика художественной речи : учеб. пос. / Н. В. Патроева ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования Петрозавод. гос. ун-т. – Петрозаводск : ПетрГУ, 2018. – 215 с.

8. Самое поп-культурное интервью: Pyrokinesis об играх, аниме и настолках // 2x2 Медиа. – URL: <https://media.2x2tv.ru/pyrokinesis> (дата обращения: 23.01.2023).

9. Тексты песен альбома “Final Fantasy”. – URL: <https://genius.com/albums/Pyrokinesis/Final-fantasy> (дата обращения: 12.01.2023).



## КОГНИТИВНАЯ МЕТАФОРА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

**Аннотация.** В данной статье мы проанализировали авторские метафорические модели, найденные в произведениях М. А. Булгакова («Дьяволиада», «Белая гвардия», «В ночь на 3-е число»). Мы анализировали метафорические модели с позиции когнитивной лингвистики. В данном направлении лингвистики метафора является способом познания мира. Посредством выбранных моделей мы знакомимся с авторским мировоззрением, а также способами познания реальности.

**Ключевые слова:** когнитивистика, когнитивная метафора, концептуальная метафора, онтологическая метафора, метафоризация

K. D. Gritsenko  
*Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia*

## COGNITIVE METAPHOR IN A LITERARY TEXT

**Abstract.** In this article, we analyzed the author's metaphorical models found in the works of M. Bulgakov ("The Devil", "The White Guard", "On the Third Night"). We have analyzed metaphorical models from the standpoint of cognitive linguistics. In this direction, language metaphors are a way of knowing the world. With the help of the selected models, we get acquainted with the author's worldview, as well as ways of knowing reality.

**Keywords:** cognitive science, cognitive metaphor, conceptual metaphor, ontological metaphor, metaphorization

В русле когнитивной лингвистики метафора становится главным средством формирования когнитивного механизма человека, обеспечивает человеческому сознанию способность находить и устанавливать смысловые связи между предметами и явлениями. Особая роль в становлении когнитивной теории метафоры принадлежит Дж. Лакоффу и М. Джонсону.

По мнению этих ученых метафоризация основана на взаимодействии двух структур знаний – когнитивной структуры «источника» и когнитивной структуры «цели». Устойчивые соответствия между областью источника и областью цели, фиксированные в языковой и культурной традиции общества, стали называться «концептуальными метафорами» [Лакофф и Джонсон, 2004, с. 143].

Авторы теории концептуальной метафоры Дж. Лакофф и М. Джонсон разделили их на три группы:

1. Ориентационные метафоры. Данные метафоры связаны с ориентацией в пространстве: «верх – низ», «внутри – снаружи», «передняя сторона – задняя сторона», «центральный – периферийный». Такие типы пространственных отношений возникают вследствие того, что человеку присуще тело определенной формы, взаимодействующее с материальным миром.

2. Онтологические метафоры связаны с познанием материальных объектов (особенно с нашим собственным телом), что создает основу для исключительно широкого разнообразия онтологических метафор, т. е. способов восприятия событий, деятельности, эмоций, чувств, идей и т. п., как материальных сущностей и веществ.

3. Структурные метафоры позволяют значительно больше, чем просто ориентировать понятия, обращаться к ним, квантифицировать их, что мы делаем с простыми ориентационными и онтологическими метафорами: они дают нам возможность использовать одно высокоструктурированное и четко выделяемое понятие для структурирования другого [Блэк, 1990, с. 98].

В данной статье мы проанализировали авторские метафорические модели, найденные в произведениях М. А. Булгакова. При анализе метафорических моделей мы определили их виды (концептуальные, онтологические, ориентационные и структурные), а также распределили по лексико-семантическим группам, репрезентирующим те или иные концепты.

Первая группа, метафоры которой строятся на совмещении лексико-семантических полей «Человек» и «Физический мир». В этой большой группе мы выделили подгруппы:

1. «Человек (цель) → животное (источник)»:

«*Что-то загремело в канцелярии, и соколы вскочили, как по команде*» («Дьяволиада»). В данной метафоре работники канцелярии представлены как соколы, данная дополнительная дефиниция «работник канцелярии» у слова «сокол» появилось на основании сходства в синхронности и стремительности действий с действиями сокола. В словарной статье сказано, что сокол – хищная птица с сильным клювом и длинными острыми крыльями, парящая при полете [Ушаков, 2017, с. 782]. Все три работника имели одинаковый внешний вид, все делали вместе и «как по команде».

«Остается пан куренный и эта гнусная обезьяна в алой шапке – полковник Мащенко» («В ночь на 3-е число»). Метафорическая модель, заключенная в данной цитате, явственно отображает мнение героя Бакалейникова об одном из приближенных к куренному полковнику Мащенко. Шапка с алым верхом, которую носит полковник является настолько яркой деталью его обмундирования, что в представлении Бакалейникова он обезьяна в алой шапке. Обезьяна как животное имеет отрицательную коннотацию, что подчеркивает определение «гнусная». В культурном сознании укрепилось представление о зоониме «обезьяна» как о ком-то несерьезном, некрасивом и постоянно кривляющемся. Все эти качества Бакалейников перенес на полковника Мащенко как на одного из своих обидчиков, отобравших у него сапоги, напугавших и униживших его.

«Короткову показалось, что жучки забегали встревоженно на залитой солнцем площади» («Дьяволиада»). В данной метафоре людям придано сходство с жучками, т. е. с какими-либо насекомыми, мелкими и проворными [Кузнецов, 1998, с. 426]. Короткову показалось, что люди, «встревоженно забегавшие на площади», похожи на жучков, также бегством спасающихся от опасности. Сходство с мелкими насекомыми людям придало и большое расстояние от них до Короткова, благодаря чему они выглядели очень маленькими.

«Гальские петухи в красных штанах, на далеком европейском Западе, заклевали толстых кованных немцев до полусмерти» («Белая гвардия»). В приведенной метафоре М. А. Булгаков обыгрывает устойчивое аллегорическое выражение «гальский петух», которым обычно называют Францию или французов. Автор использует данное выражение для описания военных действий, которые вели французы с немцами, больше подходящих на петушинные бои: «петухи во фригийских колпаках, с картаявым клетотом налетали на бронированных тевтонов и рвали из них ключья мяса вместе с броней». Исходя из того, что М. А. Булгаков называет французов «гальскими петухами в красных штанах», что в свою очередь является устойчивым сочетанием для номинации французского народа и их нрава, который закреплен в культурном сознании европейских народов, данная метафора является концептуальной.

2. «Человек (цель) → литературный персонаж (источник)» (2 примера):

«Ночь. Василиса в кресле. В зеленой тени он чистый Тарас Бульба» («Белая гвардия»). М.А. Булгаков придал внешнее сходство домовладельцу Турбиных – Василию Ивановичу Лисовичу, за которым закрепилось прозвище Василиса, с Тарасом Бульбой – героем одноименного произведения Н.В. Гоголя. Если обратиться к контексту, становится понятно, чем именно похожи эти герои: «Усы вниз, пушистые – какая, к черту, Василиса! – это мужчина» – так описывает автор домовладельца. Тарас Бульба тоже носил длинные усы, загнутые вниз. Здесь автор придает сходство одного персонажа с другим на основе самой заметной детали во внешности – усов.

«После этого женщина, кутающаяся в серый пуховый платок, истерзанная полчаса тому назад и смятая поцелуями страстного Онегина, ответила так <...>» («Белая гвардия»). Под страстным Онегиным автор подразумевает Михаила Семеновича Шполянского – прапорщик и командир второй броневой машины. Как и в предыдущем примере метафорическая модель построена на основе внешнего сходства: «Михаил Семенович был черный и бритый, с бархатными баками, чрезвычайно похожий на Евгения Онегина». Сходства с героем А. С. Пушкина Шполянскому придает и его замашки человека из высшего общества: он обедает в дорогих ресторанах, посещает различные клубы, имеет успех у многих женщин. Вероятно, М. А. Булгаков пожелал представить персонажа-аристократа, и для облегчения читательского понимания придал ему сходство с Онегиным, которого, как и Тараса Бульбу, знали все современники писателя.

Данные метафоры являются структурными, в них один концепт метафорически структурирован в терминах другого, а значит позволяет осмыслять метафоры в значительно более точных терминах, поскольку дают возможность использовать одно четко выделяемое понятие для структурирования другого [Будаев, 2007, с. 17].

Таким образом, исходя из полученных данных о том, что онтологические, структурные и ориентационные метафорические модели составляют 87 % от всех проанализированных метафор, мы можем утверждать, что М. А. Булгаков в своих произведениях использует исключительно окказиональные метафорические конструкции, «по-своему» объясняя окружающий мир, создав ряд оригинальных, сконструированных собственным сознанием образов. Используя метафорические модели, он знакомит со своим мировоззрением современников и читателей.

Являясь носителем культурного и языкового сознания русского народа, писатель не может существовать в отрыве от устоявшихся сочетаний, «зафиксированных» в сознании народа, писатель использует концептуальные метафоры, но в значительно меньшей степени, их количество в семь раз меньше окказиональных.

В текстах М. А. Булгакова метафора обладает познавательным потенциалом и представляет собой механизм когнитивного моделирования окружающего пространства. Автор с помощью метафор моделирует пространство своих произведений, выписывая рожденные в собственном сознании образы, реализуя принцип наглядности происходящего как снаружи персонажей, так и «внутри» их.

### Литература

1. Блэк М. Метафора / М. Блэк // Теория метафоры / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. – М. : Прогресс, 1990. – С. 156.
2. Будаев Э. В. Становление когнитивной теории метафоры / Э. В. Будаев // Лингвокультурология. – 2007. – № 1. – С. 16–21.
3. Булгаков М. А. Собачье сердце; Белая гвардия; Дни Турбиных / М. А. Булгаков. – М. : Астрель, 2017. – 493 с.
4. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка / РАН. Ин-т лингв. исслед. ; сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 1998. – 1534 с
5. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонс. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
6. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция / Д. Н. Ушаков. – М. : Славянский дом книги, 2017. – 960 с.

## СОДЕРЖАНИЕ ИДЕОЛОГЕМЫ «НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ» В РУССКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

**Аннотация.** Статья посвящена изучению идеологемы «национальная идея» в русском художественном дискурсе. Автор рассматривает различные формулировки национальной идеи России, предложенные в произведениях русских писателей и поэтов XIX–XXI вв., исследует смысловые компоненты данной идеологемы и приходит к выводу о том, что отличительными чертами, которые лежат в основе и определяют понятие национальной идеи России являются патриотизм, православная религиозность, свобода и справедливость.

**Ключевые слова:** национальная идея, русская национальная идея, идеологема, художественный дискурс, русская литература

Guan Junbo  
Saint Petersburg State University,  
Saint Petersburg, Russia

## THE CONTENT OF THE IDEOLOGEME “NATIONAL IDEA” IN RUSSIAN ARTISTIC DISCOURSE

**Abstract.** The article is devoted to the study of the ideologeme “national idea” in Russian artistic discourse. The author examines various formulations of the national idea of Russia proposed in the works of Russian writers and poets of the XIX–XXI centuries, explores the semantic components of this ideologeme and comes to the conclusion that the distinctive features that underlie and define the concept of the national idea of Russia are patriotism, Orthodox religiosity, freedom and justice.

**Keywords:** national idea, Russian national idea, ideologeme, artistic discourse, Russian literature

Идеологема «национальная идея», которая определяется как «систематизированное обобщение национального самосознания в его надвременном бытии, представленное чаще всего в форме социально-философских или общественно-политических текстов, художественных произведений» [Современный философский словарь, 1998, с. 557], относится к наиболее дискуссионным и остро обсуждаемым темам в среде ученых самых разных направлений деятельности – философов, политиков, писателей. В последние годы в связи со сложившейся геополитической обстановкой в мире существенно возрос интерес к данной идеологеме в России.

Несмотря на немалое количество работ, посвящённых изучению русской национальной идеи в философском и политическом дискурсах (Н. В. Волкова, С. Ю. Иванова, Т. В. Потемкина, Е. О. Яковлева и др.), на сегодняшний день малоизученным остаётся отражение данной идеологемы в художественном дискурсе. В связи с этим настоящее исследование представляется актуальным.

В русской литературе многие писатели и поэты прямо или косвенно высказывались о национальной идее. Большинство из них придерживались мнения, что национальная идея России заключается в патриотизме. Так, в древней Руси воины шли в бой «за землю Руськую» (Слово о полку Игореве), «за землю за Рускую и за веру християньскую» (Задонщина) [Гайда, 2013]. После того как Россия выдержала тяжелейшие испытания, такие как борьба за независимость в Смутное время, Полтавское сражение, победа в Великой Отечественной войне и др., патриотизм стал занимать всё более значительное место в национальном самосознании русского народа.

Патриотический настрой получил выражение во многих литературных произведениях: в романе «Война и мир» Л. Н. Толстого, в котором семьи Ростовых и Болконских готовы в любую минуту встать на защиту Родины; в рассказе «Судьба человека» М. А. Шолохова, в котором Андрей Соколов решает сохранить своё русское достоинство даже под угрозой смерти на допросе у Мюллера; в поэме «Василий Тёркин» А. Т. Твардовского, в которой одноимённый герой не раз совершает подвиги ради Родины.

Советский писатель Д. М. Балашов, рассматривая патриотизм как самый важный компонент национальной идеи России, отмечает, что национальная идея России заключается в «патриотических силах, которые сумеют сплотиться и выдавить из своей страны всех ненавистников России» [Балашов, 1998].

Такого же взгляда придерживается А. И. Солженицын: «Патриотизм – начало, объединяющее народ. <...> И как не может сохраниться общество, где не усвоена ответственность гражданская, так и не существовать стране, особенно многонациональной, где потеряна ответственность общегосударственная» [Солженицын, 2006, с. 153].

Наряду с вопросами патриотизма, которые на протяжении всей истории становления российского государства поднимались в произведениях писателей и поэтов, не последнее место в русской литературе и русской культуре занимали размышления о религии. Особенно интенсивно это происходило в XIX веке, когда русская литература приобрела религиозно-патриотическую направленность и глубокую связь с православной традицией.

Выдающийся русский писатель и публицист И. С. Шмелёв в статье «Пути мёртвые и живые» понимает религиозное обновление как важнейшую часть жизни русского народа. По его мнению, «*путь религиозного обновления жизни – истинный путь духовного демократизма*» [Шмелёв, 2004, с. 104].

Ещё Н. В. Гоголь указывал на то, что «воцерковление» всей русской жизни является единственным условием духовного возрождения России. По его мнению, в России «*есть примиритель всего внутри самой земли нашей – наша Церковь. В ней заключено всё, что нужно для жизни истинно русской*» [Гоголь, 1952, с. 283].

Л. Н. Толстой полагал, что законы добра являются движущей силой духовного единения русских людей. Как сказал Левин, автобиографический герой романа «Анна Каренина», «*одно очевидное несомненное проявление божества – это законы добра, в признании которых я не то что соединяюсь, а волею-неволею соединён с другими людьми в одно общество верующих, которое называют церковью*» [Толстой, 1937, с. 398].

Ф. М. Достоевский воспринимал христианское милосердие как неотъемлемую составляющую русской национальной идеи. Согласно его мнению, важной характеристикой русской культуры, отличающей её от других культур, является проявление любви и сострадания к людям: «*К числу таких скрытых в русском народе идей – идей русского народа – и принадлежит название преступления несчастием, преступников – несчастными. Идея эта чисто русская. Ни в одном европейском народе ее не замечалось*» [Достоевский, 1995, с. 20].

По словам русского поэта и культуролога П. Н. Савицкого, «*здоровое социальное общежитие может быть основано только на неразрывной связи человека с Богом, религией; безрелигиозное общежитие, безрелигиозная государственность должны быть отвергнуты*» [Савицкий, 1997, с. 90].

Помимо «патриотизма» и «религиозности», в русском художественном дискурсе сформировались и другие представления о национальной идее России.

Так, например, в некоторых своих стихотворениях, таких как «Лицинию» (1818), «К Чаадаеву» (1818), «Деревня» (1819) и «Во глубине сибирских руд...» (1827), А. С. Пушкин выражает мысль о том, что русская национальная идея – это величие России, которое можно достичь лишь путём свержения самодержавия и внедрением политических свобод для граждан.

Однако вопросами внутренней политики Российской империи поэзия А. С. Пушкина не ограничивается. Нынешняя конфронтация России и Запада заставляет нас вспомнить о его патриотической лирике. В стихотворении «Клеветникам России» (1831) поэт обращается к тем европейцам, которые пытаются обвинить Россию в экспансии, и отмечает, что русский народ не боится защищать свои интересы, если знает, что правда на его стороне.

Максим Горький полагал, что национальная идея России – это построение социализма, который «*освободит весь мир от нищеты и грубой власти богатства*» [Горький, 1970, с. 441]. В силу этого большинство его произведений обличали капиталистический строй и призывали читателя к свержению этого строя в России и претворению коммунистических идей в жизнь.

Проанализировав рассуждения русских писателей и поэтов о том, что составляет основу русской национальной идеи, можно сделать вывод, что центральными её компонентами, отражёнными в русском художественном дискурсе, являются патриотизм, православная религиозность и связанное с ней проявление сострадания, доброты и любви к людям, а также величие России, достигаемое на основе принципа свободы и справедливости.

Русская литература, неразрывно связанная с православной философией, глубоко проникнута любовью: самоотверженной любовью к Отечеству, горячей любовью к Богу и милосердной любовью к людям, которые крайне необходимы для сплочения и укрепления страны.

Безусловно, в различных сферах жизни русского народа национальная идея приобрела свои специфические черты, однако выявленные компоненты русской национальной идеи, отражённые в произведениях русской классической литературы, являются непреходящими нравственными ценностями любого времени и не теряют актуальности и в современной России.

### Литература

1. Волкова Н. В. Национальная идея в русской философии конца XIX – начала XX века / Н. В. Волкова // Вестник Мурманского государственного технического университета. – 2010. – № 2. – С. 399–402.
2. Гайда Ф. А. «За Веру, Царя и Отечество»: к истории знаменитого воинского девиза / Ф. А. Гайда. – URL: <https://pravoslavie.ru/61882.html> (дата обращения: 10.03.2023).
3. Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений : в 14 т. / Н. В. Гоголь. – М. : АН СССР, 1952. – Т. 8. – 816 с.

4. Горький М. Город Мамоны / М. Горький // Горький М. Полное собрание сочинений. – М. : Наука, 1970. – Т. 6. – С. 441.
5. Достоевский Ф. М. Собрание сочинений : в 15 т. / Ф. М. Достоевский. – СПб. : Наука, 1995. – Т. 12. – С. 20.
6. Иванова С. Ю. Национальная идея в политическом дискурсе России / С. Ю. Иванова // Обозреватель. – 2006. – № 6 (197). – С. 59–67.
7. Потемкина Т. В. Становление русской идеи как основы национального самосознания русского народа: история и современность : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Т. В. Потемкина. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2006. – 19 с.
8. Русская национальная идея – мнения известных людей . – URL: <http://iamruss.ru/russkaya-nacionalnaya-ideya-mneniya-velikih-lyudey> (дата обращения: 10.03.2023).
9. Савицкий П. Н. Евразийство / П. Н. Савицкий // Савицкий П. Н. Континент Евразия. – М. : Аграф, 1997. – С. 90.
10. Современный философский словарь / под общ. ред. проф. В. Е. Кемерова. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск : ПАНПРИНТ, 1998. – 1064 с.
11. Солженицын А. И. Россия в обвале / А. И. Солженицын. – М. : Русский путь, 2006. – 208 с.
12. Толстой Л. Н. Анна Каренина / Л. Н. Толстой // Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений. – Юбил. изд. – М. : Гос. изд-во худ. лит., 1937–1964. – Т. 19. – С. 398.
13. Шмелёв И. С. Собрание сочинений : в 5 т. / И. С. Шмелёв ; [подгот. текста, вступ. ст. Е. А. Осьминой ; ред. тома В. П. Шагалова]. – М. : Русская книга: Известия, 2004. – Т. 5: Пути небесные : [роман]. – 480 с.
14. Яковлева Е. О. Русская идея в политическом дискурсе современной России: выпускная квалификационная работа / Е. О. Яковлева. – Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2016. – 71 с.

**ФУНКЦИИ КОМПАРАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ  
В РОМАНЕ М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»**

**Аннотация.** Язык имеет широкий спектр средств для достижения образности на всех языковых уровнях. Среди этих средств важное место занимают сравнительные конструкции разных характеров и значений, стилистические способности которых по-разному реализуются в творчестве многих поэтов и писателей. Проблема анализа произведений была и остается одной из ведущих как в лингвистике, так и в литературе, поэтому в данном исследовании мы подробно рассмотрим функции сравнительных конструкций на примере произведения М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

**Ключевые слова:** компаративные конструкции, сравнительные конструкции, сравнение, функции сравнений, «Мастер и Маргарита»

L. R. Dzhansitova  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

**FUNCTIONS OF COMPARATIVE CONSTRUCTIONS  
IN M. A. BULGAKOV'S NOVEL "MASTER AND MARGARITA"**

**Abstract.** As you know, the language has a wide range of means to achieve figurativeness at all language levels. Among these means, an important place is occupied by comparative constructions of different characters and meanings, the stylistic abilities of which are realized in different ways in the work of many poets and writers. The problem of the analysis of works has been and remains one of the leading ones both in linguistics and in literature, therefore, in this study, we will consider in detail the functions of comparative constructions using the example of M. A. Bulgakov's work "The Master and Margarita".

**Keywords:** comparative constructions, comparative constructions, comparison, comparison functions, Master and Margarita

Общепринятым является следующее определение сравнения – это образное выражение, основанное на сравнении двух объектов или состояний, имеющих общий признак.

Сравнительные конструкции – конструкции, с помощью которых некоторый предмет, признак или ситуация (объект сравнения – то, что сравнивается) описывается не сам по себе, а в отношении к некоторому предмету, признаку или ситуации.

В романе М. А. Булгакова много сравнений, большинство их которых можно охарактеризовать как устойчивые, остальные можно отнести к авторским.

Особенность авторских сравнений М. А. Булгакова в том, что они развернуты и с особой точностью передают как психологическое состояние героя, так и его внешние признаки.

Сравнения у М. А. Булгакова чаще всего объективны, точны, передают положительную оценку героев с помощью стилистически нейтральной лексики: «Прокуратор при этом сидел как каменный, и только губы его шевелились чуть-чуть при произнесении слов» [Булгаков, 1967, с. 19]; «Летящий рысью маленький, как мальчик, темный, как мулат, командир алы – сириец, равняясь с Пилатом, что-то тонко выкрикнул и выхватил из ножен меч» [Булгаков, 1967, с. 40]; но с другой стороны индивидуальные, необычные: «Любовь выскочила перед нами, как из-под земли выскакивает убийца в переулке, и поразила нас сразу обоих» [Булгаков, 1967, с. 132]; Мы разговаривали так, как будто расстались вчера, как будто знали друг друга много лет» [Булгаков, 1967, с. 133].

Также есть конструкции резкие за счет использования автором сниженной эмоционально-оценочной лексики: «Некоторое время, председатель, как баран смотрел на ступеньки лестницы» [Булгаков, 1967, с. 94]. Здесь сравнение выполняет функцию снижения.

Среди сравнений, которые использовал М. А. Булгаков в романе находим также очень неожиданные и даже поэтические. Это касается, прежде всего, образных выражений, раскрывающих суть каких-то жизненных понятий и установок, состояний человека и окружающей действительности: «Два глаза уперлись Маргарите в лицо. Первый с золотой искрой на дне, сверлящий любого до дна души, и левый – пустой и черный, вроде как узкое игольное ушко, как выход в бездонный колодезь всякой тьмы и теней» [Булгаков, 1967, с. 118]; «Маргарита крикнула это и подивилась тому, что ее голос, полный как колокол, покрыл вой оркестра» [Булгаков, 1967, с. 117]. Все эти конструкции можно отнести к индивидуально-авторским, так как их не найти ни в одном словаре сравнений. Функция данных сравнений заключается в конкретизации мысли автора и представлении его мировоззрения.

Также сравнительные конструкции в романе «Мастер и Маргарита» используются как средство портретной характеристики человека. Ж. К. Бакашова в своей работе выделяет три типа «портрета-сравнения»: психологический, описательный и характеристический. В то же время она говорит о том, что все «портреты-сравнения» неотделимы от сюжета, главной линии произведения [Бакашова, 1992, с. 13]. Мы можем применить эту классификацию и при анализе функций сравнений в романе М. А. Булгакова, поскольку сравнительных конструкций, которые характеризуют человека, в произведении довольно много. Для того чтобы раскрыть образ, необходимо найти соответствующие изобразительные средства, а этого можно достичь, лишь углубившись в духовный мир героя. Мастерство М. А. Булгакова в использовании языка проявляется при создании точного психологического портрета персонажа: «И плавится лед в вазочке, и видны за соседним столиком налитые кровью чьи-то бычьи глаза» [Булгаков, 1967, с. 58]. «Вчера Степа, как сумасшедший, по выражению Римского, прибежал к финдиректору» [Булгаков, 1967, с. 98]; «Любовь выскочила перед нами, как из-под земли выскакивает убийца в переулке, и поразила нас сразу обоих» [Булгаков, 1967, с. 132]; «Мы разговаривали так, как будто расстались вчера, как будто знали друг друга много лет» [Булгаков, 1967, с. 133].

Характеристический портрет-сравнение у М. А. Булгакова тоже очень индивидуален как по внешним деталям, так и по анализу внутреннего мира героев: «Летящий рысью маленький, как мальчик, темный, как мулат, командир алы – сириец, равняясь с Пилатом, что-то тонко выкрикнул и выхватил из ножен меч» [Булгаков, 1967, с. 40]; «Берлиоз отчетливо разглядел, что усишки у него, как куриные перья» [Булгаков, 1967, с. 44]; «Третьим в этой компании оказался неизвестно откуда взявшийся кот, громадный, как боров, черный, как сажа или грач и с отчаянными кавалерийскими усами» [Булгаков, 1967, с. 47]. Здесь писатель стремится более четко и ясно преподнести нам сравниваемый объект.

Все вышеперечисленные портреты-сравнения М. А. Булгакова очень эмоциональны, их объединяет глубина раскрытия внутреннего мира человека. Писатель развёрнуто, но в то же время точно изображает портреты персонажей.

Сравнения используются М. А. Булгаковым и для характеристики внутреннего состояния героев. Связь между портретом и внутренним миром очень глубока: «Связанный мгновенно рухнул наземь, как будто ему подрубили ноги» [Булгаков, 1967, с. 20].

В романе больше всего сравнений, которые выполняют изобразительную функцию. Она выражается в том, что сравнение используется с определенной целью – для комплексного описания, характеризующего персонажей произведения: «Движение кентуриона было небрежно и легко, но связанный мгновенно рухнул наземь, как будто ему подрубили ноги» [Булгаков, 1967, с. 20]; «Никто не знает, что случилось с прокуратором Иудеи, но он (Пилат) позволил себе поднять руку, как бы заслоняясь от солнца луча, и за этой рукой, как за щитом, послать арестанту какой-то намекающий взор» [Булгаков, 1967, с. 28]; «Фагот раскрыл рот, как птенец, и всю ее, карту за картой, заглотал» [Булгаков, 1967, с. 115].

Есть в произведении «Мастер и Маргарита» и сравнения, выполняющие изобразительно-конкретизирующую функцию: «Летящий рысью маленький, как мальчик, темный, как мулат, командир алы – сириец, равняясь с Пилатом, что-то тонко выкрикнул и выхватил из ножен меч» [Булгаков, 1967, с. 40], «... третьим в этой компании оказался неизвестно откуда взявшийся кот, громадный, как боров, черный, как сажа или грач и с отчаянными кавалерийскими усами» [Булгаков, 1967, с. 47]. К тому же, однородный ряд сравнений, который использует автор, усиливает изобразительную функцию текста.

Часто человек у М. А. Булгакова сравнивается с животным, и обычно это персонажи отрицательные, либо второстепенные: «Но секретарь ничего более не записывал, а только, вытянув шею, как гусь, старался не проронить ни одного слова» [Булгаков, 1967, с. 24]; «Добрые люди бросались на него, как собаки на медведя» [Булгаков, 1967, с. 27]; «Некоторое время, председатель, как баран смотрел на ступеньки лестницы» [Булгаков, 1967, с. 94]; «Аннушка прижалась к стене и видела, как какой-то довольно почтенный гражданин с бородкой, но с чуть-чуть поросычьим, как показалось Аннушке, лицом, шмыгнул мимо нее» [Булгаков, 1967, с. 18]. Писатель использует этот прием для того, чтобы более глубоко раскрыть характер персонажа и создать эмоционально-образную оценку персонажа и его поведения.

Когда М. А. Булгаков описывает положительных героев, их внутреннее состояние, он использует очень поэтичные и выразительные сравнения: «Мастер и Маргарита соскочили с седел и полетели, мелькая, как водяные тени, через клинический сад» [Булгаков, 1967, с. 250]; «Любовь выскочила перед нами, как из-под земли выскакивает убийца в переулке, и поразила нас сразу обоих» [Булгаков, 1967, с. 132]; «Мы разговаривали так, как будто расстались вчера, как будто знали друг друга много лет»; «Теперь в ней во всей, в каждой частице тела, вскипала радость, которую она ощутила, как пузырьки, колющие все ее тело» [Булгаков, 1967, с. 133].

Также М. А. Булгаков использует сравнения для создания авторской иронии: «И вслед за нею, подпрыгнув и вытянувшись горизонтально в воздухе, напоминая летящего купидона, выплыл медленно в окно через письменный стол Варенухи» [Булгаков, 1967, с. 150]. Таких примеров мало, но они помогают раскрыть авторскую идею и помогают понять стиль автора.



Интересны сравнения, которые использует в своей речи Мастер. Они помогают раскрыть характер героя, его внутреннее мироощущение. К тому же, сам Мастер – личность творческая, отсюда и глубоко философские мысли, выражающие себя в эмоционально-окрашенной речи: «Мы разговаривали так, как будто расстались вчера, как будто знали друг друга много лет» [Булгаков, 1967, с. 133]; «Мне вдруг показалось, осенняя тьма выдавит стекла, вольется в комнату, и я захлебнусь в ней, как в чернилах» [Булгаков, 1967, с. 138].

Сравнения, которые использует главный герой, глубоко индивидуальны, в то время как в речи героев, которые организуют сатирическое повествование романа, используются сравнения устойчивые и краткие: «– Вообразите, сию, – рассказывала, трясась от волнения, Анна Ричардовна, снова вцепившись в рукав бухгалтера, – и входит кот. Черный, здоровый, как бегемот» [Булгаков, 1967, с. 180]; «Все разбежались, как зайцы!» [Булгаков, 1967, с. 180]. Это так называемые сравнения-штампы, использующиеся в народной речи. В данном случае сравнения, используемые в речи персонажа, выполняют эмоциональную и даже оценочную функцию.

Одной из функций сравнительных оборотов является выражение авторской точки зрения. Л.Г. Бойко выделяет устойчивые сравнения с отрицательной оценочностью и сравнения с положительной оценочностью [Бойко, 2009]. В ходе её исследования было выявлено, что преобладают устойчивые сравнения с отрицательной оценочностью.

Если же применять данную классификацию к сравнениям в романе «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова, то можно отметить, что в произведении присутствуют и сравнения с положительной оценочностью: «Затем сжался (кот) в комок и, как пантера, махнул прямо на грудь Бенгальскому, а оттуда перескочил на голову» [Булгаков, 1967, с. 118], и сравнения с отрицательной оценочностью: «Некоторое время, председатель, как баран смотрел на ступеньки лестницы» [Булгаков, 1967, с. 94], но таких сравнений очень мало. Чаще писатель использует конструкции нейтральные за счет использования нейтральной лексики.

Подводя итог, отметим, что острота наблюдений, необычайная зоркость помогают М. А. Булгакову соединить мир фантазии и мир реальности, выбрать в предметном мире, в природе, в людях изобразительный ряд, ритм, живую пластику, удивляющую своей неожиданностью систему сравнений.

#### Литература

1. Бакашова Ж. К. Художественные функции сравнения и метафоры в повестях Чингиза Айтманова : автореф. ... канд. филол. наук / Ж. К. Бакашова. – Бишкек, 1992. – 26 с.
2. Бойко Л. Г. Культурно маркированное содержание устойчивых сравнений русского языка : автореф. ... канд. филол. наук / Л. Г. Бойко. – Волгоград, 2009. – 25 с.
3. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита / М. А. Булгаков. – Сыктывкар : Коми книжное изд-во, 1989. – 464 с.

## АСТРАХАНСКИЕ РЕГИОНАЛИЗМЫ – СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ

**Аннотация.** Художественные тексты астраханских писателей являются подлинными хранителями региональной лексики. Они отражают культуру и языковые привычки астраханского региона, а также индивидуально-авторский стиль писателей.

**Ключевые слова:** региональный образ, региональная картина мира, идиостиль

L. P. Dugina  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

## ASTRAKHAN REGIONALISMS – WAYS OF EXPRESSING THE AUTHOR'S POSITION

**Abstract.** The literary texts of Astrakhan writers are the true keepers of the regional vocabulary. They reflect the culture and language habits of the Astrakhan region, as well as the individual author's style of writers.

**Keywords:** regional image, regional picture of the world, idiostyle

Современные лингвистические изыскания связаны как с изучением системной организации языка, так и неизученностью пласта региональной лексики в структурно-семантическом и функциональном аспектах.

В рамках формирующегося научного направления региональная лингвистика своевременным представляется обращение к художественным текстам астраханских писателей. Внимание к средствам вербализации региональной картины мира в текстах астраханских писателей позволяет дополнить представление о самобытности русской культуры и русском языке, в частности.

На наш взгляд, именно региональные художественные тексты, во-первых, являются подлинными хранителями региональной лексики, так как, в них эта лексика материально зафиксирована и употребляется автором осознанно, а не спонтанно. А во-вторых, региональный текст – это отражение картины мира через призму индивидуальности писателя.

Астраханские писатели концентрируют своё внимание на изображении родной для них местности и людей, её населяющих. В их произведениях воссоздана концептосфера русского языка астраханского региона как фрагмента национального языка, что подтверждается постулатом Д. С. Лихачёва: «Концептосфера русского языка, созданная писателями и фольклором, исключительно богата. Концептосфера языка – это в сущности концептосфера русской культуры» [Лихачёв, 1993, с. 3]. Изучение художественных текстов астраханских писателей воссоздает культурные и языковые традиции прошлого, является актуальным для осмысления процессов, происходящих в современном литературном языке. Кроме того, анализируемые тексты служат базой для изучения индивидуально-авторского стиля (идиостиля) астраханских писателей.

Исследование идиостиля писателя «как некоего закономерного единства, системы, обладающей специфической кристаллической структурой» [Лихачев, 1993, с. 3–9] представляет особый интерес, так как языковая структура индивидуально-авторского стиля отражает все многообразие языковых средств, которые писатель применяет для формирования и репрезентации регионального образа в рамках художественного текста.

Региональная картина мира в произведениях астраханских писателей основана на таких понятиях, как *река, рыба, птица, ловцы* и др., которые часто выступают в качестве предмета сравнения и отражают местные особенности флоры, фауны и ландшафта астраханского региона, т. е. художественное восприятие мира обусловлено доминантными для астраханского региона природными особенностями, и связанным с ними в прошлом основным промыслом населения – ловецким.

В рамках данной статьи приведем примеры из произведений К. Ерымовского и Ю. Селенского, которые отражают культуру и языковые привычки астраханского региона, а также индивидуально-авторский стиль писателей.

Общность произведений Ерымовского и Селенского заключается в системе региональных «образов», которые авторы используют для формирования региональной картины мира. Региональный «образ» передаёт такой элемент смысла, который не представлен в общезыковых сравнениях, и несёт ценную лингвокультурологическую информацию.

Рассмотрим примеры языковых единиц, функционирующих на территории Астраханского края:

Регионализм/ Толкование словаря	Пример из текста К. Ерымовского	Пример из текста Ю. Селенского
<b>РЕЮШКА/ РЕ́ЮШКА</b> рег. (ru) палубное двухмачтовое судно с латинскими парусам. Реюшка образовано от глагола – реять.	Вдоль берега на тонких бревнах стояли реюшки, бударки.... Суда были будто лакированные – блистали смолой и свежим тесом. (К. Ерымовский. Люди подвига)	... Лодка (реюшка)... сшитая грубовато, но прочно, <b>как рабочий сапог</b> , и надёжная на случай шторма... (Ю. Селенский. Одна тревожная ночь)
<b>РЫБНИЦА БУДАРА/ РЫ'БНИЦА</b> , ы, ж. (спец., обл.). 1. Место, куда доставляют выловленную рыбу. 2. Промысловое рыболовное судно. <b>БУДА́РА</b> рег. (ru) длинная и узкая лодка, нижняя часть которой выдолблена из цельного дерева, а борта нашиты из досок.	... вровень с водой, тянуться <i>прорези</i> с живой рыбой. А то посреди протока плывет грузная <b>«рыбница»</b> – на ее широкой палубе, будто переселенцы, табором расположились ловцы...  На речушках, у камышовых зарослей, всюду мелькают остроносые лодки – <b>бударки</b> ; они неустанно ищут добычу, стайками собираются у приемных пунктов. (К. Ерымовский. Люди подвига)	Большие и малые, редко какой-нибудь пароход покажется, а то все реят морские приемные <b>рыбницы</b> , морские <b>бударки</b> , реюшки, и полет их в одном направлении – к плавзаводу. (Ю. Селенский. Живут возле моря люди)
<b>МОРЯНА/ МОРЯ́НА</b> , -ы. 1. м. и ж. Резкий, сильный ветер, дующий с моря в устьях рек.	Селились на высоком берегу, а то в <b>моряну</b> низины сплошь затопляло. (К. Ерымовский. Люди подвига)	Как земледельцу неуловимый дух земного отвала в первой борозде кружит голову, так и Лихобаину расстроило душу это первое дыхание <b>моряны</b> . (Ю. Селенский. Моряна – ветер шалый)
<b>КУЛТУК/ КУЛТУ́К</b> 1. рег. залив моря или озера, преимущественно узкий, мелкий, закрытый	Оживают глухие ильмени и <b>култуки</b> и становятся они питомниками новых рыбьих стад. (К. Ерымовский. Люди подвига)	...ни на секунду не сомневаясь, что сумеет даже на такой скорлупе удрать по ветру до первого <b>култука</b> (Ю. Селенский. Моряна – ветер шалый)
<b>ПОДСВЕЖКА/ ПОДСВЕЖКА</b> 1. Поток пресной воды из устья Волги или Урала и других рек среди морской соленой воды (касп.).	После ледовой воды – <b>«ледянки»</b> – бурно надвигается <b>«подсвежка»</b> , или «красная вода». Бесчисленные волжские протоки заполняются мутно-густой поллой водой, – движется она издали, за тысячи километров. (К. Ерымовский. Люди подвига)	...Вода в эту пору холодная, а пахнет арбузом, и называют её – <b>ледянка, подсвежка</b> ... (Ю. Селенский. Моряна – ветер шалый)
<b>КУКАН/ КУКАН</b> муж. бичевка, на которую надевают под жабру и в рот, пойманную рыбу, пуская ее на привязи в воду;	Когда море было рядом, то у самого берега острова выбивали крючковые снасти-самоловки, у дома держали осетров на <b>кукан</b> . (К. Ерымовский. Люди подвига)	...Рыба путалась в сетях, рвала их, рыбаки либо оглушали её, или, чаще всего, сажали на <b>кукан</b> и тащили ставникам, а те преспокойно сдавали ее за свою. (Ю. Селенский. Моряна – ветер шалый)

Проводя анализ примеров, взятых из произведений астраханских писателей можно четко обозначить, что «образ» – это путь от слова к художественному образу, в котором «зримо предстает нам соответствующий предмет изображения» [Ингарден, 1962, с. 24], а также трактуемый собственное восприятие автором окружающей действительности, его личный опыт, отношение к той или иной ситуации. Иными словами – это результат авторского стиля. Мы видим, что лексика, номинирующая региональную специфику, выполняет в текстах функцию тематической организации, обеспечения связности речи и стилистическую функцию.

Не менее интересным представляется и то, что астраханские писатели часто используют сравнения, которые закрепляют различные ассоциации и отображения действительности. Так, например, при помощи сравнения с рыбой указывают на внешние черты:

– сходство по цвету рыбы: *Лицо-то, куда там ни шло, а шея у Прохора стала красная, как перо у той самой краснопёрки* (Ю. Селенский. Каспийская повесть). Здесь подчёркивается невероятное смущение героя;

– сходство по характеру: *Вобла! – яростно ругнул про себя Андропова капитан. – Ржавая вобла! Расчетливость есть, а расчета нет. Думает о своих удобствах.* (К. Ерымовский. Капитанская вахта). В данном примере, автор показывает читателю бесчувственного, холодного, лишённого душевной теплоты человека.

С точки зрения В. И. Огольцева «представление, будучи результатом непосредственного ощущения, значительно осложняется семантическими наслоениями тех слов-понятий, которые участвуют в его выражении, и теми семантическими взаимосвязями этих слов-понятий, которые обнаруживаются в компаративной структуре» [Огольцев, 1978, с. 44].

Нередко, высокую активность в создании сравнений имеют орнитонимы – наименования птиц, которые непосредственно обитают на территории Нижнего Поволжья. Приведём примеры: *На тех местах, где ты тонул, нынче чепуры ноги моют* (Ю. Селенский. Каспийская повесть). Ю. Селенский, используя данное сравнение, показывает читателю на сколько обмелела река;

*...А он смолоду, как мартын (одна из разновидностей чайки): на берег только к вечеру прилетает* (Ю. Селенский. Крутая Рамень). Автор показывает сходство поведения человека и птицы;

*Когда мы въехали в горло ильменя (нижнюю часть) на представилась такая картина, которая может быть, только во сне снится охотникам и натуралистам: на всей обширной поверхности ильменя воды не было видно – она сплошь была одета серым колышащимся ковром уток и гусей, расцвеченным узорами лебединых стай* (К. Ерымовский. Люди подвига). К. Ерымовский, чтобы показать читателю образ ильменя, в качестве предмета сравнения использует колышащий ковер, который четко рисует в воображении читателя серо-белый птичий узор.

Таким образом, в своих текстах астраханские писатели различные средства художественной выразительности языка, которые являются характерной особенностью индивидуально-авторского стиля и способствуют созданию местного колорита, раскрытию образов персонажей, а также авторской позиции.

### Литература

1. Ингарден Р. Исследование по эстетике / Р. Ингарден. – М. : Ин. лит-ра, 1962. – 572 с.
2. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 1993. – Т. 52, № 1. – С. 3-9.
3. Огольцев В. И. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии / В. И. Огольцев. – Л. : Ленингр. ун-т, 1978. – 160 с.
4. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. – URL: <https://gufo.me/dict/efremova> (дата обращения: 09.03.2023).

### ТЕМА ЧЕЛОВЕЧНОСТИ И ЖЕСТОКОСТИ В РАССКАЗЕ И. С. ТУРГЕНЕВА «МУМУ»

**Аннотация.** В статье автор рассматривает понятия человечности, доброты, дружбы между человеком и животными, а также личные качества разных персонажей рассказа. С помощью метафоры автор показывает читателям определённые проблемы.

**Ключевые слова:** Тургенев, человечность, жестокость, художественный дискурс, дружба

S. N. kyzy Kerimova  
*Lankaran State University,  
Lankaran, Republic of Azerbaijan*

### THE THEME OF HUMANITY AND CRUELTY IN THE STORY OF I. S. TURGENEV "MUMU"

**Abstract.** In the article, the author considers the concept of humanity, kindness, friendship between man and animals, as well as the attitude and point of view of the writer. Also, the personal qualities of different characters are presented in the same story. There is a certain time and in this period of time there are certain problems in which the author shows his readers with the help instead of metaphor.

**Keywords:** Turgenyev, humanity, cruelty, literary discourse, friendship

Художественная литература является одной из разновидностей художественного дискурса в общем значении этого слова. Сфера бытования художественного дискурса – это любая область вербальных высказываний в эстетичной деятельности [2].

Долгое время я разбирала рассказ «Муму» Ивана Сергеевича Тургенева. Творчество этого писателя – обязательная часть общеобразовательных школьных программ России.

Один из главных героев рассказа «Муму» И. С. Тургенева – вдова-барыня. Барыня жила скупой и скучной жизнью. Читателю с первых страниц уже известен её характер: её дочери замужем, она осталась одна и от одиночества и старости стала ещё более вредной. Когда у неё хорошее настроение, она играет в карты со своими слугами или же шутит в сторону своих слуг. Особенно это можно заметить по отношению к Герасиму, которого она привезла из деревни. Барыня живёт и не нуждается ни в чём, и вдруг ей вздумается играть с человеческими судьбами. К примеру, как в случае с Татьяной, Капитоном и Герасимом. Она поступала, не думая об их чувствах. Это один из тех эпизодов, который показывает несправедливость того времени. Чтобы угодить барыне, её прислуга со временем становилась такой же, как она сама, и без лишних слов все выполняли прихоти своей хозяйки. Возможно, иногда барыня вспоминала свою молодость и как-то смягчалась к окружающим, например, могла погладить щенка или же дать просто так слугам денег. Но это состояние длится недолго, и она становится, как прежде, жестокой и вредной. Кульминацию её жестокости читатель наблюдает по отношению к Муму. То как она артистически страдает и долгое время не встаёт с постели, жалуясь на бедное животное, и приказывает утопить Муму. Стоит отметить, что человек, в том числе и барыня, помимо минусов имеет плюсы. Например, Капитон был бездомным и много пил, но барыня ему помогла и приютила в своём особняке.

Герасим – спасатель и друг Муму – отличается не только работоспособностью, но и человечностью, добротой и прямоотой. В одноимённом фильме, снятом по этому рассказу, мы видим сцену, где барыня и Герасим впервые встречаются. Герасим безвозмездно помогает ей с конной повозкой. Барыня, увидев его деловитость, приказывает привезти его из деревни в город. Доброту души Герасима мы можем наблюдать не только по отношению к Муму. Герасим также любил гусей. Ему не нравилось, когда животные дрались между собой, он всегда был за справедливость и труд. В них его привлекали хитрость и ум. Мы можем наблюдать, как слуга издевается над Герасимом, а он считает их за своих и защищает. История заканчивается печально. Но в этом и суть – показать читателю метафору: Герасим – это русский народ, а дом барыни и присутствующие в нём – внешние силы того времени. В творчестве Тургенева можно видеть, что он был альтруистом и пользовался ценностями русского языка своих произведениях.

#### Литература

1. Тургенев И. С. Муму / И. С. Тургенев. – URL: <https://ilibrary.ru/text/1250/p.1/index.html>.
2. Фещенко В. В. Художественный дискурс: к определению термина в перспективе лингвоэстетики / В. В. Фещенко // Новый филологический вестник. – 2021. – № 1 (56). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-diskurs-k-opredeleniyu-termina-v-perspektive-lingvoestetiki>.

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК АВТОРСКАЯ КОГНИТИВНО-РЕПРЕЗЕНТАТИВНАЯ СТРУКТУРА

**Аннотация.** В статье рассматривается художественный текст как отражение внутреннего мира и языкового сознания его автора; характеризуются когнитивно-ментальные и индивидуально-уникальные особенности авторской организации содержательно-смыслового пространства художественного текста. Представлены фундаментальные свойства художественного текста; показана специфика репрезентации в нём особой картины мира – индивидуально-авторской, виртуально-идеальной, в рамках которой писатель воплощает свой собственный опыт и контекст своего бытия.

**Ключевые слова:** художественный текст, индивидуально-авторское ментальное пространство, репрезентативная структура, виртуально-идеальная картина мира, культура, словесный маркер, языковая личность писателя, когнитивная база автора

Kim In Gyu  
Kuban State University,  
Krasnodar, Russia

## ARTISTIC TEXT AS AN AUTHOR'S COGNITIVE-REPRESENTATIVE STRUCTURE

**Abstract.** The article considers a literary text as a reflection of the inner world and linguistic consciousness of its author; cognitive-mental and individually unique features of the author's organization of the content-semantic space of a literary text are characterized. The fundamental properties of a literary text are presented; the specificity of the representation in it of a special picture of the world is shown – the individual-author's, virtual-ideal, within which the writer embodies his own experience and the context of his being.

**Keywords:** literary text, individual author's mental space, representative structure, virtual ideal picture of the world, culture, verbal marker, writer's linguistic personality, author's cognitive base

Проблема когнитивной организации художественного текста в настоящее время становится одной из важнейших. Такой вектор анализа определяется тем, что любой художественный текст в первую очередь представляет собой сложную смысловую организацию с размытыми границами его семантического и индивидуально-авторского пространства. Функционирующие в художественном тексте языковые единицы следует интерпретировать как семиотические маркеры, отражающие уникальный авторский взгляд на окружающий мир и на Человека. Именно Человек выступает фундаментальной доминантой ценностной системы художественного мира, отражающего в эстетико-креативном многообразии и разнообразии мир реальности и жизненного пути личности.

Л. Ю. Буянова пишет о том, что «каждый художественный текст – это сокровищница слов, связанных между собой креативной силой мысли и воображения его автора» [Буянова, 2022, с. 90]. Нельзя не признать правоту такого интегративного подхода к интерпретации художественного текста, при котором он рассматривается как факт культуры и выступает важнейшим инструментом её усвоения в силу своей языковой субстанциальности.

Известно, что культура хранит в своём арсенале значительную часть полиаспектных ресурсов для сохранения на века своего существования, причём это происходит сознательным или бессознательным образом, запечатлеваясь в том числе в художественном тексте.

Когнитивно-ментальный ракурс исследования художественного текста опирается на анализ тех связей, которые существуют между языком и тем, что скрыто в глубинах авторского сознания, а также помогает установить сквозь призму данной категории словесные результаты познания и мышления, обнаружить связь вербальных и ментальных компонентов когниции.

А.И. Новиков отмечает, что в процессе смысловой интерпретации «содержание текста переводится на внутренний язык субъекта, позволяющий ему более непосредственно соотносить это содержание со своей картиной мира и тем самым придавать ему определенную «ценностную» значимость в структуре своего сознания» [Новиков, 1997, с. 110].

Лингвисты так определяют специфику художественного текста: «Будучи ментальным пространством, художественный текст в первую очередь соотносится с миром эмоций и чувств человека и с помощью этого может дать представление об истинной природе человеческих переживаний и их силе по той форме, которую они приобретают, попадая из внутреннего мира во внешний, т. е. благодаря художественному слову» [Буянова, 1998, с. 82]. Эмоции, репрезентированные в художественном тексте, формируют особую психологическую реальность: репрезентируя внутренний мир

личности героя произведения (и автора) в различных обстоятельствах, в отношениях с другими персонажами, эмоции посредством эмотивов воспроизводят особую картину ментального мира творца текста.

Рассматривая художественный текст как модель мира автора, Л. О. Бутакова высказывает следующее мнение: «мы говорим именно о построении модели сознания, поскольку фиксируем репрезентацию содержания когнитивных процессов его создателя, отражаем относительно стабильное состояние его динамичной когнитивно-концептуальной системы» [Бутакова, 2001, с. 3].

Учитывая факт того, что творцом художественного текста является конкретная языковая личность писателя, необходимо признать, что такой текст репрезентирует особую картину мира – индивидуально-авторскую, виртуально-идеальную, в которой отражены этапы духовного роста и жизненного пути его создателя. В художественном тексте в зависимости от когнитивной базы и интенций автора происходит семиотизация системы знаний и результатов полученного жизненного опыта писателя.

Фундаментальными свойствами художественного текста признаются когнитивность, антропоцентричность, диалогичность, многослойность содержания, эмоциогенность, открытость, статичность и динамичность, полиинтерпретируемость.

Итак, каждый художественный текст как сложное ментально-смысловое уникальное пространство репрезентации индивидуально-авторского мировосприятия и мироощущения всегда неповторим, как неповторим контекст жизни его автора и тот языковой инструментарий, который его вербализует.

### Литература

1. Бутакова Л. О. Авторское сознание как базовая категория текста: когнитивный аспект : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Л. О. Бутакова ; Алтайский государственный университет. – Барнаул, 2001. – 39 с.
2. Буянова Л. Ю. Эмоция, коммуникация, текст: линии взаимокорреляции / Л. Ю. Буянова // Вербальные аспекты семантических архитектур языка : моногр. / Л. Ю. Буянова ; отв. ред. Г. П. Немец. – Краснодар : КубГУ, 1998. – С. 69–91.
3. Буянова Л. Ю. Язык художественного текста как отражение национально-личностной уникальности автора (на материале языка прозы А.И. Солженицына) / Л. Ю. Буянова // Лингвостилистика. Лингвопоэтика. Лингводидактика : сб. науч. ст., посвященный 100-летию со дня рождения д-ра филол. наук, проф, акад. РАО Н. М. Шанского / отв. ред. В. В. Никульцева ; Московский финансово-юридический университет МФЮА. – М. : МФЮА, 2022. – С. 90–95.
4. Новиков А. И. Текст, его содержание и смысл / А. И. Новиков // Текст: структура и функционирование. – Барнаул : БГУ, 1997. – Вып. 2. – С. 37–113.

**ТРУДНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА  
(на материале книги «La phrase du Mage» Kathy Dauthuille)**

**Аннотация.** Актуальное исследование посвящено книге французской писательницы Kathy Dauthuille, которая называется «La phrase du Mage». Данная книга была написана в 2018 году и переведена в 2020 году. В данном исследовании рассматриваются грамматические, лексические и синтаксические трудности, встретившиеся при интерпретации текста данного произведения с французского языка на русский. Так как книга имеет эзотерический характер, интересным представилось проследить то, как переводчик справился с различными культурными и лингвистическими преградами при переводе данного произведения.

**Ключевые слова:** перевод, художественный перевод, трудности перевода, лингвистическая информация, каламбур

T. E. Finskaya, A. D. Kudryavtseva  
Moscow City Pedagogical University,  
Moscow, Russia

**THE PROBLEMS OF ART TRANSLATION (on the book “La phrase du Mage” Kathy Dauthuille)**

**Abstract.** This topical study is dedicated to the book by the French writer Kathy Dauthuille called “La phrase du Mage”. This book was written in 2018 and translated in 2020. This study examines the grammatical, lexical and syntactical difficulties encountered when interpreting the text of this work from French into Russian. Since the book has an esoteric character, it is interesting to trace how the translator has dealt with different cultural and linguistic obstacles in translating this work.

**Keywords:** translation, literary translation, translation difficulties, pun, linguistic information

Каждый переводчик имеет уникальный стиль, поэтому среди переводчиков часто можно услышать такую фразу: «сколько хороших переводчиков, столько хороших переводов». «Каждый из нас обладает своей неповторимой индивидуальностью и именно благодаря этому невозможно создать два абсолютно одинаковых варианта перевода одного и того же художественного произведения» [Цвиллинг, 2002, с. 175]. Эта индивидуальность и противоречие, которые находятся внутри как переводчика, так и внутри автора художественного произведения, является одним из главных препятствий к созданию хорошего перевода.

Необходимо также отметить существование различных факторов, влияющих на успех перевода. Например, такие факторы как лингвистические и экстралингвистические. В. С. Виноградов говорит о том, что «лингвистическая информация не передается при переводе, поскольку представляет собой сведения о системе конкретного языка, содержащиеся в единицах этого языка» [Виноградов, 1997, с. 55]. Однако в некоторых случаях переводчику необходимо прибегнуть к замене лингвистической информации лексическими единицами. Это происходит из-за специфической формы оригинального текста, а также лингвистической информации, присутствующей в системе исходного языка, но отсутствующей в системе переводимого.

Экстралингвистические факторы – это когнитивные знания о той или иной стране, культурный багаж, необходимый для понимания вкладываемого автором смысла. В книге Корнея Чуковского «Высокое искусство. Принципы художественного перевода» писатель не зря говорит о том, что именно такой тип перевода, как художественный, можно отнести к искусству, ведь сложность перевода подобной литературы заключается в том, чтобы сохранить изначальный смысл произведения и адаптировать его под реалии того культурного и языкового пространства, в котором находится читатель. Перевод нередко может быть затруднен наличием в тексте таких языковых явлений, как, каламбуры, идиоматические выражения, фольклорная лексика.

Одним из самых интересных, на наш взгляд, трудностей перевода, является передача каламбуров. Вслед за А. А. Терещенковой, мы рассматриваем каламбур как «комическую игру слов, столкновение значений слов, квалифицируемых как синонимы, антонимы, омонимы и паронимы» [Терещенкова, 1988, с. 87].

Указанные факторы, лингвистические и экстралингвистические, формируют у переводчика самый главный навык – художественное мышление. Данный вид деятельности направлен на восприятие и понимание произведений искусства, что является самым важным умением для переводчика: «основной функцией художественного мышления является осознание мира через его осмысление, через творческое переосмысление и воссоздание художественных образов и творческого замысла автора» [Кликушина, 2021, с. 265].

Материалом данного исследования послужила книга французской писательницы Kathy Dauthuille «La phrase du Mage» и ее перевод на русский язык Т. Е. Финской. В этой работе мы рассматриваем трудности, с которыми столкнулся переводчик при адаптации книги на русский язык.



Французская писательница Кати Дотуилл родилась в городе Аррас на севере Франции, потом училась в Мадриде, а в 1998 г. переехала в маленький городок Ним и с тех пор живет в Провансе.

Писательница посвятила свое диссертационное исследование творчеству писателя и поэта Анри Боско. Можно сказать, что она продолжила искать мудрость в алхимии, как и Анри Боско. В своем произведении «*La phrase du Mage*» Кати соединяет воедино разрозненные компоненты самых отдаленных эзотерических учений. Главных героев книги трое, как и положено в алхимии: Сера, Соль и Ртуть. В исследуемом произведении это *Aristide*, *Isinos* и *Cidalia*. В данном случае переводчик прибегнул к транскрибированию данных имен собственных при их переводе на русский язык. Мудрец Аристид, его ученик Исинос и соседка ученика – Сидалия. Эти имена отсылают нас к некоей условной древности. Аристид – к имени афинского государственного деятеля, полководца периода греко-персидских войн, Исинос и Сидалия как будто бы созданы из имени Исиды, разделенного на две части. Уже в самих именах героев содержатся отсылки, доступные для перевода лишь при имени конкретных экстралингвистических знаний.

Специфика содержания глав в книге представилась еще одной трудностью для переводчика. В каждой новой главе ученик получал от мудреца одно слово (это слово являлось и названием главы), из которых он в дальнейшем должен был сложить фразу. Французская система языка предполагает наличие артиклей, в то время как в русской системе они отсутствуют. Соответственно, некоторые главы несли в себе содержание и название, которые не могли быть понятны для русскоязычного читателя. Рассмотрим пример, а также то, как переводчик справился с переводом.

«*Ce soir-là je sus que le deuxième mot était arrivé quand j'entendis une voix qui entonnait la note « la »...*

...*La vibration du « la » se fit perceptible à mon oreille, venant de l'espace, empruntant un canal invisible pour venir étoiler ma pensée».*

«*В тот вечер я понял, что пришло второе слово, когда услышал голос...*

...*Голос, тянувший вибратор ноты «ля», будто из космоса достиг моего уха по невидимому каналу и полностью заполнил все мои мысли».*

Автор говорит о «вибрации в ушах слова "la"», в то время как в переводе фраза приобретает другой оттенок: «*Голос, тянувший вибратор ноты "ля"*». Перевести на русский язык артикль, употребленный без контекста, невозможно, поэтому переводчик прибегает к изменению смысла, но частично сохраняет изначальную форму. На наш взгляд, перевод выполнен успешно.

В книге нам также встретились каламбуры. Рассмотрим следующий пример.

«– *Tu me fais penser à une carte de tarot, lui dis-je en souriant.*

– *L'hermite ? avec un h ?*

– *Oui ; mais tu es aussi un ermite».*

«– *Ты заставил меня задуматься о картах Таро, – сказал я, улыбаясь.*

– *Рак-отшельник?*

– *Просто отшельник».*

Во французском варианте представлена игра слов, которая реализуется при помощи фонетического приема: во французском языке буква *h* никогда не произносится, поэтому оба слова: *hermite* и *ermite* звучат одинаково. В русском языке переводчик меняет местами карту таро «Отшельник» и животное «рак-отшельник», чтобы сохранить каламбур. На наш взгляд, перевод не состоялся, так как языковая игра была утрачена.

Проанализировав перевод книги «*La phrase du Mage*» *Kathy Dauthuille*, можно сделать вывод о том, что жанр и тематика произведения при переводе играют важную роль, так как требуют от переводчика дополнительных знаний, без которых успешная интерпретация исходного текста невозможна. Также, каламбуры редко могут быть понятны в неадаптированном переводе, так как лексические, фонетические и грамматические структуры языков, а также, культурные пространства, зачастую, отличаются, именно поэтому передача яркой языковой игры представляет собой для переводчика немалую трудность и требует определенных умений.

### Литература

1. Виноградов В. С. Темпоральная (временная) стилизация как переводческий прием / В. С. Виноградов // Филологические науки. – 1997. – № 6. – С. 54–59.
2. Дотуилл К. 40 / К. Дотуилл – Ярославль : Факел, 2020. – 101 с.
3. Кликушина Т. Г. Особенности и проблемы перевода художественной литературы / Т. Г. Кликушина // Языковая картина мира в условиях мультилингвизма и мультикультурализма: переводческий, лингвистический и дидактический аспекты : мат-лы Международ. науч. конф. – Воронеж : Истоки, 2021. – С. 257–265.
4. Терещенкова А. А. Лингвосемиотическая природа каламбура : (означающее каламбура) : [на материале фр. яз.] / А. А. Терещенкова // Стилистический анализ художественного текста. – 1988. – С. 87–100.
5. Цвиллинг М. Я. Эвристический аспект перевода и развитие переводческих навыков / М. Я. Цвиллинг. – М. : Восточная книга, 2002. – 264 с.

## РЭП КАК ПОЭЗИЯ НОВОГО ВРЕМЕНИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА ORELSAN)

**Аннотация.** Песенный дискурс во всем его многообразии является популярным объектом современных исследований. Рэп – один из наиболее распространенных музыкальных жанров, которому характерна частая игра слов, использование различных литературных приемов, а также особой лексики. Авторы прибегают к подобным речевым единицам для усиления эмоциональности текста, придания ему живости и сближения со слушателем. В данной статье мы рассмотрим некоторые литературные приемы, которые использует в своем творчестве французский рэп-исполнитель Orelsan.

**Ключевые слова:** французский песенный дискурс, литературный прием, сравнение, параллелизм

D. A. Lapochkina  
Moscow City Pedagogical University,  
Moscow, Russia

## RAP AS POETRY OF THE NEW TIME (BASED ON THE MATERIAL OF ORELSAN'S CREATIVITY)

**Abstract.** The song discourse in all its diversity is a popular object of modern research. Rap is one of the most common musical genres, which is characterized by frequent puns, use of various literary techniques, as well as special vocabulary. The authors appeal to such speech units to strengthen the emotional intensity of the text, giving it the vivacity and convergence with the listener. In this article we will consider some stylistic devices that are used in the songs of French rap artist Orelsan.

**Keywords:** French song discourse, literary technique, comparison, parallelism

Музыка стала неотъемлемой частью жизни каждого человека. Можно выделить несколько причин этого явления: слушатели примеряют на себя образы главных героев песен, музыка используется с целью заявления о своем отношении к чему-либо, обозначения интересов и проявления себя в семье, компании, обществе. Так, музыкальное произведение становится характеристикой самоидентичности [Викулова, 2020; Основы межкультурной коммуникации, 2019].

Поэтому песенный дискурс представляет широкое поле для изучения, так как может быть рассмотрен в рамках различных лингвистических дисциплин в зависимости от целей исследования. Целью данной работы стало исследование литературных приемов и особенностей поэтического текста песен.

Одним из наиболее популярных музыкальных жанров в настоящее время является рэп, завоевавший внимание и подростков, и более зрелой публики. Этот музыкальный жанр наиболее ярко выражает исполнителя как свидетеля в его диалоге с современным ему обществом [Дубнякова, 2016а; Дубнякова, 2016]. Приемы, используемые реперами, вызывают отклик у слушателей благодаря ярким средствам выразительности [Дубнякова, 2012, 2013].

Именно поэтому объектом нашего исследования выступает французский песенный дискурс, а предметом – творчество французского рэп-исполнителя Орельсан (по франц. – Orelsan).

В первую очередь, рассмотрим важный для нашей работы термин «музыкальный поэтический дискурс». По мнению Я. М. Янченко, термин «музыкальный поэтический дискурс» синонимичен понятию песенного дискурса, поскольку включает в себя тексты как словесное художественное творчество (поэзия) в совокупности с экстраязыковыми условиями и инструментальную мелодию (музыкальный аспект) [Янченко, 2019, с. 2].

Определяя функции песенного дискурса, Л. Г. Дуняшева выделяет поэтическую функцию [Дуняшева, 2015, с. 192], которая находит отражение в образности, выразительности и неповторимости текста. А именно рэп-дискурс включает в себе потенциальную силу нового культурно-эстетического выражения [Дуняшева, 2011, с. 164].

Ряд признаков, характерных и песенному, и художественному (литературному) дискурсам (ритмико-композиционная структура, авторская позиция, образность, скрытый сюжет, диалогичность, интertextуальность и т. д.), позволяет отметить их смежность. Рассмотрим выделенные признаки и функции на примере конкретного жанра и исполнителя.

*Орельсан* в своих произведениях прибегает к использованию различных тропов и фигур речи. Рассмотрим наиболее яркие из них (все слова песен взяты с сайта <https://orelsan7th.com/>. – Д. Л.). Так, например, для того, чтоб подчеркнуть сложность ситуации, автор использует гиперболу.

Пример № 1

*Les nuits sont noires, tout le monde t'a abandonné, même la lune*

В данной строке из песни «*Jour meilleure*» («*Лучший день*»), рассказывая о чувствах человека во время депрессии, Orelsan говорит, что герой брошен даже луной, отчего его ночи еще более мрачные, тоскливые и одинокие. Окружающая реальность предстает ему чуждой [Викулова, 2013].

Частым также является сравнение – троп, состоящий в уподоблении одного предмета другому на основании общего у них признака [Розенталь, Теленкова, 1985, с. 300].

Пример № 2

*À notre âge, les couples tombent comme des feuilles, on tiendra jusqu'au printemps  
Viens, on reste ensemble*

Orelsan сравнивает влюбленные пары, которые расстаются в сложный период, с опадающими осенью листьями на деревьях. Лирический герой песни «*Ensemble*» («*Вместе*») предлагает своей возлюбленной продержаться до весны, т. е. пройти сообща через все трудности и невзгоды, чтобы потом вновь насладиться счастливой жизнью вместе.

Кроме сравнений, автор также использует отрицательный параллелизм:

Пример № 3

*On soignera jamais la dépression comme on soigne un rhume.*

В песне «*Jour meilleure*» («*Лучший день*») путем использования одинаковых синтаксических конструкций проводится параллель между депрессией и насморком. И то, и другое является расстройством организма, однако отношение к ним разное. Если при первых симптомах насморка, люди начинают волноваться и принимать лекарства, то депрессию, несмотря на тяжесть заболевания, часто решают игнорировать и не уделять ей должного внимания.

Синтаксический параллелизм заключается в одинаковом синтаксическом построении соседних предложений или отрезков речи [Розенталь, Теленкова, 1985, с. 176].

Пример № 4

*J'avais peur d'avoir rien compris, maintenant, j'ai peur qu'il y ait rien à comprendre*

Благодаря использованию параллельных конструкций, Орельсан выделяет содержание каждой отдельной его части. Слушатель легко воспринимает информацию и понимает авторскую позицию.

Хиазм как одна из разновидностей параллелизма направлен на усиление выразительности текста.

Пример № 5

*On était censé changer les choses  
Depuis quand les choses nous ont changés ?*

Благодаря крестообразной перестановке смысловых единиц, автор песни «*Civilisation*» («*Цивилизация*») добивается усиления контраста и экспрессивности.

Лексический повтор – частый прием в песенном дискурсе. Намеренное повторение в тексте одного и того же слова помогает выделить наиболее важную идею автора.

Пример № 6

*Tout l'monde est sensible (sensible), tout est sensible (sensible)  
Tout l'monde est sur la défensive (sensible)  
Sujet sensible, personne sensible (sensible)*

С помощью многочисленных повторов слова *sensible* (восприимчивый, чуткий) автор подчеркивает то, как изменился мир. В данных строках песни «*L'odeur de l'essence*» («*Запах бензина*») он критикует общество за чрезмерную чувствительность, так как любая сказанная фраза может быть воспринята, как оскорбление.

Таким образом, на примере одного из многочисленных рэп-исполнителей, мы смогли рассмотреть некоторые стилистические приемы, используемые в песенном дискурсе. Можно сделать вывод о близости рэп-культуры к поэзии не только по форме, но и по содержанию. В дальнейших исследованиях мы обратимся к наиболее часто встречающимся образам и сюжетам французского песенного дискурса.

## Литература

1. Викулова Л. Г. Национальная идентичность в контексте инаковости: языковая репрезентация оппозиции «свои» – «чужие» во французской литературе XX века (на материале сборника эссе Ф. Мориака «Чёрная тетрадь») / Л. Г. Викулова, О. А. Кулагина // Вестник МГПУ. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2013. – № 2 (12). – С. 33–42.
2. Викулова Л. Г. Лексемы *identité*/идентичность как элементы универсумов человека и языка: этносемиотический и аксиологический аспекты интерпретации / Л. Г. Викулова, Е. Ф. Серебренникова, О. В. Вострикова, С. А. Герасимова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2020. – № 2 (831). – С. 30–42.
3. Дубнякова О. А. Дневниковые записи Ф. Мориака как форма самопрезентации в диалоге с обществом / О. А. Дубнякова // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик : мат-лы первой междунар. конф. – М. : Языки народов мира, 2016а. – С. 185–189.
4. Дубнякова О. А. Писатель-публицист как свидетель своего времени (на материале «*Mémoires politiques*» Ф. Мориака) / О. А. Дубнякова // Современное гуманитарное образование

и иностранный язык : сб. науч. тез. по мат-лам междунар. науч.-практ. конф. – Орехово-Зуево : ГГТУ, 2016b. – С. 54–56.

5. Дубнякова О. А. Le nom et l'anonymat dans le roman «le Boulevard Peripherique» d'Henry Bauchau / О. А. Дубнякова // Романские языки в межкультурном пространстве : мат-лы Междунар. науч. конф. (26-27 июня 2012 г.). – М. : МГОУ, 2012. – С. 290–296.

6. Дубнякова О. А. La nomination dans le roman «Le boulevard périphérique» d'Henry Bauchau / О. А. Дубнякова // Человек и его язык : мат-лы XVI Междунар. конф. науч. Школы-семинара им. Л. М. Скрепиной. – СПб. : Скифия, 2013. – С. 154–160.

7. Дуняшева Л. Г. Концепт «свобода» в афроамериканском песенном дискурсе / Л. Г. Дуняшева // Ученые записки Казанского университета. Сер.: Гуманитарные науки. – 2011. – Т. 153, № 6. – С. 157–166.

8. Дуняшева Л. Г. Песенный дискурс как объект изучения лингвокультурологии / Л. Г. Дуняшева // Актуальные проблемы романских языков и современные методики их преподавания : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Казань, 22–23 окт. 2015 г.). – Казань : Хэтер, 2015. – С. 190–197.

9. Основы межкультурной коммуникации: Государственные и национально-культурные символы / Л. А. Борботько, Л. Г. Викулова, Л. А. Воробьева [и др.]. – 2-е изд., стереотип. – М. : ФЛИНТА, 2019. – 277 с.

10. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : пос. / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.

11. Янченко Я. М. Лингвистический аспект исследований песенного дискурса: актуальность и многоаспектность / Я. М. Янченко // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2019. – Т. 10, № 4. – С. 28.

12. Official website Orelsan . – URL: <https://orelsan7th.com/> (дата обращения: 14.03.2023).

## СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКСПРЕССИВНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В ТВОРЧЕСТВЕ Н. СПАРКСА

**Аннотация.** На материале современных романов американского писателя Н. Спаркса проводится лингвистический анализ речей персонажей на предмет употребления наиболее частотных моделей экспрессивных инфлуктивных речевых актов. В ходе анализа было установлено, что самыми используемыми являются речевые акты комплимента, оскорбления и порицания, были выявлены структурные модели их построения. Актуальность работы определяется тем, что несмотря на многочисленные исследования, инфлуктивные речевые акты оказываются недостаточно изученными. Лингвистический анализ проводится с применением методов семантической и прагматической интерпретации, контент-анализа и количественных подсчетов. Научная новизна исследования определяется материалом: творчество Н. Спаркса прежде не подвергалось комплексному анализу в русле теории речевых актов.

**Ключевые слова:** речевые акты, экспрессивные речевые акты, инфлуктивные речевые акты, речевой акт «комплимент», речевой акт «оскорбление», речевой акт «порицание»

D. B. Meteleva, N. A. Kurakina  
*Immanuel Kant Baltic Federal University,  
Kaliningrad, Russia*

## STRUCTURAL FEATURES OF EXPRESSIVE SPEECH ACTS IN THE WORKS OF N. SPARKS

**Abstract.** On the material of modern novels of the American writer N. Sparks a linguistic analysis of characters' speeches is carried out for the purpose of using the most frequent models of expressive influtive speech acts. According to the data, it has been found that the most used are the speech acts of compliment, offence and reprimand. The structural models of the speech acts have been revealed. The relevance of the work is determined by the fact that in spite of numerous studies, influtive speech acts prove to be insufficiently studied. The linguistic analysis is carried out using methods of semantic and pragmatic interpretation, content analysis and quantitative calculations. The material determines the scientific novelty of the study: the works of N. Sparks has not previously been subjected to a comprehensive analysis in the framework of the theory of speech acts.

**Keywords:** speech acts, expressive speech acts, influtive speech acts, speech act "compliment", speech act "offence", speech act "reprimand"

При проведении исследования была проанализирована речь персонажей в романах современного американского писателя Н. Спаркса «Выбор», «Тихая гавань», «Дорогой Джон», написанных в начале XXI века. Николас Чарльз Спаркс – всемирно известный американский писатель, автор романов-бестселлеров на темы христианства, любви, трагедии, судьбы и человеческих взаимоотношений. Художественные произведения автора изобилуют экспрессивными речевыми актами.

Существует несколько классификаций речевых актов. Дж. Остин, опираясь на глаголы английского языка, выделил пять классов: вердиктивы, экзерситивы, комиссивы, бехабитивы и экспозитивы [Остин, 1962, с. 160]. Дж. Серль [Серль, 1986] модифицировал эту классификацию, разделив речевые акты на пять иллокутивных классов: репрезентативы, директивы, комиссивы, декларации и экспрессивы. Экспрессивы представляют собой речевые акты, которые выражают эмоциональное состояние говорящего, и включают формулы социального этикета, связанные с конвенциональным поведением (чувство сожаления, радости и т. п.) в качестве реакции на положение дел в рамках ситуации. Н. Телия считает так: «Речевые акты эмоционально-оценочного отношения и эмоционального воздействия – это речевые акты эмоционального самовыражения, поводом для которого является ощущение говорящим несоответствие адресата и его поведения норме или представлениям говорящего о ней» [Телия, 1996, с. 197]. Согласно классификации Трофимовой, было выделено три инфлуктивных речевых акта в рамках экспрессивов: речевой акт комплимента, инвективные речевые акты, речевой акт порицания [Трофимова, 2008, с. 132–284].

Итак, в нашем исследовании будем рассматривать экспрессивные инфлуктивные речевые акты, так как данная тема является малоизученной. Проведенный анализ позволил установить, что самыми частотными инфлуктивными речевыми актами являются комплимент, оскорбление и порицание. С помощью данного анализа были выявлены грамматические структуры, которые автор использует в своих произведениях для построения данных экспрессивов.

Рассмотрим комплимент как инфлуктивный речевой акт. В качестве примера возьмем высказывание из произведения «Выбор»: “*A budding Donald Trump, right? Actually, he doesn't much care about money and never has. I mean, sure, he earns a living and pays his own way.*” [Sparks, 2007, p. 41]. Перевод данного высказывания выглядит следующим образом: «*Настоящий Рокфеллер. Он не думает о деньгах. Т. е. , конечно, он неплохо зарабатывает и сам платит по счетам.*» [Спаркс, 2010, с. 43]. Автор произведения использует имя собственное для описания человека. Переводчик употребляет совсем не то имя собственное, которое указано в оригинальном тексте. Дело в том, что во время перевода данного произведения, личность Дональда Трампа, предпринимателя и ныне бывшего президента США, была не настолько популярна. Автор перевода использует в тексте личность Джона Рокфеллера, первого долларового миллиардера, так как в то время в России данная персона являлась наиболее узнаваемой из-за того, что он – член одной из самых влиятельных и богатых семей мира. Тем самым, автор, возможно, хочет показать читателям состоятельность главного героя. В данном предложении используется модель построения предложения *Interrogative sentence*, которая употребляется в 16 % примеров (рис. 1).

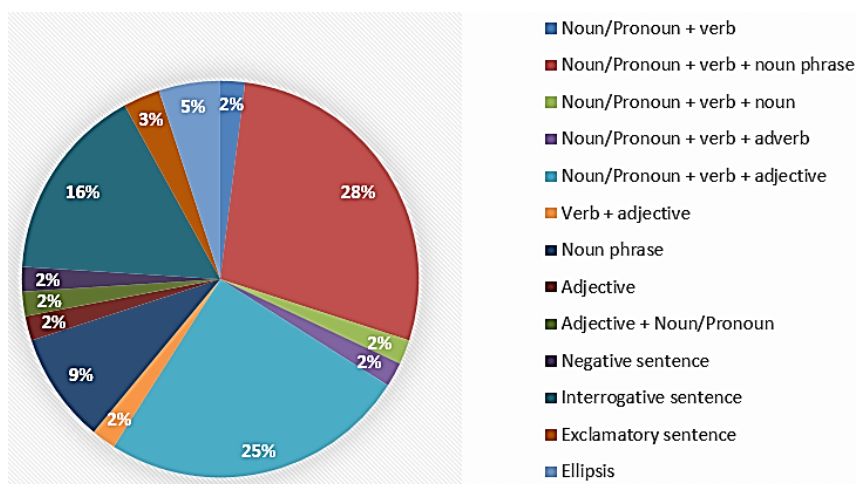


Рисунок 1 – Структурная частотность речевого акта комплимента в творчестве Н. Спаркса

Рассмотрим следующий инфлуктивный речевой акт – оскорбление. В качестве примера возьмем данный отрывок из произведения «Дорогой Джон»: “*I didn't ask for your help. I don't want your help. And why is it any of your damn business, anyway?*” [Sparks, 2006, p. 44]. В русском переводе произведения данные оскорбительные предложения переданы следующим образом: «*Я не просил твоей помощи. Мне не нужна твоя помощь. С какой стати ты вообще решила, что это твое собачье дело?*» [Спаркс, 2010, с. 60]. Автор использует идиому *none of (one's) business* с просьбой не вмешиваться в чужие дела по отношению к собеседнику. В русском языке есть много интерпретаций данной фразы, но контекст имеет большое значение. Так как в этом отрывке негативная окраска, переводчик решил использовать «*собачье*» для выражения неодобрительного отношения. Переводчику удалось сохранить отрицательный характер в переводе. В данном предложении используется структура предложения *Interrogative sentence*, которая употребляется в 26 % примеров (рис. 2).

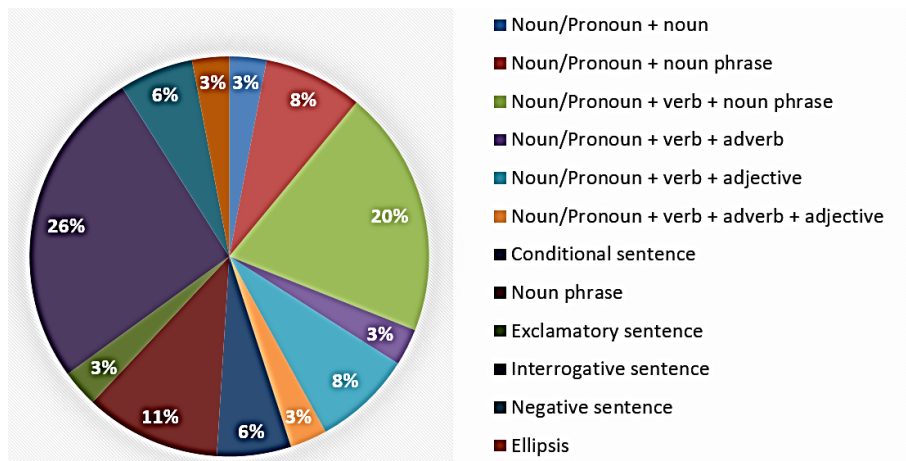


Рисунок 2 – Структурная частотность речевого акта оскорбления в творчестве Н. Спаркса

Рассмотрим порицание как инфлюктивный речевой акт на конкретном примере. Возьмем отрывок из произведения «Дорогой Джон»: "*I mean, it's not much, but the food's good*" [Sparks, 2006, p. 14]. На русский язык данный речевой акт был переведен следующим образом: «Тут, конечно, не лукуллов пир, зато сытно» [Спарк, 2010, с. 19]. При переводе оригинального графического элемента *it's not much* используется аллюзия «лукуллов пир». «Лукуллов пир» означает невообразимо роскошное пиршество с огромным количеством изысканных блюд и напитков. Происхождение данного выражения отсылает к личности римского богача и полководца Лукулле (ок. 106–56 до н. э.). Состоятельный римлянин устраивал пышные пиршества [Ожегов, 1992]. Переводчик обращается к историческому факту. В тексте используется структура *Negative sentence* с характерной частицей *not*. Такая модель построения предложения используется в 11 % примерах (рис. 3).

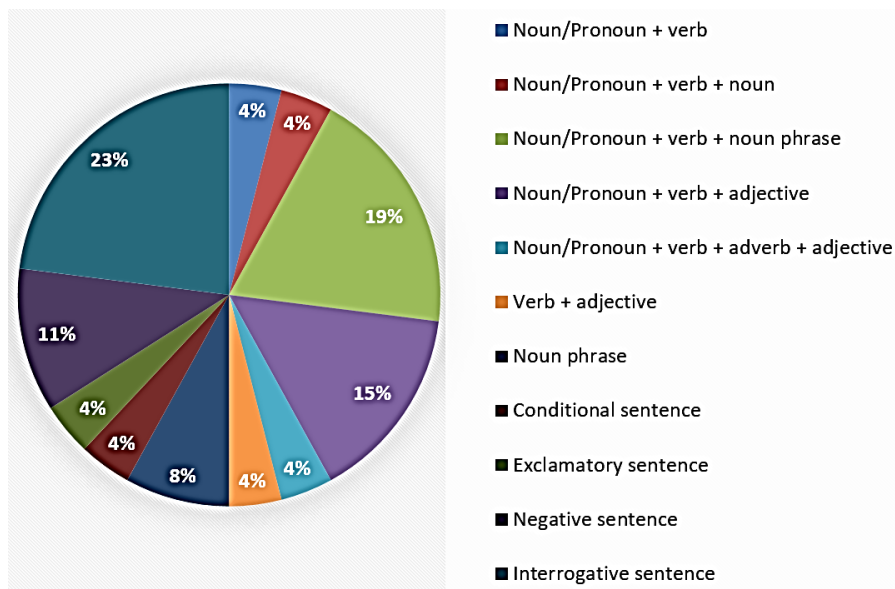


Рисунок 3 – Структурная частотность речевого акта порицания в творчестве Н. Спаркса

Проанализированный материал показывает, что в романах Н. Спаркса можно выявить различные экспрессивные речевые акты. На основе проведенного анализа, методом количественных подсчетов, мы выделили частотность экспрессивных речевых актов. Самым употребляемым речевым актом является комплимент. В творчестве Н. Спаркса речевой акт комплимент строится преимущественно согласно структуре *Noun / Pronoun + verb + noun phrase* (28 %), а менее частотными моделями построения данного речевого акта являются *Noun / Pronoun + verb*, *Noun / Pronoun + verb + noun*, *Noun/Pronoun + verb + adverb*, *Verb + adjective*, *Adjective*, *Adjective + Noun / Pronoun* и *Negative sentence* (2 %). В речевом акте оскорбления наиболее частотной структурой является *Interrogative sentence* (26 %), а менее частотными – *Noun / Pronoun + noun*, *Noun / Pronoun + verb + adverb*, *Noun / Pronoun + verb + adverb + adjective*, *Exclamatory sentence* и *Ellipsis* (3 %). Для речевого акта порицания наиболее частотной структурой в творчестве исследуемого автора является *Interrogative sentence* (23 %), а менее частотными – *Noun / Pronoun + verb*, *Noun/Pronoun + verb + noun*, *Noun / Pronoun + verb + adverb + adjective*, *Verb + adjective*, *Conditional sentence* и *Exclamatory sentence* (4 %).

### Литература

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1992. – 874 с.
2. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов / Дж. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – 1986. – № 17. – С. 170–194.
3. Спарк Н. Выбор / Н. Спарк. – М. : АСТ, Астрель, Полиграфиздат, 2010. – 320 с.
4. Спарк Н. Дорогой Джон / Н. Спарк. – М. : АСТ, Астрель, Полиграфиздат, 2010. – 320 с.
5. Спарк Н. Тихая гавань / Н. Спарк. – М. : АСТ, Астрель, Полиграфиздат, 2011. – 352 с.
6. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
7. Трофимова Н. А. Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ : монография / Н. А. Трофимова. – СПб. : ВВМ, 2008. – 376 с.
8. Austin J. L. How To Do Things With Words / J. L. Austin. – Oxford University Press, 1962. – 168 p.
9. Sparks N. Dear John / N. Sparks. – Warner Books, 2006. – 237 p.
10. Sparks N. Safe Heaven / N. Sparks. – Grand Central Publishing, 2010. – 353 p.
11. Sparks N. The Choice / N. Sparks. – Grand Central Publishing, 2007. – 325 p.

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «СВОБОДА»  
В ПРОИЗВЕДЕНИИ Ж.-М. Г. ЛЕКЛЕЗИО «АФРИКАНЕЦ»**

**Аннотация.** В статье рассматривается реализация концепта «свободы» на примере книги Жан-Мари Гюстава Леклезю «Африканец». Концепт свободы анализируется с точки зрения ребенка, перебравшегося в Африку из находящейся в состоянии войны Франции. Делается вывод о том, что понятие свободы для африканцев и французов реализуется по-разному. В данной работе были выявлены лексемы, входящие в концептосферу понятия «свобода» для африканца.

**Ключевые слова:** концепт, свобода, ядро концепта, периферия концепта

**A. V. Ogorodova**  
**Moscow City Pedagogical University,**  
**Moscow, Russia**

**REPRESENTATION OF THE "FREEDOM" CONCEPT  
IN THE J.-M. G. LE CLÉZIO' ESSAY "THE AFRICAN"**

**Abstract.** This study examines the implementation of the concept of "freedom" on the example of the book "The African" by Jean-Marie Gustave Le Clézio. The concept of freedom is analyzed from the point of view of a child who moved to Africa from France, which is at war. It is concluded that the concept of freedom for Africans and the French is implemented in different ways. In this work, the lexemes included in the concept sphere of the concept of "freedom" for an African were identified.

**Keywords:** concept, freedom, the core of the concept, the periphery of the concept

Сопоставление реализации концептов в различных культурах является актуальным лингвистическим исследованием. Границы концепта не представляют собой четкие рамки, а могут уменьшаться и увеличиваться в зависимости от контекстуальной ситуации, в этом и состоит трудность подобных исследований.

Д.С. Лихачев предлагает воспринимать *концепт* как «алгебраическое выражение значения», которыми человек оперирует в своей устной и письменной речи. Способность понять всю сложность значения того или иного концепта, а также возможность по-своему его интерпретировать, напрямую зависит от личного опыта человека [Лихачев, 1993, с. 497]. Концепт – это «многомерный мыслительный конструкт, отражающий процесс познания мира, результаты человеческой деятельности, его опыт и знания о мире, хранящий информацию о нем» [Кубрякова, 1996, с. 90].

Концепт обнаруживает целый ряд концептуальных признаков. В нашем сознании эти признаки отражают объективные и субъективные характеристики предметов и явлений, которые различаются по степени абстрактности. Конкретно-образные характеристики, являющиеся результатом чувственного восприятия мира, являются ядром концепта. Абстрактные признаки, полученные в результате теоретического, научного познания, отражают специальные знания об объектах. Взаимосвязь этих двух признаков является индивидуальной и зависит от условий формирования концепта у каждого человека [Болдырев, 2014, с. 45].

Концепт имеет довольно упорядоченное содержание, где существует ядро, ближняя и дальняя периферии. «Принадлежность к той или иной зоне содержания определяется, прежде всего, яркостью признака в сознании носителя соответствующего концепта» [Ардашева, 2012, с. 10]. Ядро представляется обязательными признаками концепта, которым присуща наглядность, яркость и конкретность. «Под ядром структуры концепта понимается его центральный, прототипический смысловой элемент, который характеризуется семантической стабильностью и психологической выделенностью» [Кысылбаикова, 2011, с. 211]. Периферией же концепта принято считать разнообразные, а иногда противоречивые определения, отраженные в паремиях, афоризмах, различных текстах [Стернин, 2009, с. 60].

Свобода является сложным и многогранным концептом, наполненным различными смыслами. В данной работе мы будем опираться на определение свободы, взятое из словаря «LeRobert»: *liberté* – 1. *Situation d'une personne qui n'est pas sous la dépendance de qqn (opposé à esclavage, servitude), ou qui n'est pas enfermée (opposé à captivité) / Состояние человека, который не находится в зависимости от кого-либо (противоположность рабства, служения), или который не заперт (противоположность плену).* 2. *Possibilité, pouvoir d'agir sans contrainte ; autonomie* – *Возможность, способность действовать без принуждения, автономия* [LeRobert].



В качестве материала исследования было выбрано произведение французского автора Жан-Мари Гюстава Леклезю «Африканец». Изучение концепта «свобода» на примере данной книги представляет собой интерес потому, что Жан-Мари прожил все детство в Ницце, откуда в 8 лет перебрался в Нигерию к отцу. Концепт свободы в данной книге выражается через призму ребенка, пережившего такие события, как «*La guerre, le confinement dans l'appartement de Nice, les rations, ou bien la fuite dans la montagne où ma mère devait se cacher, de peur d'être raflée par la Gestapo*» / «Война, изоляция в квартире в Ницце, пищевые пайки или бегство в горы, где моей матери пришлось прятаться из-за страха быть схваченной Гестапо». В данном случае автор использует слово *confinement*, которое происходит от глагола *confiner* / *ограничивать, удерживать*. Антонимом к этому глаголу является *libérer* / *освободить*. Это подчеркивает отрицательный окрас нахождения в квартире, означает, что пребывание в квартире было недобровольным.

В первой главе книги, которое называется *le corps* / *тело*, автор рассказывает о первом сделанном для себя открытии в Африке, а именно свободе тела. В Африке не принято скрывать тело под одеждой. Для ребенка, прожившего всю свою жизнь во Франции, особое впечатление производит момент, когда он впервые видит старую обнаженную женщину: «*La vieillesse, sans doute plus choquante pour un enfant sur le corps d'une femme puisque encore, puisque toujours, en France, en Europe, pays des gaines et des jupons, des soutiens-gorge et des combinaisons, les femmes sont ordinairement exemptes de la maladie de l'âge*» / «Старость, без сомнения более шокирующее для ребенка, поскольку женщины в Европе, а также во Франции, которые все еще являются странами корсетов и юбок, бюстгалтеров и комбинаций, женщины обычно освобожденные от болезни возраста». Автор использует прилагательное *exemptes* / *освобожденные*, синоним слова *liberté* / *свобода*, что на французском означает кого-то, кто не подчинен какому-либо обязательству. В сознании европейского ребенка возраст является болезнью, которую нужно скрывать. Для него свобода женщин Европы заключается именно в их способности не подчиняться старости, в возможности скрыть свои стареющие тела под слоями одежды. При этом он пишет: «*En Afrique, l'impudeur des corps était magnifique*» / «В Африке, бесстыдство тел было прекрасным». Он использует слово *l'impudeur* / *бесстыдство*, которое на французском языке также имеет значение отсутствия скрытности. В данном случае благодаря тому, что слово бесстыдство используется как синоним открытости тела, мы можем отнести слово *l'impudeur*/бесстыдство к периферии концепта свобода.

Далее автор говорит о собственном теле: «*un corps, douloureux, enfiévré, ce corps que la France m'avait caché dans la douce anémiant du foyer de ma grand-mère, sans instinct, sans liberté*» / «тело, лихорадочное, это тело, которое Франция спрятало от меня в мягком, анемичном очаге моей бабушки, без инстинктов, без свободы». Он говорит о том, что Франция скрывала его тело, используя предпрошедшее время *plus-que-parfait*, тем самым показывая, что оно было от него спрятано до момента прибытия в Африку. Здесь он подчеркивает болезненное состояние своего тела, используя прилагательное *douloureux* / *больное* от слова *douleur* / *боль*. Также он добавляет префикс пространственного значения *en* в слове *enfiévré*, который означает «приобрести то, что обозначено производящей основой» [Перелыгина, 2013, с. 41], где основой является *fièvre* / *жар*. Таким образом автор делает акцент на критическом состоянии своего тела. Понятие свободы всегда тесно связано с местоимениями сам и себя. Для автора важно самоощущение свободы не только в душе, но и в теле, которого здесь он не чувствует, отчего страдает.

Автор напрямую связывает свободу тела и его выражение со свободой человека в общем: «*La liberté à Ogoja, c'était le règne du corps*» / «Свобода в Огодже, это было царствованием тела». Он использует слово *règne* / *царствование*, чтобы показать абсолютную власть тела, ее преобладающее значение в Африке, как проявление свободы. Антонимом к слову *régner* / *царствовать* является слово *affranchir* / *освободить*, при этом здесь царствование приобретает совершенно иной смысл, и два противоречащих друг другу определения становятся частью концепта свободы.

Далее автор переходит к осознанию, что жизнь, проведенная в Африке, в большей степени сформировало его понятие концепта свободы: «*C'est ici, dans ce décor, que j'ai vécu les moments de ma vie sauvage, libre, presque dangereuse. Une liberté de mouvement, de pensée et d'émotion que je n'ai plus jamais connue ensuite*» / «Именно здесь, в этой обстановке, я пережил моменты моей дикой, свободной, почти опасной жизни. Свободу передвижения, мысли и чувств, которую после этого я больше никогда не встречал». Автор использует время *passé composé* (сложное прошедшее время), чтобы подчеркнуть результат пережитого опыта. Для него свобода ассоциируется с дикостью и даже с опасностью. Он описывает моменты своей жизни, используя ряд прилагательных, которые в данном случае выступают частью чувственного восприятия мира. Дикость в данном случае – это дикость первобытного человека, о чем автор пишет в следующей главе: «*Alors nous, nous étions sauvages comme de jeunes colons, sûrs de notre liberté, de notre impunité, sans responsabilités et sans aînés*» / «Итак, мы были дикими как первые колонисты, уверенные в нашей свободе, в нашей безнаказанности, без обязательств и без взрослых». Здесь четко прослеживается детское понимание концепта свободы. В данном случае свобода – это игра в первых поселенцев, без надзора взрослых и каких-либо последствий. Слово *sauvage* / *дикость* в данном контексте можно отнести к периферии концепта свободы,

так как оно является непрямым синонимом слова свобода, а приобретает свое синонимичное значение только в данном случае.

Пережитый опыт военных лет имеет огромное значение в формировании представлений о картине мира, этот опыт в особенности оказывает влияние на сознание ребенка, его самоощущении в мире. «*Nous étions seulement deux enfants qui avaient traversé l'enfermement de cinq années de guerre ... Ces journées à courir dans les hautes herbes à Ogoja, c'était notre première liberté* / Мы были всего лишь двумя детьми, которые прошли заточение 5 лет войны ... В те дни, когда мы бежали по высокой траве в Огодже, то был наш первый опыт свободы. Говоря о годах, проведенных во Франции, автор использует такое слово как *l'enfermement* / *заточение*, которое происходит от глагола *enfermer* / *заключать*, являющееся в свою очередь синонимом глагола *confiner* / *ограничивать*. Для него Франция – антоним слова свобода, в ней он чувствовал себя в заточении. Только по прибытии в Африку он впервые столкнулся с чувством свободы.

Далее он продолжает свою мысль и рассуждает о разнице в том, чтобы быть ребенком во Франции и том, чтобы провести детство в Африке: «*Nous étions venus d'un appartement au sixième étage d'un immeuble bourgeois, entouré d'un jardin où les enfants n'avaient pas le droit de jouer, pour vivre en Afrique équatoriale, au bord d'une rivière boueuse, encerclés par la forêt*» / «Мы прибыли из квартиры на седьмом этаже буржуазного здания, окруженного небольшим садом, в котором дети не имели права играть, чтобы жить в экваториальной Африке, на берегу мутной реки, окруженной лесом». Выбравшись из заточения, в котором он находился во время войны, автор сталкивается с абсолютно новым для себя миром, где ребенок не ограничен в таком базовом праве для каждого ребенка, как играть.

Из приведенного выше анализа следует, что концепт свобода в книге «Африканец» включает в себя множество понятий. Ядерную зону концепта составляют такие лексемы, как: *libre* / *свободный*, *liberté* / *свобода*, *exemptes* / *освобожденные*. Периферию концепта составляют следующие лексемы: *l'impudeur* / *бесстыдство*, *sauvage* / *дикий*, *règne* / *царствование*, *impunité* *безнаказанность*.

#### Литература

1. Ардашева Т. Г. Лингвокогнитивный анализ концепта «свобода» : на материале русского, английского и французского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. Г. Ардашева ; [Место защиты: Удмурт. гос. ун-т]. – Ижевск, 2012. – 21 с.
2. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику : курс лекций / Н. Н. Болдырев. – Тамбов : ТГУ им. Державина, 2014. – 236 с.
3. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина ; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М. : МГУ, 1996. – 245 с.
4. Кысылбаикова М. И. Языковая репрезентация ядра и периферий концепта культура в языковом сознании носителей якутского и английского языка / М. И. Кысылбаикова // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2011. – № 4.
5. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Известия АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1993. – Т. 52, № 1. – С. 3–9.
6. Перелыгина Я. В. Французские префиксы пространственного значения в аспекте их семантического развития / Я. В. Перелыгина // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 1. – С. 40–43.
7. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта / И. А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж, 2009. – С. 58–64.
8. Antonym. – URL: <http://www.antonyme.org> (дата обращения: 10.03.2023).
9. Larousse. – URL: <https://www.larousse.fr> (дата обращения: 03.03.2023).
10. LeRobert. – URL: <https://dictionnaire.lerobert.com> (дата обращения: 01.03.2023).
11. Synonymo. – URL: <http://www.synonymo.fr> (дата обращения: 08.03.2023).

## КОНЦЕПТ «ЛЮБОВЬ» В РОМАНЕ А. С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности реализации концепта «Любовь» в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Данный концепт получил наиболее яркое представление в тексте. Также в статье анализируются типы языковых единиц, образующих любовный лексикон в тексте романа «Евгений Онегин» А.С. Пушкина.

**Ключевые слова:** концепт, концептосфера, любовь, Пушкин, лексикон, роман

Sh. Pirnafasova  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

## THE CONCEPT OF "LOVE" IN THE NOVEL OF A. S. PUSHKIN "EUGENE ONEGIN"

**Abstract.** The article discusses the features of the implementation of the concept of "Love" in the novel by A. S. Pushkin "Eugene Onegin". This concept has received the most vivid representation in the text. The article also analyzes the types of linguistic units that form a love lexicon in the text of the novel "Eugene Onegin" by A.S. Pushkin.

**Keywords:** concept, conceptosphere, love, Pushkin, lexicon, novel

Исследование творчества А. С. Пушкина в лингвокогнитивном аспекте связано преимущественно с изучением концептосферы его внутреннего мира, описанием ключевых концептов в лирике, в том числе эмоционального концепта «Любовь» [Широкова, 2006, с. 63].

Концепт «Любовь», представленный в «Евгении Онегине», заслуживает, на наш взгляд, более пристального внимания.

Ядро рассматриваемого концепта составляет любовь как «в широком смысле стремление друг к другу» [Философский энциклопедический словарь, 2007, с. 96], сильное эмоциональное чувство, вызывающее духовное и физическое влечение к объекту. Сильное чувство любви потрясает человека, заставляет его «томиться», «пылать», «волноваться», «тосковать», «мечтать», «увядать», «бледнеть» – одним словом, активизирует внутреннюю жизнь влюбленного. Перечисленные признаки свидетельствуют о настоящей любви, о том состоянии, о котором Пушкин говорит «любить не шутя», «любить без искусства». Любовь бывает «робкой», но заставляющей «дрожать», «изнывать», бросающей в «жар», вызывающей «сладкие мечты» и «желания», притягивающей «пламенные взоры» и награждающей «умильной лаской», а «поцелуй любви» – не иначе, как «желанный», «милый». Понятие «любовь» подразумевает не только духовную близость влюбленных, но и включает в себя интимные отношения, о которых, естественно, нет упоминания в тексте Пушкина, но есть воспоминания автора о «женских ножках», а также сцена из сна Татьяны. В целом концепт «любовь» определяется отношением к человеку как объекту и является базовым концептом чувственной сферы внутреннего мира человека, т. е. концептосферы «Внутренний мир человека» [Убийко, 1998, с. 85].

Необходимый элемент периферийной зоны «любви» – «ревность», т. е. мучительное сомнение в верности, любви, что тесно связано с концептами «верность» и «измена». Резким контрастом на фоне принятых в свете притворных чувств выглядит любовь Татьяны, которая «любит не шутя», но в конце романа дает категоричный отказ влюбленному Онегину:

Я вышла замуж. Вы должны,  
Я вас прошу, меня оставить;  
Я знаю: в вашем сердце есть  
И гордость, и прямая честь.  
Я вас люблю (к чему лукавить?),  
Но я другому отдана;  
Я буду век ему верна.

Что же касается характера представления единиц в структуре текста, то пушкинский текст обладает настолько ярко выраженными контекстуальными свойствами, что провести четкую границу между традиционным средством, модифицированной традиционной единицей и собственно индивидуально-авторским выражением оказывается не всегда возможным, тем более что даже в случае, когда единица дословно воспроизводит облик традиционного средства, она характеризуется определенными приемами контекстуального освоения. Именно поэтому выделение собственно лексикона, т. е. набора отдельных слов и словосочетаний, представляющих этикетно-признанные средства, осуществляется с определённой мерой условности, поскольку даже высоко традиционные обозначения, поставленное

в теснейшую связь с конситуацией, темой и контекстом, превращает даже хорошо вычленяемую отдельную лексему только в звено, с которого начинается разрастание единиц по горизонтали: превращения отдельного слова в двучленное словосочетание, словосочетание в многочленный описательный оборот, затем соединение описательных оборотов в микрофрагмент, который в рамках романа может быть рассмотрен тоже как фрагмент любовного лексикона.

Указанные процессы берут своё начало в группе единиц, являющихся первичными номинациями любовного чувства. Это, прежде всего глагол *любить* и его словообразовательные модификаты (*разлюбить*, *полюбить*), представленные системой личных форм и обладающие относительной контекстной автономностью, т. е. не входящие в состав описательных и перифрастических оборотов.

Ср.: И сколько ни любил бы вас,  
Привыкнув, разлюблю тотчас!

В эту же группу можно включить деепричастия и причастия *любя – не любя*; *влюблён – любим*, а также глагол *ревновать* как один из семантических противочленов глагола *любить*.

Второе, субстантивное, название эмоции – *любовь* – чаще встречается в составе перифрастических оборотов, хотя возможно и его относительно независимое употребление. В этом отношении весьма показательное следующее употребление: *он пел любовь, любви послушный*. В данном двустишии: *пел любовь* (воспевал любовное чувство как поэт) – это типичный стандартный описательный оборот, а *любви послушный* – контекстуальная единица, в рамках которой оба компонента сохраняют относительную свободу. Видимо, в данную же группу следует отнести наиболее прямую формулу любовного признания: *я вас люблю*.

Специфика этой формулы заключается в том, что она, опираясь на личную форму глагола, прямо называющего чувство, представляет собой констатацию наличия этого чувства и одновременно является этикетной формулой, обязательной для определенного стереотипа любовного поведения. Другими словами, данная единица принадлежит сразу двум группам языковых средств, связанных с любовным лексиконом:

- I. Группа единиц, непосредственно называющих любовные чувства;
- II. Группа средств, обозначающих стереотипы любовного поведения.

Пограничной является также единица *страсть*, обозначающая именно любовную страсть. Данная единица, семантика которой образована способом сужения значения (родовое наименование в роли видового), была чрезвычайно широко использована романтиками для обозначения любовного переживания: поскольку соединяла в себе этикетность непрямого, косвенного обозначения чувства и одновременно указывала на интенсивность проявления чувства. Анализируемая единица может встречаться и как относительно автономная единица, но чаще включающаяся в состав перифрастических оборотов типа: *наука страсти нежной* [Эгамбердиева, 2018, с. 3].

К описательным относим обороты, включающие само слово *любовь* или производные от него и обозначающий какие-то стороны проявления любовного чувства. Чаще всего это достаточно стандартизированные средства, широко встречающиеся в поэтической и прозаической речи первой четверти XIX в. Это выражения типа: *любви порывы*; *любвные помышления*; *любви излиянья*, *тоска любви*, *наука любовная*. Другой тип единиц собственно перифрастический, обычно называют косвенно и образно. Ср.: *наука страсти нежной*; *обольстительные сети*, *грусть нежная*, *тайна сердца*, *сердечные тайны*.

Такого рода единицы являются традиционными для любовного литературного этикета, т. е. используются при описании в литературе любовных переживаний. Как известно, важнейшим свойством перифразы, не включающего прямого наименования описываемого объекта, является семантическая неопределённость. Определённость содержания ему придают либо употребление в рамках определенной традиции, либо в определённой конситуации, либо в пределах определенной темы, либо при сочетании названных условий. Это справедливо и для всех уже рассмотренных единиц, и для таких обозначений атрибутов любви, как *страстное посланье*, *сердечное посланье*, *сердечное письмо* и т. п.

Перифразы глагольного типа – *умел тревожить сердца*, *подслушать сердца первый звук*, хотя и относятся к этому же классу единиц, но они неоднозначны и пограничны с точки зрения своей позиции в данной группе, так как обозначают и само любовное чувство, и стереотипы поведения, связанного с любовным чувством.

Контекстное развёртывание клишированной единицы подчёркивает роль, потенциальную неоднородность этих единиц. Ср.: *тревожить сердца* (заронить в сердце элемент любовного интереса) – *умел тревожить сердца* (добивался того, чтобы заронить любовное чувство, вёл себя так, чтобы вызвать любовное томление).

Английский байронический стереотип любовного поведения предписывал участнику любовных отношений, особенно мужчине, проявления таких свойств, как *гордость*, *равнодушие*, а французский стереотип, наоборот, сочетание *быстроты*, *самозабвения нежности*, *стремления постоянно вносить в любовные чувства что-то новое*.

Все эти элементы присутствуют в пушкинских описаниях любовного поведения Онегина, образуемых либо сериями описательных оборотов, либо комплексами обозначений качеств, либо соединением того и другого. Подобное соединение особенно успешно происходит, когда имена качеств, сопутствующих любовному поведению, выступают именной частью сказуемого. Например, *как взор его был быстр нежен; Являться гордым и послушным, внимательным иль равнодушным*.

Любовный этикет признавал вполне допустимым проявление таких чувств как отчаянье, использование таких способов поведения, как месть, подчёркивал возможность и необходимость проявления самоотверженности. Все эти формы любовного поведения и проявления любовного чувства в тексте романа получают широкое воплощение в описательных оборотах.

Формы условного поведения и проявления любовного чувства, утверждённые этикетом, находят отражение и в таких явлениях, как *томный вид, трепетный порыв, девичьи обмороки*. Специфика этого типа единиц заключается в том, что их языковая стандартность опять-таки диктуется стандартностью форм поведения, хотя клишированность самих средств выражения может быть разной. Такие номинативные формулы типа *дева томная, трепетный порыв*, компаративные конструкции, описывающие черты облика возлюбленной, традиционны и по составу. Ср.: *бледней луны; трепетней лани*. Как и типовые формулы, развивающие систему смыслов, связанных с любовным горением (сравним: *ланиты, мгновенным пламенем покрыты*), выражение же типа *душа в ней ныла*, описывающие состояние Татьяны, или целая серия выражений, представляющих поведение Онегина, когда он пытается обратить на себя внимания Татьяны (*если ей накинёт боа пушистый на плечо, Или коснется горячо её руки, или раздвинет Пред нею пестрый полк ливрей, или платок подымет ей*), опираясь на типовые и стандартно-речевые действия, отражают абсолютно индивидуальные формы поведения и состояния в виде индивидуальных, контекстуально заданных и конситуативно обусловленных языковых средств.

Таким образом различаются 4 группы лексико-семантических средств, относящихся к любовному лексикону:

I. Прямые (глагольные и именные) лексемы – наименования любовного чувства + формула *я вас люблю* + глагол *ревновать*;

II. Описательные обороты, обозначающие любовные чувства либо в опоре на лексему *любить/любовь*, либо обозначающие его посредством образного перифраза;

III. Собственно текстовые обороты, обозначающие чувство любви, характер проявления любовного чувства без опоры на лексемы-прямые наименования, но не только тесно связанные с любовной темой, но и экспрессивно, одновременно являющиеся реальным описанием реальных событий и явлений (*душа в ней ныла*);

IV. Лексемы и выражения, частично традиционные, частично созданные автором по образцу традиционных, обозначающих своеобразие любовного поведения и внешнего облика влюблённых, в соответствии с принятым любовным этикетом, но при этом имеющие в тексте развёрнутую мотивацию (*ты чуть вошёл, я в миг узнала*).

Таким образом, концепт «любовь» в романе «Евгений Онегин» и в концептосфере Пушкина выступает как объемное ментальное образование, пронизывающее все уровни языка; от «любви» зависят все сюжетные ходы и композиция романа, по отношению к ней можно точно охарактеризовать главных героев. Концепт вмещает в себя инварианты значений репрезентирующего его слова, бытующие как в национальной языковой картине мира русского народа, так и в индивидуальной – самого поэта.

### Литература

1. Атаева Р. Р. Роль эпистолярного жанра в функционировании любовного этикета и формировании любовного лексикона рубежа XVIII–XIX вв. / Р. Р. Атаева // Социально-гуманитарные науки в системе образования. – № 1 (1). – С. 6–13.
2. Убийко В. И. Концептосфера внутреннего мира человека в русском языке : функционально-когнитивный словарь / В. И. Убийко. – Уфа : Башкирский ун-т, 1998. – 412 с.
3. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 736 с.
4. Широкова И. А. Эмоциональный концепт «Любовь» в идиостиле А. С. Пушкина (на примере стихотворных произведений и их переводов на немецкий язык) : дис. ... канд. филол. наук / И. А. Широкова. – Тюмень, 2006. – 212 с.
5. Эгамбердиева Г. М. Вопрос о своеобразии в образах / Г. М. Эгамбердиева // Филология и лингвистика. – 2018. – № 2. – С. 1–4.

**ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ  
В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. С. ПУШКИНА**

**Аннотация.** В статье анализируются языковые средства, репрезентирующие внешний облик, характер, поведение, мышление, положение в обществе женского женских образов в произведениях А. С. Пушкина. Цель работы заключается в описании женского образа посредством лексических единиц, выявленных в ткани художественного текста.

**Ключевые слова:** лексико-семантические языковые средства, художественный текст, женский образ, лексема

N. Yuldasheva  
*Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia*

**LINGUISTIC MEANS OF CREATING FEMALE IMAGES  
IN THE WORKS OF A. S. PUSHKIN**

**Abstract.** The article analyzes the linguistic means representing the appearance, character, behavior, thinking, position in society of female female images in the works of A. S. Pushkin. The purpose of the work is to describe the female image by means of lexical units identified in the fabric of the literary text.

**Keywords:** lexico-semantic language means, artistic text, female image, lexeme

Женские образы всегда становились объектом изображения в художественной литературе. Индивидуальность, высокая духовность, нравственная чистота, неспособность на подлость и коварство, на низменные человеческие страсти подчеркивались русскими писателями и поэтами при характеристике героинь.

Как известно, слово «женщина» этимологически восходит к общеславянскому существительному «жена» индоевропейского характера (ср. др.-прусс. *geppo* – женщина, др.-инд. *janis* – жена, женщина, *gn̥g* – богиня), имеет тот же корень, что и генетика, является калькой латинского *genus femininum* – «род» [3, с. 86]. Анализ лексикографических источников позволил выявить понятийную составляющую концепта «женщина» в русском языке. В научной картине мира женщина мыслится как лицо женского пола, наделённое определенными свойствами, качествами. Женщина существует в обществе, может состоять или не состоять в браке, быть матерью, женой, вдовой, сожительницей.

В произведениях А. С. Пушкина наиболее существенные отличительные женские качества проявляются в отношениях с противоположным полом, в меньшей степени – в отношениях с себе подобными. Многообразие признаков концепта обусловлено и широким культурно-историческим фоном эпохи, представленном в романе. Энциклопедический компонент концепта отличается максимальным количеством признаков и их объёмом.

**1. Образный компонент** концепта «женщина» (женщина «внешняя») состоит из перцептивных образных признаков, поэтических образных (метафорических). Перцептивные образы представлены визуальными, раскрывающими общий вид: бледная, блестящая, блистательная, величавая, красавица, модная, ослепительная, очень недурна, пленительная, прекрасная, не прекрасная, прелестная, приятно - томная, худая; детали внешности. Наиболее значимыми в оценке женской внешности являются глаза (глаза живые, беглые, нежные; очи темнеющие, томны, недвижны, в очах блеск, огонь, слёзы; взор любопытный, потупленный, суровый, томный, умиленный, чудесный; взгляд гордый, умиленный усталый, ясный). Являясь основными репрезентантами внешности, данные лексемы передают внутреннее состояние женщины. Перцептивные образы (звуковые и тактильные) немногочисленны: звуковые – свирель, скрипка, тактильные – жар («горит», «жаром пышет» и т. д.), холод («не холодна», «окружена крещенским холодом» и т. д.). В словесных поэтических образах, основанных на метафорическом уподоблении, женщина является представительницей фауны: «голубка», «зайчик», лань, ласточка, мотылёк, «пташка ранняя», «рой изменниц»; элементом флоры: «двухутренний цветок», «деревцо», «ландыш потаённый», «лилеи стебелёк», пух, созревший плод. увядает; частью вселенной: «величавая луна», «гордостью небесной касается»; элементом определенного мира: картина, картинный снимок, предмет (песен, любви мыслей, пера, слёз, рифм), скрипка, свирель; частью духовного или телесного в человеке: блаженство, девственные сердца, душа (резвая, жадная, младая, пламенная чистая, пылкая), идеал, любовь, младое сердце, младые грации, надежда, печаль прекрасное, свет, совершенство; другими образами: жизнь поэта, огонь, поцелуй любви, утро. Образной репрезентации подверглись отдельные черты лица: глаза голубые – небо, локоны – льняные, «лобзать ... розы пламенных ланит иль перси, полные томленьем», лицо – маков цвет.

**2. Оценочный компонент** объединяет многообразные признаки, дающие общую оценку содержания денотата концепта «женщина» (женщина «внутренняя»). Коммуникативная сфера: безмолвная, замкнутая, молчаливая, не говорлива. Интеллектуальная сфера: внимательная, глупая, гордая, задумчивая, любопытная, мечтательная, начитанная, не постижимая для ума, неинтересная, неопытная, непредусмотрительная, образованная, одарённая от природы, практичная, самолюбива – равнодушная, точна (пунктуальна), умная, хитрая.

Эмоциональная сфера: бесчувственная, боязлива, в смятении, в унынии, весёлая, взволнованная, влюблённая, впечатлительная, гневная, грустная, изнывающая, ласковая любящая, молящая, не холодна, негодующая, нежная, несчастная, обессиленная, одинокая, оказавшаяся в безысходности, отрешённая, очарованная, печальна, печальная, плачущая подавленная, равнодушная, радостная, рассеянная, ревнивая, рыдающая, смущённая страдающая, страстная, стыдливая, томная, тоскующая, трепетная, умилённая хладнокровная, холодная, чувствительная. Волевая сфера: беспечная, властная, внушающая доверие, волевая, своенравная, доверчивая, жестокая, изнеженная, имеющая самообладание, легкомысленная, смелая, смиренная, спокойная, тихая, упрямая.

Нравственная сфера: благодарная, благочестивая, верная, добродетельная, изменница, искренняя, надеющаяся, неверная, недоступная, неподкупная, непорочная, откровенная, пошлая, простодушная, сердечная, скромная, скрытная, совершенная, чистосердечная. Поведенческая сфера: безумная, бесчувственно-покорна, верящая в мечту, дика, довольная, естественная, жеманная, кокетка, не кокетка, милая, надменная, нетороплива, пленяющая, покорная, послушная, причудница, проказы женские, простая, резвая, светская, смиренная, странная, чопорная.

Рассмотрим более подробно языковые средства создания женских образов в романе «Капитанская дочка». Центральным персонажем романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка» по праву считается Маша Миронова, единственная дочь коменданта крепости капитана Миронова и его жены Василисы Егоровны. Сюжетная линия произведения даёт нам следующие сведения о женском образе.

Известно, что это *девушка* («лицо женского пола, достигшее половой зрелости, но не состоящее в браке» [4] *лет осьмнадцати, девка на выданье*, как ее называет мать, т. е. «девушка, которую пора выдавать замуж», Внешность Марьи Ивановны особо не примечательна: *круглолицая, румяная*, но чаще всего ей свойственен *бледный* цвет лица, «лишенный естественной окраски», Шесть раз в разных ситуациях А. С. Пушкин использует данную лексему для описания её эмоционального состояния. Иногда он употребляет лексему *бледный* в паре с другими словами, чтобы ещё больше подчеркнуть состояние героини: *бледная и заплаканная* («со следами слез»), *бледная и трепещущая* («охваченная душевным трепетом, волнением»). Волосы у нее *светло-русые и гладко зачёсанные за уши*, т. е. «приглаженные». Из этого следует, что обычно она делает простую причёску, а не сооружает из них замысловатые композиции, как было принято у дворянских барышень тех времен. По словам Петра Гринёва, у нее *милый, ангельский, «тихий, нежный, приятный»* [2, с. 23], *голосок*. Говорит она *тихо*, «едва слышно; негромко». Это свидетельствует о том, что перед нами человек сдержанный, скромный. *Одевается* Маша всегда *просто*, без излишеств, но в то же время *мило*.

Маша – *благоразумная* («рассудительная») и *чувствительная* («впечатлительная») девушка, которая *в высшей степени одарена скромностью и осторожностью*. В «Словаре русского языка» лексема *скромность* употребляется по отношению «к человеку, лишённому тщеславия, высокомерия, не выставляющему напоказ своих достоинств, заслуг», слово *осторожность* используется по отношению «к человеку крайне осмотрительному в своих действиях, поступках».

Живёт Маша довольно замкнуто, нелюдимо, поэтому она первое время сторонится Петра, но после, привыкнув к его присутствию, *перестаёт его дичиться* – «избегать его общества». Девушка не умеет притворяться и кокетничать, как большинство девушек дворянского происхождения. Когда Гринёв просит стать его женой, она воспринимает его слова спокойно, *безо всякого жеманства*, т. е. «без манерности», *признаётся* («открыто объявляет, признает что-н. касающееся себя») ему во взаимной сердечной склонности. Эта простота, естественность и искренность девушки очень импонируют Гринёву. Кроме прочего, по словам матери, Маша, выросшая в военной крепости, является *трусихой*, которая так и *затрепещется*, «дрожит», услышав выстрелы из ружья. Этим она отличается от матери, которой свойственна смелость. Так, когда начинается осада Белогорской крепости, звуки пушечных выстрелов и окровавленная голова Юлая вызывают у Маши обморочное состояние, она *кажется без памяти* – «в бесчувственном состоянии, без сознания». Расправа Пугачёва над ее родителями заканчивается для неё *сильной горячкой* – «болезнью, которая сопровождается высокой температурой, жаром; лихорадкой». При одном взгляде на убийцу ее родителей она *падает без чувств* – «утрачивает способность воспринимать окружающее, в бесчувственном состоянии, без сознания» [5].

Особое внимание уделяет А. С. Пушкин описанию внутреннего состояния Маши. Например, когда арестовывают Гринёва, она сразу *догадывается* об истине и *почитает себя виновницей* его несчастий. Маша сильно *встревожена* дальнейшей судьбой возлюбленного, *мучается*, т. е. «страдает» более всех, но вопреки этому *скрывает от всех свои слезы и страдания*, молчит и между тем непрестанно думает о средствах его спасения. Поэтому Маша едет в Петербург, чтобы там найти «покровительства и помощи у сильных людей» [1, с. 83], которые помогут ей вызволить из заточения Петра.

Осуществляя языковой анализ текста поэмы «Кавказский пленник» на предмет наличия характерных лингвистических средств (тропы, фигуры речи, стилистические средства), мы увидели яркие примеры, эксплицирующие непревзойденную красоту черкешенской девушки. Обратим внимание на большое количество эпитетов, сравнений, метафор, достаточно экспрессивно иллюстрирующих красоту женской внешности. Описание непроецессуальных черт, внешнего облика черкешенки как представительницы коренной жительницы Северного Кавказа получается яркой и оттого очень эмоциональной из-за того, что А. С. Пушкин прибегает к лингвистическому и художественному потенциалу метафор, эпитетов, сравнений, олицетворений, гипербол, литот, риторических восклицаний, риторических вопросов, лексических повторов. Богатый арсенал лексических и стилистических средств обеспечивает читателю многогранный и цельный образ героини-черкешенки. Он интерпретирует ее как непорочную, чистую, вместе с тем смелую, строптивую, отважную девушку.

Поступки женского образа поэмы – девушки-горянки, черкешенки, ее истинные цели и мотивы действий в поэме «Кавказский пленник» А. С. Пушкина происходят на Кавказе с его «пасмурным Бешту, пустынным величавым, / Аулов и полей властителем пятиглавым», «воинственным разбоем» в горах и «диким гением вдохновенья в тишине глухой». Эта поэма ознаменовала переход автора к романтическим традициям в его творчестве. Черкешенка стала центральным действующим лицом в произведении, в котором были воспеты высокие идеалы женского начала – благородство, гуманизм, целомудрие.

Появление героини в начале поэмы является весьма запоминающимся читателю. Перед измученным пленником появляется образ, увиденный глазами мужчины: молодая черкешенка с кувшином, пытающаяся спасти человека от мучительной жажды, ее лицо озарено улыбкой, милый взор выражает необыкновенное желание принять участие в спасении молодого героя.

Имена существительные, использованные А. С. Пушкиным для номинации черкешенки, могут быть описаны с опорой на классификацию «Русского семантического словаря». Среди этих номинаций представлены: черкешенка младая, черкешенка, дева гор - по национальному и физиологическому статусу; дева молодая, дева жестокая, дева страстная, подруга страстная, несчастный друг – по социальному состоянию, действию, функции; красавица, прекрасная – имена существительные и прилагательные с абстрактным значением, описывающие физические состояния, например, внешность человека, его внешний вид.

Образ девушки-горянки, живущей на Северном Кавказе, является экспрессивным, колоритным и необыкновенно цельным. Одним из самых распространенных фактов, подтверждающих это положение, считается этническая принадлежность главной героини. Обратим внимание, что автор описывает не только внешние данные героини, из текста поэмы мы узнаем о системе ее жизненных ценностей, общекультурном уровне.

Таким образом, богатый набор лингвистических средств – тропов, фигур речи, стилистических приемов помог воссоздать А. С. Пушкину незабываемые читателю женские образы.

### Литература

1. Пушкин А. С. Капитанская дочка: Повесть / А. С. Пушкин ; послесл. Д. Благого ; рис. Д. Шмаринова. – М. : Детская литература, 1982.
2. Словарь языка Пушкина : в 4 т. / отв. ред. акад. АН СССР В. В. Виноградов / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 2-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 2000. – Т. 1: А – Ж.
3. Шанский Н. М. Этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва. – М., 1994.
4. Малый академический словарь / под ред. А. П. Евгеньевой. – М. : Русский язык ; Полиграфресурсы, 1999. – URL: <https://lexicographv.online/explanatorv/mas/>.
5. Толковый словарь русского языка / под ред. Т. Ф. Ефремовой. – М. : Русский язык, 2000. – URL: <https://lexicographv.online/explanatorv/efremova/>.



## ЯЗЫКОВАЯ КРЕАТИВНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА В. М. ШУКШИНА

**Аннотация.** Рассматривается специфика языкового воплощения индивидуально-авторской картины мира в языке прозы В. М. Шукшина; показана креативность вербализации образа народной жизни в дискурсе писателя. Авторский стиль интерпретируется как индивидуальный способ отражения и передачи личного опыта и знаний русского национального характера писателем; определяются понятия «дискурс» и «креативность» как важнейшие для понимания и восприятия художественного текста В. М. Шукшина.

**Ключевые слова:** художественный текст, дискурс, креативность, язык художественного текста, персонажная речь, национальный характер

Yang Sun Yong  
Kuban State University,  
Krasnodar, Russia

## LINGUISTIC CREATIVITY OF ARTISTIC DISCOURSE V. M. SHUKSHIN

**Abstract.** The specifics of the linguistic embodiment of the individual author's picture of the world in the language of V. M. Shukshin; the creativity of the verbalization of the image of folk life in the discourse of the writer is shown. The author's style is interpreted as an individual way of reflecting and transferring personal experience and knowledge of the Russian national character by the writer; the concepts of "discourse" and "creativity" are defined as the most important for understanding and perception of the artistic text of V. M. Shukshin.

**Keywords:** literary text, discourse, creativity, literary text language, character speech, national character

По мнению лингвистов, художественный текст – это исключительно личностное индивидуально-авторское пространство, в котором органично синтезируются все аспекты функциональных возможностей языка, «представленные грамматическими, словообразовательно-деривационными, морфологическими, лексическими, фразеологическими и синтаксическими средствами, воплощающими замысел автора. Ведь слово – это носитель не только актуальной информации, передаваемой в процессах быденной речевой коммуникации, но и эстетически обусловленный знак, аккумулирующий историческую, социокультурную, религиозно-конфессиональную, интеллектуальную, экспрессивно-эмоциональную, аксиологическую, этноментальную, оценочную информацию» [Буянова, 2022, с. 4]. Каждый художественный текст по-своему уникален, что обусловлено в том числе креативностью отбора и комбинаторики выразительных средств национального языка, воплощающих авторскую виртуально-ментальную картину мира.

Художественный дискурс как авторская речь, погружённая в контекст жизни, характеризуется динамичностью, интерпретируемостью, социальностью, креативностью.

По мнению учёных, введение в лингвистический обиход понятия «дискурс» определенным образом уточнило соотношение понятий «речь» и «текст», открыло целый ряд новых предметов исследования (таких, как субъект, адресат речи, речевая ситуация, речевой акт и др.), а это позволило в конечном счете расширить область интересов лингвистики и придать языковедческим изысканиям выраженную социологическую, культурологическую и антропоцентрическую направленность [Буянова, 2017, с. 12].

Особенно ярко креативность языка проявляется в художественном пространстве русского писателя В.М. Шукшина, который в своём дискурсе запечатлел и сохранил для потомков красоту и уникальность Алтайского края, различные стороны бытия русской деревни, русского уклада жизни, особенность взаимоотношений людей, показал те ценности духовной жизни, которые служили основой русского национального характера.

Автор часто использует в своих произведениях приёмы внутреннего монолога, максимально полно передающего внутреннее состояние человека, раскрывающего все эмоционально-психологические регистры его личности. В персонажной речи героев креативность языкотворчества писателя проявляется наиболее чётко. В настоящее время понятие «креативность» (термин Дж. Гилфорда) определяется по-разному: это и 1) способность создавать продукт, который обладает новизной и при этом соответствует контексту, в котором он находится; таким продуктом считается идея, музыкальное произведение, рассказ или реклама; 2) творческие способности, входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора; 3) способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации; 4) умственные процессы, которые ведут к решениям, идеям, осмыслению, созданию художественных форм, теорий или любых продуктов, ко-

торые являются уникальными и новыми. Отмечается, что развивающаяся лингвистика креатива как новое направление научных исследований занимается изучением практик речевого творчества, особенно художественного, публицистического и рекламного текстов [Ремчукова, 2013].

Особенностью творческого стиля писателя является негативно-оценочный характер многих названий текстов рассказов, которые в лаконичной форме раскрывают нравственный вектор дискурсивного художественного конструкта. Например, такая концепция изложения событий представлена в рассказе «Бессовестные», «говорящее» название которого как бы готовит потенциальных читателей к адекватному восприятию и пониманию этого текста. Образ старика Глухова, потерявшего на войне трёх сыновей, его душевное состояние раскрывается следующим образом: «Всегда у старика, когда зачитывали его сынов, **горе жёсткими сильными пальцами сдавливало горло**, дышать было трудно» [Шукшин, 1979, с. 144] (выделено нами. – С. Я.). Горе – это враг, это убийца. Необычность сравнений также подчёркивает особенность стилистического рисунка писателя и в то же время служит характеристикой персонажа, например: «Малышева отчеканила слова, **как семь аккуратных пельменей загнула**» [Шукшин, 1979, с. 146] (выделено нами. – С. Я.).

Уникальность языкового рисунка В. М. Шукшина заключается ещё и в том, что ведущим способом воссоздать близкую ему картину родного мира является приём **одушевления** всего, о чём повествуется в том или ином рассказе. Например, в рассказе «Далёкие зимние вечера», повествуя о трудной жизни людей в далёкой сибирской деревеньке в годы войны, описывая тяготы быта зимой, автор так описывает сцену рубки дерева на дрова: «**Берёзка тихо вздрагивает** и сыплет крохотными сверкающими блесками. **Сталь топора хищно всплескивает холодным огнем** и раз за разом все глубже **вгрызается в белый упругий ствол**» [Шукшин, 1979, с. 122] (выделено нами. – С. Я.). Для писателя и берёзка, и топор – живые, сквозь призму этих образов воссоздаётся ассоциативный ряд беззащитной красивой девушки и безжалостного врага, посягнувшего на красоту и добро. Берёза – это символ России. Сталь, топор – это символы вражеских сил, вражеского оружия, символы смерти. Ещё пример: «**Стройные березки молча обступили пришельцев и ждут**» [Шукшин, 1979, с. 122]; «**Огонь весело гудит в печке; пятна света, точно маленькие желтые котятка, играют на полу**» [Шукшин, 1979, с. 124] (выделено нами. – С. Я.).

Как показывают наблюдения, в текстах рассказов В. М. Шукшина обычно самыми частотными репрезентантами-идентификаторами персонажа и маркерами его оценки в художественном тексте являются имена существительные, имена прилагательные и причастия. Это объясняется тем, что они обладают мощным эмоционально-оценочным потенциалом, показывают авторское отношение к конкретному персонажу: «**вызывающе-спокойный**» (вид Ваньки); «**коренастый малый**» (о Мишке Босовило); «**Мужичок ты мой маленький, мужичок**» (о Ваньке) и др.

Креативность языкового сознания и художественного дискурса В.М. Шукшина отражает неповторимость и оригинальность его творческих потенциалов, специфику мировосприятия и авторского мышления. Тексты рассказов и всех произведений писателя следует интерпретировать как уникальные модели ментального мира, отражающие самобытность и особую индивидуально-авторскую картину человеческой жизни [Буянова, 2015].

### Литература

1. Буянова Л. Ю. Дискурс: социокоммуникативные и культурогенные параметры интерпретации / Л. Ю. Буянова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2017. – № 1 (25). – С. 7–14.
2. Буянова Л. Ю. Художественный текст как уникальная модель ментального мира / Л. Ю. Буянова, О. Ю. Щибря // Культурная жизнь Юга России. – 2015. – № 2 (57). – С. 70–74.
3. Буянова Л. Ю. Репрезентативный механизм номинации человека в пространстве художественного текста / Л. Ю. Буянова // Журналистика, мультимедиа: информационный и социокультурный потенциал : мат-лы IV Всерос. науч.-практ. конф., посвященной памяти Г. М. Соловьева. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2022. – С. 3–6.
4. Ремчукова Е. Н. Грамматические категории в зеркале креативности / Е. Н. Ремчукова // Лингвистика креатива-1 : колл. моногр. / под общ. ред. проф. Т. А. Гридиной. – 2-е изд. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 230-245.
5. Шукшин В. М. Рассказы / В. М. Шукшин. – М. : Художественная литература, 1979. – 384 с.

### РАЗДЕЛ 3. СЛОВО В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ



Э. Б. Аль Каттан  
Кубанский государственный университет,  
г. Краснодар, Россия

#### ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ ВОЕННОЙ ТЕМАТИКИ В СТРУКТУРЕ МАССМЕДИЙНОГО ПРОСТРАНСТВА

**Аннотация.** В статье рассматривается специфика языка и вербальных технологий медиатекстов, отражающих военную тематику в американских СМИ периода войны с Ираком в 1991 г.; освещаются вопросы, связанные с ролью и значимостью публицистического слова как воздействующей на массовое сознание силы, формирующей представление об описываемом информационном событии и его оценку. Показана роль экстралингвистических факторов в создании медийной версии информационного события.

**Ключевые слова:** медиатекст, медиадискурс, СМИ, информация, дезинформация, военная тема, медиатопик, медийные жанры, число, слово

E. B. Al Kattan  
Kuban State University,  
Krasnodar, Russia

#### PUBLICISTIC TEXT OF MILITARY THEMES IN THE STRUCTURE OF MASS MEDIA SPACE

**Abstract.** The article deals with the specifics of the language and verbal technologies of media texts reflecting military themes in the American media during the war with Iraq in 1991; issues related to the role and significance of the journalistic word as a force affecting the mass consciousness, forming an idea of the described information event and its assessment are highlighted. The role of extralinguistic factors in creating a media version of an information event is shown.

**Keywords:** media text, media discourse, media, information, disinformation, military theme, media topic, media genres, number, word

В настоящее время отмечается беспрецедентное развитие СМИ и усиление их влияния; роль средств массовой информации является исключительной в формировании мировоззрения и мировосприятия граждан, в формировании культурных доминант и отношения к жизни в целом.

В эпоху глобализации противостояние крупнейших держав, обладающих серьёзным военным потенциалом, становится всё более жёстким. В медийном пространстве различных стран по-разному отражаются события, связанные с процессами защиты и укрепления суверенитета и независимости как своего государства, так и других стран. СМИ играют огромную роль в освещении всего многообразия и разнообразия точек зрения на важные для любого государства и всего мирового сообщества те или иные события, явления, происшествия, инциденты и т. п.

Важно отметить, что каждый жанр медиатекстов обладает определённой системой доминантных тем, разработке которых уделяется особое внимание. Как показывает анализ, одной из ключевых тем в средствах массовой информации и массовой коммуникации выступала и выступает **военная** тема, тема военных конфликтов. В медиадискурсе тема войны относится к одному из актуальных медиатопиков, или регулярно воспроизводимых тем.

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что понятие текста приобретает в медийном пространстве новые смыслы, обусловленные медийными особенностями того или иного средства массовой информации и коммуникации. Существуют именно «медийные» различия телевизионного текста и радиотекста, газетного текста и интернет-текста и т. п. Понятие «медиатекст» отражает его многожанровость, специфику содержательного наполнения и представления тематически доминантной информации для массового потребителя. А. А. Тертычный выделяет более 30 публицистических жанров: это беседа, аналитическое интервью, социологическое резюме, комментарий, рейтинг, рецензия, обозрение, очерк и др. [Тертычный, 2000]. Существуют и другие классификации медийных жанров, которые разработаны на основании иных критериальных оснований.

Т. Г. Добросклонская считает, что медиадискурс представляет собой «совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации» [Добросклонская, 2006, с. 21].

В качестве примера медиадискурса военной тематики, характеризующегося использованием особых языковых конструкций и лексического фонда для усиления нужного правительственным структурам воздействия на читателей, можно привести освещение в американских СМИ войны в Ираке в 1991 г. Это необходимо для того, чтобы показать стабильность в оценках и усиливающуюся агрессивную патетику современных медиатекстов, функционирующих в американских СМИ.

Основу публицистического текста составляют **экстраязыковые факторы**, т. е. конкретные события, поэтому адекватное отражение этих факторов является главным условием ценности и правдивости медийного текста. Известно, что кризис в Персидском заливе начался 2 августа 1990 г. вторжением иракских войск в Кувейт. 29 ноября Совет безопасности ООН принял резолюцию № 678, одобрявшую применение всех возможных средств по отношению к Ираку, если войска не будут выведены из Кувейта до 15 января 1991 г. К этому сроку войска не были выведены, и силы коалиции ООН во главе с США начали боевые действия против иракской армии. Камнем преткновения послужила нефть: Ирак хотел взять под свой контроль нефтяные запасы Кувейта, что противоречило интересам США.

Началась информационная война, в ходе которой в медиадискурсе были использованы все возможные технологии дезинформации и дискредитации иракского лидера. Например, было подсчитано, что за всё время кризиса в СМИ С. Хусейна сравнили с А. Гитлером 1170 раз. Кроме того, в различных СМИ (радио, телевидение и др.) словосочетание «**человеческий щит**», которое употреблялось по отношению к западным заложникам, за период с 1 августа 1990 по 28 февраля 1991 г. повторилось 2 588 раз. Приведённые примеры свидетельствуют о том, что в публицистических текстах **военной тематики количественные** показатели и количественные данные могут оказывать на людей более сильное воздействие, чем слово. В связи с этим **число** в медийном дискурсе о войне можно назвать «царём доказательств», даже если эти числовые данные специально преувеличены или преуменьшены. К подобной ситуации освещения войны в американских СМИ можно отнести справедливые слова Ю. В. Лучинского: «Понятие свободы слова имеет не только положительное наполнение – существует и обратная сторона этой свободы, связанная с отсутствием разумных ограничений при реализации права на свободное слово» [Лучинский, 1996, с. 98].

Актуальным средством формирования эффективного по своему воздействию медиатекста военной тематики является в американских СМИ создание **заголовков** с романтично-поэтическим оттенком. Военную операцию против Ирака в 1991 году в СМИ называли «**Буря в пустыне**», как бы нивелируя простыми (в смысловом плане) словами заголовка агрессивный аспект этого события.

Однако необходимо отметить, что при освещении военных действий в Ираке американскими СМИ общественное мнение об этих событиях не было единодушно и однозначно. Профессор Колумбийского университета Дуглас Келлнер считал, что средства массовой информации представили войну как захватывающее повествование, превратив его в своего рода **драматическое патриотическое зрелище**, и что ведущие крупных американских телеканалов, таких как CBS, представили точку зрения, которая, казалось, определяла исключительно с американской военной точки зрения. В книге «Телевизионная война в Персидском заливе» Д. Келлнер также писал о том, что телевизионные сети и другие средства массовой информации не предоставили сбалансированного отчета о событиях, потому что это не соответствовало бизнес-интересам коммерческих сетей [Келлнер, 1992].

А. И. Новгородова получила интересные результаты количественного анализа основных жанров и форматов публикаций *TheNew York Times* о войне в Персидском заливе. С формальной, структурной точки зрения, все материалы качественной газеты *TheNew York Times*, освещающие операции «Буря в пустыне» (1991) и «Свобода Ираку» (2003), представляют различные жанры (статьи, заметки, письмо, репортаж, спич, брифинг и т. д.). Как было установлено, доминирующими жанрами выступают статьи и заметки [Новгородова, 2020].

Публицистический текст военной тематики посредством особого языкового и композиционного оформления, способствующего усилению эмоционального и рационального воздействия на потребителей информации, в американских СМИ выполняет функцию формирования образа врага, влияния на общественное сознание таким образом, чтобы военные действия в Ираке в 1991 г. считались агрессией против самих США. Такими манипулятивными техниками населению внушалось, что война в Ираке – это защита США, а не нападение на другую страну.

### Литература

1. Добросклонская Т. Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации / Т. Г. Добросклонская // Вестник Московского университета. Сер. 10: Журналистика. – 2006. – № 2. – С. 20–33.
2. Келлнер Д. Телевизионная война в Персидском заливе / Д. Келлнер. – Westview Press, 1992.
3. Лучинский Ю. В. Очерки истории зарубежной журналистики : учеб. пос. / Ю. В. Лучинский. – Краснодар : КубГУ, 1996. – 140 с.
4. Новгородова А. И. Отражение иракских конфликтов в *The New York Times* (на примере освещения двух операций (1991, 2003 гг.) в Персидском заливе) / А. И. Новгородова // Медиаскоп. – 2020. – Вып. 1. – URL: <http://www.mediascope.ru/2600>.
5. Тertyчный А. А. Жанры периодической печати : учеб. пос. / А. А. Тertyчный. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 310 с.

## **НЕОНОМИНАЦИИ ЛИЦ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НАЧАЛА XXI ВЕКА**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению процессов формирования неониминаций лиц по профессиональной деятельности в современном русском языке. Автор анализирует причины и условия возникновения новых слов в различных сферах жизни.

**Ключевые слова:** неониминации, заимствование, неологизм

**V. S. Bibova**  
*Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia*

## **NEONOMINATIONS OF PERSONS BY PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE RUSSIAN LANGUAGE OF THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY**

**Abstract.** the article is devoted to the study of the processes of formation of neonominations of persons in professional activity in modern Russian. The author analyzes the causes and conditions of the emergence of new words in various spheres of life.

**Keywords:** neonominations, borrowing, neologism

В современной лингвистике наблюдается интерес к процессам, происходящим в неологическом пространстве русского языка. Динамика языкового развития определяется кардинальными социальными, экономическими и политическими изменениями, которые привели к значительным сдвигам практически во всех сферах.

Наиболее характерной чертой современного языкового развития является активное распространение новых номинаций лиц по профессии. В связи с этим представляется актуальным рассмотрение причин и условий появления неониминаций лиц по профессиональной деятельности, что и стало целью данной статьи.

Термин «неониминация» (от лат. *nominatio* – наименование, называние) понимается как наименование новых единиц, обозначающих новые предметы, реалии, объекты.

Примечательно, что именно появление в языке новых номинативных единиц, по мнению В. В. Катерминой, относится к «обязательному спутнику нового в области культуры общества, будь то материальное производство, духовная или общественная жизнь, экономическая сфера, взаимодействия между людьми разных социальных групп и профессий и между государствами [Катермина, 2019, с. 4–5].

Считаем целесообразным акцентировать исследовательское внимание на анализе неониминаций лиц по профессиональной деятельности, поскольку система такого рода наименований находится в состоянии развития и постоянно пополняется новыми элементами. Все изменения обусловлены тем, что в силу трансформационных процессов в обществе, развития научно-технической и других областей возникают новые сферы научного знания и деятельности, появляются новые профессии. Закономерно, что лица, занятые в новых областях, нуждаются в соответствующих наименованиях.

Исследуемая нами группа наименований лиц – одна из самых продуктивных в русском языке, так как именно она в первую очередь реагирует на изменения в общественно-политическом и социально-экономическом укладе страны. Наименования профессий в полной мере отражают историческую картину становления и развития отдельных отраслей жизни человека, реализуя социокультурный вектор общественного развития.

Говоря о трансформационных процессах внутри языка, считаем необходимым отметить, что в большинстве случаев они протекали достаточно размеренно, однако в периоды так называемых «потрясений» на государственном и надгосударственном уровнях изменения в значительной степени ускоряли свой темп. Одним из самых широкомасштабных «потрясений» для мирового сообщества стало начало процессов глобализации. Именно с глобализацией исследователи связывают активизацию межкультурного взаимодействия в сфере профессиональной коммуникации.

На рубеже XX–XXI вв. наша страна претерпела серьезные изменения во всех сферах жизни человека: от политического строя до полного идеологического переориентирования. Соответственно меняться стал и лексический состав языка, подстраиваясь под новые условия жизни.

Развитие экономического сектора сегодня предполагает постоянные изменения в обществе. Многие профессии уже давно вышли за пределы сферы деятельности человека в силу своей неактуальности, некоторые существуют уже несколько лет, значительная часть только начинает адаптироваться в результате динамичного развития новых областей. Последний факт закономерно определяет

пополнение словарного состава современного русского языка новыми номинациями лиц по роду выполняемых им должностных обязанностей.

Своеобразным катализатором развития нового пласта лексики стал научно-технический прогресс. Он сделал неизбежным международный обмен информацией, что привело к выработке интернациональной терминологии. К этой терминологии относится и часть единиц исследуемой нами тематической группы.

Последствием глобализационных процессов в сфере экономики стало повышение значимости маркетинга и рекламы. В данной области появилось множество новых профессий, что соответственно обусловило возникновение следующих неологий: *веб-аналитик, SEO-специалист, контент-менеджер, корпоративный антрополог, техноскаут, тренд-вотчер* и др. Важно подчеркнуть, что реклама и ранее имела значительное влияние на экономику, однако с появлением Интернета и расширением научно-технических возможностей она приобрела статус вполне самостоятельного и жизненно важного сектора мировой экономики.

Динамические процессы, отражающие особенности профессиональной деятельности, проявляются и в межъязыковом взаимодействии. В связи с процессами экономической, политической и культурной интеграции и глобализации за последние два десятилетия в разных сферах, прежде всего в профессиональных, появились и стали активно функционировать заимствованные интернациональные единицы, обозначающие лицо по их специализации. М. Н. Володина видит в интернационализмах не простое заимствование из других языков, которое представляет собой следствие межкультурного взаимодействия, но и инструмент для выражения терминов, носящих международный характер и широко употребляемых в различных аспектах человеческой жизни [Володина, 1993, с. 33].

Следует отметить, что функционирование языка характеризуется определенной закономерностью: «заимствованные наименования лиц по профессии приходят целыми тематическими блоками и заполняют определенные участки концептосферы» [Епимахова, 2009, с. 15]. Так, свои ниши заняли неологии лиц по профессиональной деятельности в экономической (*андеррайтер, трейдер, тренд-вотчер*), информационно-коммуникационной (*дата-сайентист, девопс-инженер, пентестер*), социально-экономической (*байер, тайм-менеджер, тренер по майнд-фитнесу*) сферах.

В исследуемый период в языке активизируются тенденции, связанные с расширением состава наименований лиц по профессиональной деятельности. Данный процесс в большей степени определяется «цифровизацией», или «диджитализацией», т. е. проникновением цифровых технологий во все сферы жизни человека. Влиянию «цифр» в первую очередь подвержена сфера экономики, определившая активное развитие направления «цифровая экономика», в рамках которой постоянно появляются новые отрасли и соответственно занятые в них специалисты. Подобные неологии зачастую отличаются составным характером, различиями в графической передаче заимствованных наименований и сохранением английской аббревиатуры (*IT-юрист, IT-медик, IT-аудитор*).

В профессиональной речи отмечается значительное количество номинаций, называющих лиц по профессии, имеющих разговорный характер: *системщик* (системный администратор), *айтишник* (специалист по информационным технологиям), *продажник* (менеджер по продажам), *рекламщик* (специалист по рекламе) и др., которые изначально не фиксируются толковыми словарями, но приобретают высокую частотность употребления.

Таким образом, характерной чертой современного языкового развития является активное распространение новых номинаций лиц по профессиональной деятельности. Данный процесс вызван историческими и социальными факторами. Механизмами обновления исследуемой лексико-семантической группы являются заимствование и внутриязыковые (деривационные) процессы. Неологии лиц по профессиональной деятельности активно функционируют в современном русском языке и адаптируются в нем, что подтверждает частотное употребление их как в средствах массовой информации, так и в речевой практике

## Литература

1. Володина М. Н. Национальное и интернациональное в процессе терминологической номинации: [На прим. рус. и нем. яз.] / М. Н. Володина ; МГУ им. М. В. Ломоносова, Филол. фак. – М. : МГУ, 1993. – 111 с.
2. Епимахова А. Ю. Межъязыковое заимствование наименований лиц по профессии в когнитивно-коммуникативном аспекте / А. Ю. Епимахова. – Челябинск, 2010. – 23 с.
3. Касьянова Л. Ю. Неологии информационно-коммуникационной направленности в русском языке начала XXI века / Л. Ю. Касьянова, Ж. И. Рахимов // Векторы развития русистики и лингводидактики в контексте современного филологического образования : сб. мат-лов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. З. Р. Аглеевой, Л. Ю. Касьяновой, М. Л. Лаптевой. – Астрахань, 2021. – С. 28–33.
4. Катермина В. В. Словообразовательный потенциал неологизмов в англоязычном массмедийном дискурсе / В. В. Катермина. – Краснодар, 2019. – 133 с.

## ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В ИНТЕРВЬЮ

**Аннотация.** Рассматривается достаточно универсальное и широко распространенное явление речевой агрессии как своеобразного способа социальной регуляции, управления, контроля и детерминации личности. Описываются разнообразные «языковые средства» и приемы речевой агрессии на лексическом, морфологическом уровне с помощью стилистических приемов и графических средств в качестве агрессивных.

**Ключевые слова:** речевая агрессия, интервью, языковые средства, уточняющие вопросы, лексический уровень, синтаксический уровень, стилистический уровень

E. G. Gamzatova  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

## LANGUAGE MEANS OF VERBAL AGGRESSION IN AN INTERVIEW

**Abstract.** A fairly universal and widespread phenomenon of verbal aggression is considered as a peculiar way of social regulation, management, control and determination of personality. A variety of "linguistic means" and methods of verbal aggression are described at the lexical, morphological level with the help of stylistic devices and graphic means as aggressive.

**Keywords:** verbal aggression, interviews, language tools, clarifying questions, lexical level, syntactic level, stylistic level

Понятие агрессии пришло в лингвистику из психологии, где этот феномен давно и активно исследуется учеными. Современные исследователи при формулировании определения понятия агрессии акцентируют внимание на факторе намерения и в соответствии с этим понимают агрессию как любое поведение, нацеленное на причинение вреда другому лицу или объекту. При этом причинение вреда не всегда является самоцелью агрессии: оно может служить для достижения агрессором других целей, таких как, например, побуждение или доминирование.

Возникает необходимость выделения речевой агрессии как отдельного явления, требующего лингвистического изучения. Почему же этот термин не следует называть «вербальной агрессией». Предпочтение этого варианта объясняется тем, что в коммуникации агрессия может выражаться не только словесно, но и, например, с помощью интонации или молчания как отказа от вступления в диалог. Также «необходимо разделять агрессию в языке, которую следует понимать, как наличие определенных лексических, грамматических средств для выражения агрессии, т.е. всего того, что может причинить какой-либо вред адресату или негативно отразиться на нем, и в дискурсе» [Колосов, 2008, с. 198].

Бесспорно, сильные эмоции часто сопровождают агрессивные речевые действия, при этом они не являются обязательным условием их возникновения. «Агрессия разворачивается как в состоянии полнейшего хладнокровия, так и чрезвычайно эмоционального возбуждения. Также совершенно не обязательно, чтобы агрессоры не симпатизировали тем, на кого направлены их действия. Многие причиняют страдания людям, к которым относятся скорее положительно, чем отрицательно» [Бэрон, 2001, с. 205]. Это подтверждает, например, случаи семейных конфликтов. Поэтому обида, злость и другие сильные эмоции не являются определяющими для понятия речевой агрессии, большего внимания заслуживает намерение причинить вред своей жертве.

На основе результатов анализа интервью Е. В. Басовская выделяет следующие маркеры речевой агрессии [Басовская, 2004, с. 260–262]:

– на лексическом уровне языка используются экспрессивные, часто грубые и жаргонные слова с преобладанием негативной оценочности, и когда журналист соглашается с собеседником, и когда возражает ему;

– на графическом уровне наблюдается частотное использование кавычек, которое позволяет журналисту частично дистанцироваться от грубой лексики, переложив ответственность на собеседника; при этом подчеркивается доверительность беседы, читатель настраивается на панибратски-грубоватый тон;

– на синтаксическом уровне используется уточняющий вопрос, который в действительности существенно видоизменяет исходное высказывание; если рассуждения самого интервьюируемого выдержаны в спокойном, объективном тоне, то «уточняющие» реплики с союзом, т. е. всякий раз усугубляют картину и, главное, делают подачу материала значительно более эмоциональной.

Речевая агрессия в публицистическом дискурсе реализуется на лексическом и морфологическом уровне, а также с помощью стилистических приемов и графических средств.

Языковые средства на лексическом уровне представлены негативно окрашенной лексикой. Самым распространенным средством передачи речевой агрессии из всех стилистических приемов является ирония. Например, в телевизионной передаче «Познер» [<https://www.youtube.com/watch?v=77MSFj9VhIQ>: 19.06.2014] ее ведущий Владимир Познер во время интервью с Михаилом Казиником, известным музыковедом, популяризатором классической музыки, сказал: «*Давайте посмотрим высокохудожественную рекламу*». Слово «*высокохудожественную*» употреблено в значении, противоположном его основному значению, на это указывает то, что реклама – это средство массовой информации, и она не может быть высокохудожественной. В данном случае Познер употребил это слово, чтобы поиронизировать над своим собеседником, показав свое неодобрительное отношение к нему.

Такой стилистический прием как ирония – «один из видов языковой манипуляции, которая заключается в употреблении слова, выражения или целого высказывания (в том числе и текста большого объема) в смысле, противоречащем буквальному (чаще всего в противоположном) с целью насмешки» [Ермакова, 2005, с. 7]. Познер [<https://www.youtube.com/watch?v=77MSFj9VhIQ>, 19.06.2014] отвечает Михаилу Казинику таким образом: «*Я понимаю, что вы делитесь. Ну смотрите, Вы не можете делиться Шекспиром, потому что он писал по-английски, Гоголь писал по-русски. Вот эти аллитерации и всю эту красоту, которую вы сейчас произнесли, она есть по-русски, в переводе ее нет и быть не может*». Здесь мы видим механизм реализации иронии на лексическом уровне. Слова *аллитерация* и *красота* употреблены здесь не в прямом значении. Произошло наложение отрицательного контекстуального значения на положительное. Эти слова использованы для выражения негативной оценки говорящего к предмету речи. Ирония или, лучше сказать, насмешка здесь выражает раздражение, возмущение и неприязнь.

Одним из распространенных средств на уровне морфологии является использование частиц. В передаче Владимир Познер нередко их использует. К примеру, в этом же интервью [<https://www.youtube.com/watch?v=77MSFj9VhIQ>, 19.06.2014] с Михаилом Казиником он «спрашивает»: «*Вы начали свою лекторскую деятельность в пятнадцать лет. Не рановато ли?*» Вопросительная частица *ли* в данном высказывании используется, будто бы, в риторическом вопросе, так как ответ не ожидается в силу крайней очевидности, но здесь есть негативная окраска на лексическом уровне из-за использования слова *рановато*. Это наречие является разговорно-фамильярным и использование его на телевизионной программе-интервью говорит о скептическом отношении ведущего к интервьюируемому.

На синтаксическом уровне одним из ключевых средств передачи речевой агрессии является вопрос, который задается не только с целью запросить информацию и получить на него ответ, но и с целью эмоционального воздействия на оппонента. Таким средством очень часто пользуются журналисты.

Когда в целом фрагменте текста агрессивные вопросы, имеющие определенную структуру, следуют один за другим, образуется такой прием, как синтаксический параллелизм. «Экспрессивная функция синтаксического параллелизма связана, прежде всего, с самой идеей повтора, поскольку повтор всегда работает на усиление смысла» [Ян, 2015, с. 47]: «*Почему вы, вроде, человек широких взглядов то и дело подчеркиваете разницу между Россией и Западом. Во-первых, я не понимаю: что такое Запад? Вы говорите, что Запад по поводу искусства – это дизайн, а в России – это свет в конце тоннеля. Да что ж такое? Это Леонардо Да Винчи – дизайн? Шекспир – дизайн?*» [<https://www.youtube.com/watch?v=77MSFj9VhIQ>, 19.06.2014]. Также мы видим здесь слово *вроде* в сочетании с «широких взглядов», которое передает значение условно-предположительное, выражая скептическое отношение к собеседнику.

Владимир Познер говорит [<https://www.youtube.com/watch?v=77MSFj9VhIQ>, 19.06.2014]: «*Не был удивлен вашей, ну, вашим, скажу так, чрезвычайно высокой самооценкой...*», «*Я решил быть своего рода проводником между гениями и человеком*», – *выходит, что вы «на ты» с гениями, раз Вы этим занимаетесь, это во-первых. Во-вторых, почему вы считаете, что я (свожу это к вам и к себе) я нуждаюсь в вашем посредничестве, чтобы, например, наслаждаться Бахом. Что за странные роли вы себе приписываете вообще? Я могу быть посредниками между гениями и всеми вами остальными?*». На синтаксическом уровне используется уточняющий вопрос, который искажает исходное высказывание. Этот вопрос звучит резче, чем высказывание, которое он цитирует, за счет того, что ведущий усугубляет картину и делает подачу материала более эмоциональной.

Интересным приемом, способствующим выражению речевой агрессии, является сравнение. В передаче «Познер» ее ведущий часто прибегает к этому приему, чтобы добиться от собеседника ответа. Например, в интервью с Никитой Михалковым [[https://www.youtube.com/watch?v=njAsR\\_PiOtc](https://www.youtube.com/watch?v=njAsR_PiOtc), 25.01.2010] он спросил его: «*Перед голосованием на внеочередном съезде кинематографистов вы публично отказались от этой должности. Но тем не менее вас избрали и вы теперь председатель. Сталин, который уничтожал любимую вами белую эмиграцию пользовался таким же способом, тем самым проверяя своих соратников на «вшивость», а впоследствии уничтожал их. Как вы считаете, это случайное совпадение или вы просто хороший ученик?*». Интересен и способ формулировки вопроса, который способен оказать негативное воздействие на эмоциональное состояние оппонента.



Агрессивность данного высказывания заключается в альтернативности вопроса: автор предлагает на выбор два варианта, второй из которых абсурден по своей сути и заключает в себе явный упрек.

Перечень тактик, осуществляемых с намерением понизить статус оппонента, нанести ему моральный ущерб, весьма объемен. Мы привели в пример некоторые, наиболее часто встречающиеся, из них. Проблема отнесения конкретных практических ходов, осуществляемых авторами рецензий с целью достижения их коммуникативной цели, к тем или иным коммуникативным тактикам, остается не до конца решенной, так как зачастую конкретные речевые действия сочетают в себе разные оттенки значения и одновременно могут содержать элементы насмешки и навешивания ярлыков, обличения и обвинения, что представляет интерес для науки и говорит о необходимости дальнейших исследований в этой области.

#### **Литература**

1. Басовская Е. Н. Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации / Е. Н. Басовская // Критика и семиотика. – 2004. – Вып. 7. – С. 257–263.
2. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2001. – 336 с.
3. Ермакова О. П. Ирония и ее роль в жизни языка / О. П. Ермакова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Флинта, 2011. – 201 с.
4. Колосов С.А. Агрессия в языке и в дискурсе / С. А. Колосов // Вестник ТвГУ. Сер.: Филология. – 2008. – № 14. – С. 198–208.
5. Ян Ц. Функции стилистических фигур в публицистическом тексте : магистерская дис. / Ц. Ян ; Уральский федер. ун-т имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург, 2015. – 85 с.

## КРЕАТИВНОСТЬ КАК ГЛАВНЫЙ ФАКТОР СОЗДАНИЯ РЕКЛАМНОГО ОБРАЗА

**Аннотация.** В статье рассматривается феномен креативного мышления, креативность как особая способность творческого самовыражения, как основной фактор формирования уникального рекламного образа. Показаны специфические стороны креативного рекламного образа, порождающие рекламные эффекты; представлены элементы невербальной семиотики, способствующие креативизации рекламы как коммерциогенного артефакта культурной эволюции в целом.

**Ключевые слова:** креативность, креативная лингвистика, рекламный текст, образ, рекламный образ, языковые трансформации, невербальная семиотика, знак, культура

А. К. Kaimarazova  
Kuban State University,  
Krasnodar, Russia

## CREATIVITY AS THE MAIN FACTOR OF CREATING AN ADVERTISING IMAGE

**Abstract.** The article deals with the phenomenon of creative thinking, creativity as a special ability of creative self-expression, as the main factor in the formation of a unique advertising image. The specific aspects of a creative advertising image that generate advertising effects are shown; elements of non-verbal semiotics are presented that contribute to the creativeization of advertising as a commercial artifact of cultural evolution in general.

**Keywords:** creativity, creative linguistics, advertising text, image, advertising image, language transformations, non-verbal semiotics, sign, culture

Лингвистика креатива как один из новых векторов научных исследований охватывает большую зону практик речевого творчества, среди которых особо выделяются художественный и рекламный дискурс. Считается, что понятие *языкового творчества* в когнитивистике впервые появилось в работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона. Учёным это понятие понадобилось для того, чтобы описывать метафоризацию действительности как неотъемлемую часть повседневных ментальных процессов, доказывая метафоричность человеческого мышления, а значит, присутствие творческого начала в речевой деятельности каждого. В пространстве рекламной дискурсии креативность связана со многими творческими мыслительными процессами, преобразовывающими привычные языковые и семиотические структуры в особые конструкты, привлекающие внимание потенциального покупателя. В настоящее время в широком понимании **лингвокреативности** язык интерпретируется в качестве важного элемента познавательной деятельности человека, представляя собой естественный источник творчества.

О. К. Ирисханова приходит к выводу о том, что в результате проявления лингвокреативности происходит «не только создание нового продукта – текста или слова, которых никогда не было, но и нетривиальный выбор одного из уже имеющихся и известных говорящему средств конструирования образа объекта» [Ирисханова, 2004, с. 32], что детерминируется творческими особенностями процессов человеческого мышления. Автор считает: «все случаи функционирования языковых выражений образуют некий креативный континуум: от минимальной степени креативности, близкой к нулю, до авторских метафор, эпитетов и пр. в художественных произведениях» [Ирисханова, 2009, с. 161].

«Современный мир переживает третью технологическую революцию. После промышленной технологизации XVIII–XIX вв. и технологизации менеджмента XX в. человечество с упоением предалось технологизации гуманитарной» [Овруцкий, 2004, с. 32]. Рекламный текст как креативно-поликодовый компонент процесса «гуманитарной технологизации» приобрёл в XXI в. особый социальный статус, расширив границы манипулятивного и суггестивного воздействия почти на все страты общества. Объемную характеристику рекламного текста даёт Л. Г. Фещенко: «рекламный текст – коммуникативная единица, используемая в сфере маркетинговой коммуникации, имеющая в структуре формальный признак – один или несколько компонентов бренда и/или рекламные реквизиты и отличающаяся семантической совокупностью вербально и невербально выраженного смысла» [Фещенко, 2003, с. 27].

По мысли учёных, «важнейшим структурообразующим и онтологическим свойством рекламы является её знаковость, т. е. то, что в её основе лежит знак. Знаки в тексте рекламы репрезентируют информацию и смысл, который может быть и поливариантным. Знаковые системы, выступающие языками культуры, используют многочисленные символические формы, что активно применяется в рекламе. Э. Кассирер, рассматривая символическую природу культуры, подчёркивал, что она обретает свой специфический характер не из составляющего его материала, а из формы архитектоники, строения» [Буянова, 2014, с. 6].

Теоретики рекламы установили десять эффектов рекламы: 1) эффект словесной наглядности; 2) эффект эмоционального сопереживания; 3) эффект размышления; 4) эффект доверия; 5) эффект полемики; 6) эффект прямого разговора; 7) эффект присутствия; 8) эффект постепенного усиления; 9) эффект края и 10) эффект обманутого ожидания [Кохтев, 2004, с. 85]. Отмечается, что данные эффекты порождены именно креативным воображением.

Разработка и результаты теории невербальной семиотики позволяют использовать при создании качественного рекламного продукта всё новые и новые элементы всех визуальных субкодов: полихромное и монохромное изображения, геометрические фигуры и шрифт, графическую технику изображения. Как указывает крупнейший специалист в области рекламы и невербальной семиотики В. В. Учёнова, основной объем пространства рекламного текста во всех видах рекламы заполняют такие паралингвистические элементы, как аускультация, гаптика, мимика, кинесика, проксемика, окулесика, ольфакция, гастика, хронемика [Учёнова, 1999].

Уникальность креативности человеческого мышления отражает безграничные возможности эволюции не только рекламного, но и национального языка, формирует социальную сферу особого типа. Творческая языковая деятельность в рекламной индустрии приводит к тому, что в массовом сознании разнообразные рекламные образы как бы объединяются в единый суперобраз, представляющий специфическую креативную картину мира.

### Литература

1. Буянова Л. Ю. Текст рекламы как документ культуры / Л. Ю. Буянова // Документ как текст культуры : Междунар. сб. науч. тр. – Тула : Арт-принт, 2014. – Вып. 7. – С. 6–10.
2. Ирисханова О. К. Лингвокреативные основания теории номинализации : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / О. К. Ирисханова. – М., 2005. – 50 с.
3. Ирисханова О. К. О понятии креативности и его роли в языке лингвистических описаний. Когнитивные исследования языка / О. К. Ирисханова // Исследование познавательных процессов в языке : сб. науч. тр. – М. : Ин-т языкознания РАН; Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. – Вып. 5. – С. 158–171.
4. Кохтев Н. Н. Реклама: искусство слова. Рекомендации для составителей рекламных текстов / Н. Н. Кохтев. – М. : Москов. гос. ун-т, 2004. – 126 с.
5. Овруцкий А. В. Анатомия рекламного образа / А. В. Овруцкий. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
6. Ученова В. В. История рекламы, или Метаморфозы рекламного образа / В. В. Ученова, Н. В. Старых. – М. : Юнити-Дана, 1999. – 336 с.
7. Фещенко Л. Г. Структура рекламного текста / Л. Г. Фещенко. – СПб. : СГУ, 2003. – 30 с.

## СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛОВ В КОРЕЙСКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ РЕКЛАМЕ

**Аннотация.** В статье описаны особенности корейского медицинского дискурса. Посредством сематического анализа выявлена специфика использования глаголов в текстах медицинской рекламы для эффективного воздействия на потребителей.

**Ключевые слова:** медицинский дискурс, рекламный дискурс, глагольная семантика

Kan Kumsuk  
Southern Federal University,  
Rostov-on-Don, Russia

## SEMANTIC AND PRAGMATIC FEATURES OF THE USE OF VERBS IN KOREAN MEDICAL ADVERTISING

**Abstract.** The article describes the features of the Korean medical discourse. By means of semantic analysis, the specificity of the use of verbs in the texts of medical advertising for effective impact on consumers is revealed.

**Keywords:** medical discourse, advertising discourse, verbal semantics

Реклама – это форма коммуникации, имеющая целью коммерческое продвижение фирменных продуктов. Это средство, с помощью которого потребитель получает доступ к продукту. Кроме того, это форма коммерческой коммуникации, преследующая цель увеличить потребление какого-либо продукта или дать информацию потенциальному потребителю о преимуществах товара.

Рекламный дискурс – это особый способ обращения к потенциальным потребителям, который предназначен для привлечения внимания к товарам и услугам. В Корее этот дискурс имеет свои особенности, связанные с культурой, традициями и общественными нормами.

Одной из ключевых особенностей рекламного дискурса в Корее является сильное влияние коллективизма. В традиционной корейской культуре очень важно принадлежать к какой-то группе или обществу, и потому в рекламе часто используются обращения к обществу, коллективу или группе людей. Таким образом, потенциальным потребителям предлагается не просто покупать товары или услуги, а быть частью сообщества, которое потребляет эти товары или услуги. Еще одной особенностью корейского рекламного дискурса является высокая степень использования воздействующих языковых средств.

Корейцы очень чувствительны к тону и манере общения, поэтому в рекламе активно используются средства выразительности. Кроме того, в рекламе часто присутствуют эмоционально окрашенные языковые средства, семантика которых связана с патриотизмом, традиционными ценностями, личными качествами реципиентов.

Еще одной важной особенностью корейского рекламного дискурса является высокая степень формализации. Из этого следует, что актуальность данного вопроса определяется степенью вовлеченности жизни современного общества и, соответственно, необходимостью более глубокого и всестороннего изучения природы этого явления, механизмы его воздействия на сознание и поведение адресата. Изучение рекламного дискурса, особенно в области рекламы лекарств, устройств, услуг, имеет не только научное, но социальное значение. В то же время остро ставится вопрос гуманизации рекламной коммуникации, поскольку современная реклама в продуктах своей навязчивостью, психологическим давлением на адресата вызывает ее неприятие у значительной части получателей.

В Корее с особым уважением относятся к социальному статусу, социальным ролям, поэтому в рекламе часто используются формальные обращения и уточнения статуса собеседника. Кроме того, в текстах рекламы часто присутствуют косвенные высказывания, которые могут быть переведены на русский язык как намеки или эвфемизмы. Рекламный дискурс в Корее – это сложная и многогранная система, которая выходит за рамки простого информирования о товарах и услугах. Она отражает культурные традиции, социальные нормы и технологические достижения, поэтому понимание особенностей корейской рекламы может быть ключевым фактором для успешного бизнеса в этой стране.

В дискурсе медицинской рекламы, особенно при продвижении лекарств и препаратов, часто используются глаголы с семантикой разрушения и создания. Они выполняют функцию привлечения внимания к проблеме, наличию ее решения и его эффективности.

К семантическому полю «разрушение» отнесем глаголы «устранять», «преодолевать», «нейтрализовать», «сокращать», «вывести (из организма)». Общим в семантике глаголов будет обозначение проблемы, которую необходимо решить при помощи того или иного препарата, что усиливает воздействие на адресата и позволяет продвигать товар как эффективный.

Глагол «устранять» позволяет нивелировать все симптомы и причины заболевания, «преодолеть» помогает победить болезнь, «нейтрализовать» устраняет негативные последствия, «сокращать» уменьшает объем проблемы, «вывести из организма» показывает, что вещество удаляется из организма полностью.

Семантическое поле «созидание» представлено глаголами «обеспечивать», «поддерживать», «восстанавливать», «укреплять», «ускорять». Они объясняют, как препарат или лекарство воздействует на организм, какие преимущества он имеет и что он способен создать в организме.

Глагол «обеспечивать» показывает, что у человека не будет, например, физических ограничений, глагол «укреплять» показывает, что иммунитет становится устойчивым к различным болезням. Глагол «ускорять» подчеркивает, что воздействие препарата в кратчайшие сроки становится эффективным.

Глаголы разрушения и созидания позволяют компании-производителю рекламировать свой продукт таким образом, чтобы он привлекал внимание реципиентов. Также использование в текстах данных глаголов позволяет сравнить эффективность рекламных продуктов с подобными и подчеркнуть преимущества [Верещагин, 1992, с. 85]. Коммуникация в рамках медицинского дискурса предполагает создание эффекта совместной борьбы врачей и пациентов за здоровье последних. Этот эффект может быть достигнут путем активного использования в рекламных текстах глаголов созидания или выстраивания оппозиций с глаголами разрушения.

Но неправильное использование глаголов указанных семантических групп может привести к обратному эффекту. Например, употребление глагола с семантикой созидания в рекламе корейского препарата от диабета: «Победите диабет с помощью таблеток из кактуса и корицы». В данном случае у реципиента возникнет ложное представление, что таблетки помогут избавиться от диабета, который считается неизлечимым заболеванием. Те, кто знаком с данной проблемой, понимают, что это комплексная болезнь, которую не устранят таблетки, поэтому не войдут в число потенциальных покупателей. В данном случае глагол употреблен не только без учета семантики, но и без учета морфологии заболевания.

Наблюдения над контекстуальным поведением глаголов разрушения и созидания в дискурсе медицинской рекламы подтверждают отмеченный Ю. Д. Апресяном «поразительный факт – выделенности в языке некоторого круга фундаментальных значений, образующих каркас его семантической системы и способных к взаимопревращениям, к «перетеканию» друг в друга в определённых условиях» [Апресян, 2019, с. 47].

В рамках массовой коммуникации функционирует целый комплекс определенных текстов с особой структурой, системой жанров и языковыми средствами. С изменением социальных ориентиров с конца 1990 – начала 2000-х гг. в Корею начинается стремительный рост различных видов рекламы. Необходимо отметить, что не все аспекты формирования рекламного дискурса и не все области рекламы изучены в достаточной степени и на уровне, отвечающем научно-практическим и прикладным потребностям современности. В частности, это утверждение справедливо для дискурса медицинской рекламы.

### Литература

1. Верещагин Е. М. Речевые тактики «призыва к откровенности». Еще одна попытка проникнуть в идиоматику речевого поведения и русско-немецкий контрастивный подход / Е. М. Верещагин, Р. Ратмайр, Т. Ройтер // Вопросы языкознания. – 1992. – № 6. – С. 82–93.
2. Апресян Ю. Д. Предисловие // Языковая картина мира и системная лексикография / отв. ред. Ю. Д. Апресян. – М. : Языки славянских культур, 2006. – С. 23–30.

## ТИПЫ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК ВЕРБАЛЬНОГО УТЕШЕНИЯ В ТЕЛЕШОУ «ГОЛОС.ДЕТИ»

**Аннотация.** Статья посвящена анализу речи известных судей телешоу «Голос.Дети». Рассмотрено как психологическое, так и речевое воздействие на массовую аудиторию, приведены примеры. Проанализированы стратегии и тактики речевого воздействия, выявлены преобладающие речевые приемы воздействия на конкурсантов

**Ключевые слова:** слова утешения, речевое воздействие, приемы и тактики

**E. S. Koroleva**  
**Moscow Pedagogical State University,**  
**Moscow, Russia**

## TYPES OF STRATEGIES AND TACTICS OF VERBAL CONSOLATION IN THE TV SHOW "THE VOICE.CHILDREN"

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the speech of the famous judges of the TV show "The Voice.Children". Both psychological and speech effects on the mass audience are considered, examples are given. The strategies and tactics of speech influence are analyzed, the prevailing speech techniques of influencing the contestants are revealed

**Keywords:** words of consolation, speech influence, techniques and tactics

Телешоу «Голос.Дети» является адаптацией оригинального нидерландского формата "The Voice Kids". В шоу участвуют дети в возрасте от 6 до 15 лет (включительно). Ребята, мечтающие покорить сцену, приезжают на кастинг со всех уголков страны с целью выступить перед жюри и продемонстрировать свои таланты. Этот проект отличается от других коротким временем, отведенного для певчего соревнования. Ребятам на пути к победе необходимо пройти несколько этапов: слепые прослушивания, во время которых наставники собирают себе команду из наиболее понравившихся исполнителей, поединки, песня на вылет и финал.

Нами был просмотрен и проанализирован 8 сезон, состоящий из 12 серий, данного телешоу. Программа вновь собрала многомиллионную аудиторию, чтобы помочь талантливым детям утвердиться на сцене. Ведущим был всем давно уже известный Дмитрий Нагиев, а наставниками юных звезд стали знаменитые певцы и рэп-исполнители: Баста, Егор Крид, а также певица Лобода. Их речь на протяжении всего телепроекта показалась нам весьма интересной. Было записано и проанализировано более 50 реплик сочувствия.

Вслед за А. О. Ханским можно утверждать, что утешение связано с выходом из полярной зоны Разлада, то оно может быть достигнуто двумя принципиально различными способами [4]:

1) движение внутреннего состояния в сторону Лада (такое утешение называется реальным): *«Попробуй в следующий раз. У тебя обязательно все получится».*

2) смещение в сторону своего полюса субъективной границы полярной области Разлада (такое утешение называется мнимым, поскольку душевное состояние при этом остается неизменным): *«Поверь мне, все будет хорошо. Я знаю это. Не сдавайся, а попробуй еще раз. Я верю в тебя! Ты достигнешь всего, чего захочешь!»*

Рассмотрим с помощью каких стратегий и тактик судьи телешоу «Голос.Дети» утешают своих конкурсантов

Взяв за основу теорию Т. Г. Рабенко [1], мы рассмотрим следующие типы речевых стратегий:

1. Стратегия моральной поддержки. В словах Егора Крида можно выделить данную стратегию в следующих высказываниях: *«Зря ты волнуешься, ты великолепно выступил», «Мне очень жаль, что ты не сможешь пройти на следующий этап, но ничего страшного...»*

Речевая стратегия моральной поддержки реализуется в следующих речевых тактиках:

А. Тактика «сдвиг». Это, как правило, ход стратегии положительной самопрезентации. С помощью данной речевой тактики говорящий выражает свое личное мнение к оппоненту или его ситуации, через третьих лиц: *«Ты чего плачешь-то? Все будет хорошо».*

Б. Тактика «контраст» – это коммуникативный ход, имеющий несколько функций: риторическую и семантическую. Риторический контраст служит для привлечения внимания к участникам отношения контраста (структурирование информации), а семантический для выделения положительных и отрицательных оценок людей, их действий или свойств. В качестве примера можно привести высказывания **Лободы**: *«Зайка, ты большая молодец. Все выдержала».*

2. Стратегия переинтерпретации реализуется с помощью следующих тактик:

А. Речевая тактика «Говорящий предлагает или обещает помощь адресату». **Егор Крид**: «Я долго думал, какая песня подойдет именно для тебя», «Я помогу тебе исполнить эту композицию».

Б. Речевая тактика «Значение события не следует преувеличивать»: «Напрасно ты так думаешь, что у тебя не получилось» (**Баста**), «Давай не придумывай, что ты не справишься» (**Егор Крид**).

3. Стратегия смена фокуса реализуется в следующих речевых тактиках:

А. Речевая тактика «Проблемы есть не только у адресата»: Данный вид тактики не встречается в речах судей.

Б. Речевая тактика «Говорящий предлагает адресату забыть о случившемся»: «Не забивай себе голову плохими мыслями» (**Лобода**).

4. Стратегия фатализма реализуется в следующих речевых тактиках:

А. Речевая тактика «Событие типично и потому неизбежно»: «Не расстраивайся, что дальше не прошел, у нас многие не прошли этот этап, это нормально».

Б. Речевая тактика «Событие уже произошло, и ничего изменить нельзя»: «Изменить уже ничего нельзя, выбор сделан нашими зрителями» утешает конкурсанта (**Лобода**).

Также в речах судей встречаются и другие виды тактик:

1) тактика разочарования: «Чего не хватило мне в этой песне... (разочарование). Все было сначала хорошо (утешение). Верхняя нота должна быть такая, чтобы не просто зал захлопал, а чтобы у нас тоже что-то «такое» повернулось, что б мы поняли: «О! Она может!» Вы действительно взяли эти ноты, но там надо было их так взять, чтобы вынуть из нас все сомнения, – так не получилось (апелляция к ожидаемому исполнению)» (**Баста**);

2) тактике апелляции к ожидаемому: «Ну, проблема такая: Вам сейчас не надо петь, на самом деле. Ну, имеется в виду, работать. Заниматься – да. У Вас еще непонятно, куда пойдет эта история: то ли в драматический тенор, то ли останетесь лирическим баритоном, поэтому сейчас хватать верхние ноты не стоит. Вы начинаете их брать – у Вас металл пропадает» (**Баста**).

Тактика самопрезентации, напротив, раскрывает индивидуальные вкусы и предпочтения членов жюри, опираясь на которые каждый делает выбор. Так, при оценивании наставники нередко апеллируют к любимым песням и стилям, личному опыту, чувствам, мыслям, пожеланиям, знакомствам: «Скажу, почему я не нажал. То, что голос имеет место быть – там не надо обсуждать – то, что диапазон есть... Не могу, не переносу итальянские песни на русском языке. Надо было петь по-итальянски, не «валять Ваньку»» (**Баста**).

В контексте публичного общения, требующего учета этических аспектов, очень интересными оказывается сопутствующая тактика сокращения дистанции и тактика отказа в форме комплимента. В рамках телешоу члены жюри также обращаются к конкурсантам «на Вы», однако в ряде случаев наблюдается тенденция использования более неформальных высказываний. В качестве примера можно привести следующие высказывания наставников: «Ты достойная, ты очень достойная... (утешение)» (**Лобода**); «Что наверх не слазил ни разу? Ты наверняка можешь (утешение)» (**Лобода**); «Старик, ну это просто прокол, просто какой-то прокол» (**Егор Крид**); «Ну уже все случилось, уже не выбрали в данный момент [девушка плачет]. Ну и что теперь делать? Давай поболтаем, давай поговорим. Подожди, подожди» (**Баста**).

В заключение можно сказать, что судьи телешоу «Голос.Дети» умеют воздействовать на конкурсантов с помощью различных стратегий и тактик речевого утешения.

### Литература

1. Рабенко Т. Г. Жанр утешения и средства его языковой реализации / Т. Г. Рабенко // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2012. – № 4. – С. 107–111.

2. Сухих С. А. Речевые интеракции и стратегии / С. А. Сухих // Языковое общение и его единицы. – Калинин, 1986. – С. 71–77.

3. Труфанова И. В. О разграничении понятий: речевой акт, речевой жанр, речевая стратегия, речевая тактика / И. В. Труфанова // Вестник СПГУ. Сер. Языкознание. – 2000. – № 7. – С. 56–64.

4. Ханский А. О. Коммуникативные стратегии вербального утешения : дис. ... канд. филол. наук / А. О. Ханский. – Тверь, 2002. – 126 с.

5. Шерягина Е. В. Проективная методика исследования стратегий утешения / Е. В. Шерягина // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – Т. 21, № 2. – С. 212–224.

## ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям функционирования прецедентных текстов в современных средствах массовой информации.

**Ключевые слова:** дискурс, публицистика, прецедентные тексты, коммуникация, лингвокультурология, фоновые знания

S. Kurbanova  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

## FEATURES OF THE FUNCTIONING OF PRECEDENT TEXTS IN JOURNALISTIC DISCOURSE

**Abstract.** The article is devoted to the peculiarities of the functioning of precedent texts in modern mass media.

**Keywords:** discourse, journalism, precedent texts, communication, linguoculturology, background knowledge

Прецедентные тексты – лингвокультурологическое явление, так как они входят в фонд фоновых знаний, в фонд исторической памяти социума (этноса). Их изучение и понимание является важным средством формирования коммуникативной компетенции студентов-инофонов.

Национальное своеобразие языка и культуры находит свое отражение на различных уровнях языковой системы. Но именно лексическая система языка, которая не только обеспечивает мыслительную деятельность представителей соответствующей языковой общности и их межличностные коммуникативные потребности, но и служит хранилищем информации об окружающем человека мире, является тем уровнем, на котором особенности национальной культуры выражаются наиболее эксплицитно.

Прецедентные тексты в этом смысле являются, по мнению лингвистов, наиболее культуроносным слоем лексики, фиксирующим культурный опыт различных этносов, наивно-бытовое, религиозное видение картины мира, в котором представлены как общие, универсальные принципы организации человеческого сознанием действительности, так и закономерности, предпочитаемые конкретным национально-культурным сознанием.

Современная лингвистика признает одним из главных объектов своего исследования текст, так как языковая личность всегда выражает себя, создавая текст, устный или письменный. К характерным свойствам лингвокультурологических кодов текста справедливо относят, в частности, «интертекстуальность, глубину и неисчерпаемость смыслов, так как ключи к данным кодам распознаются на основе информационного тезауруса читателей» [Болотнова, 2010, с. 70].

Известный лингвист Е. А. Земская утверждает, что «игра» с цитатами стала одним из излюбленных выразительных средств современной публицистики. При этом использование цитат более свойственно газетному заголовку, чем заголовку художественного произведения. Е. А. Земская выделяет следующие разновидности прецедентных текстов, встречающихся в современной журналистике: стихотворные, прозаические цитаты, названия художественных произведений, кинофильмов, пословицы и поговорки, устойчивые выражения, политические лозунги разных эпох, цитаты из произведений марксизма-ленинизма, библейские выражения. Прецедентные тексты используются как в составе заголовков (сильная позиция), так и в составе самой газетной статьи. Они могут даваться без кавычек, «вплавляясь» в авторский текст, как бы имитируя свою принадлежность автору. Их общеизвестность столь велика, что цитатность не только не вызывает сомнений, но просто бросается в глаза. Помещение в сильную позицию способствует особой выделенности цитаты, обостряет внимание читателя, активизирует его коммуникативные отношения с автором.

В современных СМИ можно найти множество примеров употребления прецедентных текстов как для заглавия статей, так и в самом тексте. Отметим, что авторы не часто дают пояснения своей цитации и квазичитации, поэтому чаще читатель сам должен найти ответ. Удачная разгадка порождает чувство удовлетворения и повышает читательский интерес к газете. В любом случае мы имеем здесь дело с языковой игрой, которая составляет особенность русского языка на рубеже веков.

Прагматические функции цитирования разнообразны. Одна из наиболее частых – выражение иронии автора, снижение высокого, пародирование.

Особенно часто употребляются в СМИ пословицы и поговорки, как в прямой цитации, так и в трансформированном виде.



Статья *«Глаза не видят – душа не ведает»* указывает на важность сохранения зрения для человека, особенно учащихся младшей школы в современную эпоху цифровизации (АиФ, 2021). *«Кому суп жидкий, а кому жемчуг мелкий»* называется статья в «Комсомольце Каспия» 2016 г., в которой журналист Соколовский пишет, что, несмотря на экономический кризис, правительство планирует резко увеличить и без того высокие зарплаты депутатов. В этой статье можно найти еще один прецедентный текст: *«Когда работают над бюджетом страны, чиновники действуют вопреки известной поговорке: семь раз отрежут, один раз отмерят»*. Хотя, согласно русской поговорке, надо делать наоборот: *Семь раз отмерь – один раз отрежь*.

В статье *«Дистант – наше все»* обсуждаются проблемы дистанционного обучения в школе, его плюсы и минусы (АиФ, 2021). Подобное название имеет статья *«Рыба – наше все»* («Комсомолец Каспия», 2015), в которой говорится, как в администрации губернатора обсуждались проблемы путины в Астраханском крае. Вспоминается известное выражение: *Пушкин – наше все*.

*«Служить бы рад, отчитываться тошно»* – так называется статья, в которой говорится о представлении декларации о доходах российских чиновников (Комсомолец Каспия, 2016). Это трансформированная цитата из комедии А. Грибоедова *«Горе от ума»*: *«Служить бы рад – прислуживаться тошно»*.

*«За одного битого 400 “лимонов” дают»* – так озаглавлена статья в «Спорт-экспресс», в которой говорится о провальной игре наших футболистов, которые получают зарплату в иностранной валюте, а «играют по-русски: ни шатко ни валко». В этом тексте приводится трансформированная русская поговорка *«За одного битого двух небитых дают»*.

О том, кто претендует на ключевые посты в Белом доме, пишет журналист А. Васильев в статье *«Не так страшен Трамп, как его “малютки”»* (Астраханские ведомости, 2016), перефразируя поговорку *«Не так страшен черт, как его малюют»*.

*«Финансы поют романсы»* – так называется статья о современном финансовом положении в России (Комсомолец Каспия, 2016).

*«Не вырубишь топором...»* (Комсомолец Каспия, 2015) называется статья, в которой автор с большой иронией рассказывает, как немецкий бургомистр, желая помочь беженцам интегрироваться в Европе, написал инструкцию по выживанию, где описываются даже правила пользования общественным туалетом. Название статьи отсылает нас к русской поговорке *«Что написано пером – не вырубишь топором»*.

Чтобы описать трудное положение Европы из-за наплыва беженцев, журналист использует в роли прецедентного текста название картины И. Айвазовского *«Девятый вал»*: *«“Девятый вал” – так можно назвать происходящее в Европе. Кто же виноват? Немцы винят А. Меркель»* (АиФ, 2018).

*«Газ вашему дому»*. В России началась бесплатная газификация (Комсомолец Каспия, 2021). Название данной статьи отсылает нас к строчкам стихотворения В. Высоцкого: *«Мир вашему дому»*. Следует заметить, что строки стихотворений знаменитого русского поэта В. Высоцкого часто выступают в качестве прецедентных текстов. Например, современная поэтесса Юнна Мориц в «Литературной газете» приводит патристическое стихотворение украинского поэта Олеса Бузины, которое называется, как и у В. Высоцкого, *«Я не люблю»*: *«Я не люблю всю копоть от майдана. / Я не люблю кровавый беспредел. / Уже как год зияет эта рана / И кровоточит тысячами тел. / Я не люблю, когда гарант закона / Уничтожает собственный народ. / Я не люблю стратегов Пентагона, / Привыкших от войны иметь доход. / Я не люблю двуличных фарисеев, / Они распяли бедного Христа. / Две тыщи лет войну по миру сеют, / У них душа черна и нечиста. / Я не люблю войну – она все рушит. / Я не люблю, когда невинных бьют. / Я не люблю, когда Россию душат, / Особенно, когда в нее плюют»*.

Юнна Мориц пишет в статье, что *«Олесь Бузина был как маяк в море лжи и несправедливости, он будил совесть украинского народа, поэтому его подло убили. Совсем как у М. Лермонтова: «Убит поэт! – невольник чести»*.

В «Астраханских ведомостях» от 30.01.2016 приводятся слова В. Путина, который в ироничной манере прокомментировал негативный разговор российского вице-премьера Юрия Трутнева с украинским президентом П. Порошенко: *«Обнажил я бицепс ненароком, даже снял для верности пиджак. Это не про вас написано?»* Президент процитировал строчки из стихотворения В. Высоцкого, творчество которого ему близко.

*«Пришел, увидел, удивил. Сможет ли команда нового губернатора вытащить регион из болота?»* (АиФ, 2019). В статье описывается команда астраханского губернатора И. Бабушкина. Несомненно, что у статьи позитивный посыл: *«Пришел, увидел, победил»* – так звучит прецедентный текст, положенный в трансформированном виде в заглавие статьи.

Статья *«В футбольную ногу со временем»* рассказывает об открывшемся в июне чемпионате Европы, где участвуют и российские футболисты, о проблемах и надеждах болельщиков (АиФ, 2021).

Кроме поговорок и поговорок в публицистическом дискурсе часто употребляются трансформированные цитаты из известных стихотворений, например:

– Что происходит на свете? / – Да просто весна. / – Просто весна, полагаете вы? / – Полагаю. / – Как бы ни так! Нас с утра и до ночи пугают / Ковидом страшным, лишая покоя и сна (Яндекс.Дзен,

13.03.2021). Здесь в качестве прецедентного текста выступают строчки известного поэта Юрия Левитанского «Что происходит на свете?»

Название статьи «*Душа обязана трудиться...*» отсылает нас к строчкам из стихотворения Н. Заболоцкого: «*Не позволяй душе лениться, / Что б воду в ступе не толочь, / Душа обязана трудиться и день, и ночь.*»

Статья «*Кто на свете всех старше?*» рассказывает о женщине, которой 124 года. Она обнаружена в Индии в далекой горной местности при проведении вакцинации от ковидной инфекции (АиФ, 2021). Название статьи – трансформация строчек из сказки А. Пушкина: «Я ль на свете всех милее, всех румяней и белее?»

Прецедентными текстами могут быть строки из песен. Так, в статье «*В ожиданье чудес невозможных*» речь идет о том, что россияне все еще верят в предсказания и колдовство («Комсомолец Каспия», 2016). «*Перекресток семи дорог*» называется статья доцента кафедры истории А. Сызранова, в которой он рассказывает о работе центра АГУ «Каспий – Евразия» (АиФ, 2016). Название статьи – это строчка из песни известного барда А. Макаревича «Перекресток».

Прецедентными могут быть названия книг, например: «*Ярмарка тщеславия*» – так называется статья о двадцать четвертом Петербургском экономическом форуме 2021 г., участие в котором каждому желающему стоило миллион рублей.

Статья «*Четверо на льдине, не считая удочек*», в которой журналист описал случай спасения астраханских рыбаков со льдины (Комсомолец Каспия, 2016), отсылает нас к знаменитой книге Д. Джерома «Трое в лодке, не считая собаки». Статья «*Война и мир чукчи-снайпера*» рассказывает о жизни майора Кравченко из Чукотки, воевавшего в Чечне, а потом ставшего священником (АиФ, 2016).

Библеизмы тоже могут выступать в роли прецедентных текстов, например название статьи «*Грехи наши тяжкие. Грозит ли России великая депрессия?*» (АиФ, 2018).

Названия кинофильмов нередко употребляется в публицистическом дискурсе в качестве прецедентных текстов, например название статьи «*Полеты в планах и наяву. Авиапром: второе дыхание или последний вдох?*» перефразирует название знаменитого фильма С. Балабанова «Полеты во сне и наяву» с О. Янковским в главной роли (АиФ, 2013). Статья «*Миссия невыполнима*» об Ассамблее движения «Русский мир» в Петербурге воспроизводит название знаменитого во всем мире голливудского фильма «Миссия невыполнима», только с положительной коннотацией (Комсомолец Каспия, 2013). Статья «*Место встречи изменить нельзя*» рассказывает о встрече В. Путина и председателя Китайской Народной Республики Си Цзиньпина в Москве (АиФ, 2023). В заглавие статьи вынесено название культового русского фильма режиссера С. Говорухина «Место встречи изменить нельзя»

Таким образом, прецедентные феномены часто используются в публицистическом дискурсе как средство художественной выразительности текста, они, бесспорно, становятся факторами культуры и релевантными маркерами «языкового вкуса эпохи», как справедливо отмечал В. Г. Костомаров, поскольку выражают прагматическое отношение языковой личности к познаваемому миру.

### Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта, 2002. – 342 с.
2. Болотова Н. С. Текст как явление культуры и его лингвокультурологические коды / Н. С. Болотова. – Томск : Томский гос. ун-т, 2010. – 279 с.
3. Гак В. Г. Языковые преобразования / В. Г. Гак. – М. : Академия, 2000. – 659 с.
4. Гришаева Л. И. Прецедентный текст как универсальное средство передачи и хранения информации / Л. И. Гришаева. – Екатеринбург : Урал. ун-т, 2008. – 329 с.
5. Земская Е. А. Цитация и виды её трансформации в заголовках современных газет / Е. А. Земская // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. – М. : Наука, 1996. – С. 157–171.

## РАЗДЕЛ 4. СЛОВО В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ



Ч. Абадова

*Астраханский государственный университет  
имени В. Н. Татищева, г. Астрахань, Россия*

### ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА УРОКЕ РКИ В МОНОЭТНИЧЕСКОЙ ГРУППЕ

**Аннотация.** В статье описаны основные методические приёмы, которые нацелены на обучение иностранцев устной речи на занятиях по русскому языку как иностранному. Отмечается важность введения в структуру занятия диалогизма, а также словарной работы. Выявлено, что для решения проблем по активизации устной речи обучающихся необходимо использовать близкие им коммуникативно-речевые ситуации. Автор приходит к выводу о том, что каждый преподаватель должен стремиться найти собственные методические приёмы развития у иностранных учащихся навыков устной речи и о том, что в процессе преподавания русского языка как иностранного объединяется и используется большинство способов.

**Ключевые слова:** устная речь, говорение, русский язык как иностранный, методы обучения русскому языку как иностранному, лексика, устная речь, совершенствование методов обучения русскому языку как иностранному, диалог между преподавателем и студентом

Ch. Abadova

*Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia*

### EFFECTIVE WAYS OF TEACHING ORAL SPEECH AT THE RCT LESSON IN A MONO-ETHNIC GROUP

**Abstract.** The article describes the main methodological techniques that are aimed at teaching foreigners oral speech in classes in Russian as a foreign language. It is noted the importance of introducing dialogism into the structure of the lesson, as well as relying on educational texts, including those created by the students themselves, at the initial stage of training – built on a single, well-mastered model. It is revealed that in order to solve the problems of activating the oral speech of students, it is necessary to use communicative-speech situations close to them. The conclusion is made that each teacher should strive to find his own methodological methods for developing the oral language skills of foreign students and most methods are combined and used in the process of teaching Russian as a foreign language. Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, vocabulary, oral speech, improvement of methods of teaching Russian as a foreign language, dialogue between a teacher and a student.

**Keywords:** oral speech, speaking, Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, vocabulary, oral speech, improvement of methods of teaching Russian as a foreign language, dialogue between a teacher and a student

В результате обучения русскому языку как иностранному студент должен получить навыки говорения, письма, чтения. Одним из ключевых становится умение осуществлять устную коммуникацию на изучаемом языке. Это позволит ему в дальнейшем полноценно общаться с носителями, заниматься образованием, наукой и т. д.

Изучению вопроса обучения устной речи иностранцев уделяют внимание многие учёные (Т. А. Горбунова, Н. К. Гранкина, В. В. Дегтяренко, Е. Г. Доронина и Ю. В. Казакова, А. А. Лазарева и др.). Процесс овладения навыком устной речи должен быть ориентирован на монологическую форму (рассказ, выступление) и диалогическую (беседа, дискуссия, обсуждение). [Азимов, 2008, с. 329]. В соответствии с актуальной коммуникативной методикой обучения иноязычному общению Е. И. Пассова на уроке необходимо уделять достаточное внимание аудированию и говорению.

Однако методическая проблема обучения устной речи студентов в моноэтнических группах на данный момент полностью не решена. Это связано прежде всего с учётом в учебной деятельности фонетических, морфологических и стилистических особенностей родного языка.

Основные направления работы по развитию устной речи в моноэтнической группе связаны с культурой речи: 1) с произносительной нормой 2) с коммуникативной целесообразностью.

Соответственно, постоянно решаются две основные задачи по развитию устной речи: 1) формирование навыков правильной речи учащихся, обучающихся русскому языку как иностранному, 2) формирование навыков хорошей, и достаточно, богатой коммуникативно-целесообразной речи.

Развитие речевого навыка необходимо для использования в процессе организации совместной деятельности, для планирования своих действий, а также для применения как средства приобщения к определённой группе людей. При этом легче всего вначале овладеть устной речью, а потом уже и письменной. В процессе обучения крайне важно развивать обе формы речи [Крылов, 2004, с. 85].

Занятие по устной речи должно быть организовано на принципе непрерывности регулярной работы с учащимися: 1) словарная работа (с непрерывной регулярностью); 2) работа над словосочетаниями (с постоянной регулярностью); 3) работа над предложениями (с постоянной регулярностью); 4) изучение элементов стилистики (регулярное); 5) изучение культуры речи (с постоянной регулярностью); 6) проведение беседы (регулярное); 7) построение связных развёрнутых ответов по грамматике (с непрерывной регулярностью); 8) выразительное чтение текстов (регулярное); 9) ведение диалогов (с постоянной регулярностью); 10) индивидуальное выступление (с постоянной регулярностью); 11) монолог на выбранную тему (с постоянной регулярностью). Все эти виды работ создают непрерывную систему развития устной речи [Лысакова, 2015, с. 15].

Прежде всего необходимо проводить словарную работу, параллельно работу со словосочетаниями, а также проводить работу над предложениями. Кроме того, обязательно должна проводиться работа по изучению элементов стилистики и изучению культуры речи. На уроке русского языка должно быть выделено время на проведение беседы. Преподаватель должен провести работу по построению связных развёрнутых ответов по грамматике. Обязательно на каждом уроке надо выделить время на выразительное чтение текстов. Кроме этого, должно быть ведение диалогов и обязательно должно быть индивидуальное выступление. В завершении урока нужно дать возможность учащимся выступить в формате «монолог на выбранную тему». Все эти виды работ создают непрерывную систему развития устной речи.

Прежде всего, не все учащиеся добровольно изъявляют желание говорить, и делать это многих заставляет преподаватель. Для тюркоговорящих студентов, как показывает практика, свойственна коллективная работа группы, что иногда становится барьером для индивидуального овладения навыком говорения. Начальный уровень обучения русскому языку очень простой. Он охватывает такие устные темы, как рассказ о себе, своей семье, школе или университете, библиотеке и так далее. По мере роста уровня обучаемый приобретает минимально необходимый объем словарного запаса. Проблема, которая возникает здесь, заключается в том, что способность хранить этот минимальный словарный запас недостаточна для каждого учащегося. Многие из нас сталкиваются со случаями, когда становится трудно запомнить конкретное слово в определенный момент общения, когда оно больше всего необходимо для описания нашей точки зрения на обсуждаемую тему.

Существует еще одна немаловажная проблема: как только обучающиеся выходят из аудитории, они возвращаются к общению на родном языке: течение 24 часов максимум 6 часов отводится на изучение иностранного языка, а следующие 10 часов (за исключением 8 часов сна) учащиеся говорят на узбекском/туркменском. В результате они не могут сохранить новую лексику, выученную в тот день, хотя грамматическая структура остается с ними пассивно, но не в связи с новым словарным запасом, что заметно по их общению. Ошибки наблюдаются в спряжении глаголов или склонениях существительных. Следовательно, нужно что-то сделать, чтобы использовать эти 10 часов, если не полностью, то хотя бы половину.

Другая причина заключается в том, что грамматическая структура учащегося не полностью развита. С неуверенностью в его использовании и нехваткой словарного запаса иногда возникают проблемы для развития устных навыков. Практические занятия по грамматике не должны быть монотонны, так как студенты зачастую не пытаются использовать их в реальных ситуациях или в сочинениях. Для того, чтобы преодолеть проблемы, с которыми преподаватели сталкиваются при развитии устных навыков на уроках РКИ, можно предложить следующие методы решения:

– при обучении русскому языку иностранных учащихся необходимо создавать условия, адекватные реальным. Это обеспечивает успешность овладения необходимыми знаниями и умениями, а также эффективность их использования в условиях реального общения студентов [Дмитриева, 2016, с. 1190];

– ролевая игра – это активный метод обучения, средство развития коммуникативных способностей учащихся, так как тесным образом связана с их интересами, это средство их эмоциональной заинтересованности, познавательной мотивации. Это один из активных методов обучения практическому владению иностранным языком, помогающая в преодолении языковых барьеров, значительно повышая объем речевой практики [Хамеед, 2018, с. 118];

– пять различных способов высказывания одной и той же мысли дают учащемуся практические навыки, которые помогают вспомнить фразы на русском языке в реальной ситуации. В процессе применения практических умений эффективны упражнения с подбором правильного синонима [Бадалова, 2020, с. 81];

– повышение мотивации к овладению неродным языком, как один из важнейших факторов процесса обучения. Со временем некоторые учащиеся теряют мотивацию, например, по причине незаинтересованности учащихся в некоторых из преподаваемых тем, которые не имеют карьерно ориентированной ценности;

– применение системного подхода на занятиях: студент со временем бессознательно использует правила грамматики, произносит спонтанно слова и не подбирает в уме правило или подходящее слово. Причина в том, что интуитивно используются предложения, которые студент уже знает, читал когда-либо или слышал. Для того чтобы помочь мозгу развить языковую интуицию, обязательно нужно читать и прослушивать аудио;

– эмпатия, т. е. осознанное сопереживание эмоциональному состоянию другого человека, играет важную роль в группе, которое может быть передано через обучение.

Таким образом, универсального способа для совершенствования навыка устной речи не существует. Комплексный подход становится наиболее результативным в условиях преподавания в моноэтнической группе. Новое видение образования имеет целью создание мотивационной среды для учащихся в процессе изучения иностранного языка. Следовательно, на сегодняшний день преподавателю необходимо постоянно совершенствовать свои знания о методах обучения разговорной речи и внедрять их в свою практику.

### Литература

1. Бадалова Е. Н. Проблема речевой коммуникации студентов-инофонов и реализация коммуникативно-когнитивной функции языка в условиях двуязычия / Е. Н. Бадалова // Гуманитарные исследования. – 2020. – № 2 (74). – С. 80–83.

2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному Элементарный уровень / Т. Е. Владимирова и др. – М. – СПб. : Златоуст, 2001. – 28 с.

3. Володина Г. И. А как об этом сказать? Специфические обороты русской разговорной речи / Г. И. Володина. – 4-е изд. – М. : Русский язык. Курсы, 2014. – 248 с.

4. Дмитриева Д. Д. Моделирование процесса обучения русскому языку как иностранному в системе профессиональной подготовки студентов медицинских вузов / Д. Д. Дмитриева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 116. – С. 1189–1193.

5. Крылов О. Н. Традиции и инновации учебного содержания : моногр. / О. Н. Крылов. – СПб. : Аграф, 2004. – 120 с.

6. Ле Ан На. Способы обучения устной речи на начальном этапе изучения русского языка как иностранного / Ан На Ле // Молодой ученый. – 2020. – № 17 (307). – С. 122–124.

7. Методика обучения русскому языку как неродному : учеб. пос. / под ред. проф. И. П. Лысаковой. – М. : Русайнс, 2015. – 160 с.

8. Хамеед А. А. Проблемы и особенности преподавания русского языка как иностранного / А. А. Хамеед // Научный форум: Филология, искусствоведение и культурология : сб. ст. по мат-лам XIV Междунар. науч.-практ. конф. – М. : МЦНО, 2018. – № 3 (14). – С. 118–127.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В 6 КЛАССЕ

**Аннотация.** В статье раскрыто содержание терминов «обучение в сотрудничестве» и «речевое взаимодействие», а также представлено применение технологии обучения в сотрудничестве на уроках развития речи. Предложены упражнения, способствующие развитию коммуникативных навыков учащихся 6 класса в процессе парного и группового взаимодействия.

**Ключевые слова:** обучение в сотрудничестве, речевое взаимодействие, развитие речи, коммуникация, диалог, групповая работа, парная работа

**М. О. Abakumova**  
**Tatishchev Astrakhan State University,**  
**Astrakhan, Russia**

## IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY OF COOPERATIVE LEARNING IN THE SPEECH DEVELOPMENT LESSONS IN THE 6TH GRADE

**Abstract.** The article reveals the content of the terms "cooperative learning" and "speech interaction", and also presents the application of the technology of learning in cooperation in the speech development lessons. Exercises that promote the development of communication skills of 6th grade students in the process of pair and group interaction are proposed.

**Keywords:** cooperative learning, speech interaction, speech development, communication, dialogue, group work, pair work

В современной системе школьного образования одной из самых важных проблем является реализация технологии обучения в сотрудничестве на уроках развития речи.

Обучение в сотрудничестве – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности учащихся. Все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Одна из целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых ученик чувствует свою успешность и интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным процесс обучения в целом.

В основе реализации технологии обучения в сотрудничестве лежит речевое взаимодействие учащихся. Речевое взаимодействие – это, с одной стороны, говорение, процесс порождения речи субъектом. А с другой – восприятие речи адресатом, ее декодирование, понимание содержания, оценка полученной информации и реагирование на нее (вербально, мимикой, жестами или поведением). Речевое взаимодействие является важным условием организации учебной работы школьников на уроке развития речи, с помощью которого можно рационально использовать учебное время, активизировать речемыслительную деятельность учащихся, повышать развивающий эффект обучения.

Известно, что диалогическая речь является наиболее употребительной формой речевого общения. Диалогической речью учащиеся пользуются не только на уроках русского языка, но и в повседневном общении. В повседневной жизни учащиеся ведут диалог на родном языке, поэтому обучение диалогу на уроках имеет очень большое значение. Именно поэтому в программах по русскому языку уделяется большое внимание обучению устной диалогической речи.

М. М. Алексеева, Б. И. Яшина называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания [Алексеева, 2000, с. 32].

Диалогическая речь, как и устная речь в целом, является первичной, поэтому обучение устной речи в школе целесообразно начать именно с этой ее формы.

В ходе диалогового обучения школьники учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми, аргументировать свою точку зрения. Для этого на занятиях организуются парная и групповая работа.

О. Г. Канунникова полагает, что парная работа имеет большое значение для формирования универсальных учебных действий. По ее мнению, ученик именно в парной работе определяется с учебной задачей с помощью партнера, учитывая свою и другую точки зрения. Работая в паре, ученик начинает чувствовать себя более компетентным и значимым, повышается его самооценка, растут познавательная активность и мотивация. В парной работе партнеры совместно регулируют свою деятельность, определяют цель, план и контролируют результат. Кроме того, за счет обмена информацией в диалоге возрастает глубина понимания материала, происходит рефлексия способов познания. Кроме того, развиваются коммуникативные способности, учащиеся формулируют мысль, учатся слушать и слышать собеседника, высказывают свою точку зрения и в случае непонимания аргументируют собственное мнение [Канунникова, 2016, с. 140].

Например, используя общеобразовательный учебник русского языка 6 класса Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова и др. на этапе повторения темы «Способы передачи чужой речи», учащиеся работают в парах. Ученикам можно предложить диалог, который поделен на реплики, представленные на перемешанных карточках разного цвета. Задача учащихся заключается в том, чтобы в парах составить из данных карточек диалог и разыграть его по ролям.

*Далеко-далеко, за теплыми морями  
Что это?  
объяснил Павел.  
спросил вдруг Костя, приподняв голову.  
Есть.  
А разве есть такая земля?*

*Павел прислушался.  
Далеко?  
Куда же они летят?  
А туда, где, говорят, зимы не бывает  
Это кулички летят, посвистывают.*

Таким образом, учащиеся повторяют изученный материал о способах передачи чужой речи, учатся составлять предложения, соблюдая правила постановки знаков препинания, а также развивают навыки диалогической речи.

При изучении данной темы можно ознакомить школьников с жанром интервью и его особенностями. Для парной работы можно предложить следующее задание: составить интервью с известной личностью, где один ученик будет выступать в качестве интервьюера (того, кто берет интервью), а второй ученик – в роли собеседника (например, какой-либо известной личности).

Можно утверждать, что в парной работе на уроках развития речи представлены все возможности личностного, познавательного и социального развития. Главным преимуществом парной работы является возможность мыслить, говорить и действовать каждому ученику. Такая работа предполагает активное взаимодействие двух учащихся.

Развитие коммуникативных навыков школьников может происходить не только в организации парной деятельности, но и в групповой.

По мысли И. М. Филатовой, цель групповой работы – «создать условия для развития познавательной самостоятельности обучающихся, их коммуникативных умений и интеллектуальных способностей посредством взаимодействия в процессе выполнения групповых заданий» [Филатова, 2016, с. 63].

Процесс работы в группах направлен, в первую очередь, на умение участников договариваться, обсуждать, а также учитывать мнение партнеров. Одним из главных условий организации групповой работы служит сотрудничество и взаимодействие участников. Концепция сотрудничества предполагает позицию ученика как субъекта учебной деятельности. Групповая работа является неотъемлемой частью современных уроков развития речи.

Например, в 6 классе, изучая способы передачи чужой речи, можно предложить ученикам разделиться на группы, в каждой из которых будет по 4 участника, и выполнить задание:

Составьте и запишите диалог на одну из предложенных тем.

- В книжном магазине.
- В библиотеке.
- На стадионе.
- В школе на перемене.
- Дома (разговор по телефону).

Разыграйте полученный диалог с одноклассниками. Поразмышляйте над тем, как называется форма диалога, в которой участвует более двух человек?

Использование подобных заданий делает урок живым и разнообразным, вызывает у учащихся неподдельный интерес к языку, помогает усовершенствованию грамотности общения; позволяет придать речи учеников характер естественной речевой коммуникации, последовательно усложнять и разнообразить учебно-речевые действия, обеспечивают повторяемость усвоенного лексико-грамматического материала, одним словом, активизировать речевую деятельность обучающихся по всем аспектам.

Таким образом, во время реализации технологии обучения в сотрудничестве на уроках развития речи учащиеся повторяют изученный материал, открывают для себя новые знания, делятся мнениями

и идеями. В ходе парного и группового обсуждения школьники не только высказывают свое мнение, но и учатся слушать друг друга и учитывать точки зрения собеседников.

#### **Литература**

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пос. / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Канунникова О. Г. Технология сотрудничества как системообразующий компонент коллективного способа взаимодействия / О. Г. Канунникова // Модернизация образования : мат-лы XXIII Рязанских педагогических чтений / под ред. Л. И. Архаровой, О. Л. Егоровой, Т. В. Ивкиной. – Рязань, 2016. – С. 139–141.
3. Филатова И. М. Групповая работа – одна из форм деятельностного метода обучения / И. М. Филатова // Педагогическое пространство: обучение, развитие, управление талантами : мат-лы Междунар. заоч. пед. форума. – Чебоксары, 2016. – С. 62–65.



## ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** Воспитание-это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. Воспитание в системе образования – деятельность, направленная на развитие личности. Воспитание – процесс обучения, защиты и заботы о детях с целью их здорового развития во взрослой жизни. Важнейшая задача воспитания – выявление склонностей и дарований, развитие в соответствии с индивидуальными особенностями человека, его способностями и возможностями. Воспитание человека составляет помимо прочего предмет педагогики как науки.

**Ключевые слова:** личность, формирование, воспитание, мировоззрение

G. Abilzade  
*Lenkoran State University,  
Lenkoran, Republic of Azerbaijan*

## EDUCATION AS A FACTOR OF PERSONAL DEVELOPMENT

**Abstract.** Upbringing in the education system is an activity aimed at personal development Education is the transfer of accumulated experience from older generations to younger ones. Parenting is the process of teaching, protecting and caring for children with their healthy development in adulthood. The upbringing of a person is, among other things, the subject of pedagogy as a science

**Keywords:** personality, formation, upbringing, outlook

Что такое воспитание? Существует много понятий о воспитании, о том, что оно обозначает. Воспитание-целенаправленный процесс формирования личности. Воспитание-это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. На сегодняшний день достаточно остро стоит проблема воспитания и обучения будущего поколения. Роль воспитания в формировании личности современным обществом воспринимается неоднозначно [Божович, 1968, с. 8]. Воспитание является одним из важнейших компонентов образования в интересах человека, общества и государства. Роль воспитания в обществе обсуждали и писали многие выдающие педагоги и психологи, такие как: А. С. Макаренко, С. Френе, Л. Н. Толстой, М. Ф. Ахундов и др. Воспитание человека – это одна из жизненно важных категорий в его судьбе, которая является основой мировоззрения, залогом счастливого будущего людей. Важнейшими его спутниками считаются качества, которые преобразуют людей, делают их внутренний мир богаче. К ним относятся: доброта, честность, сила духа и многие другие. Чтобы каждое из них имело место в душе всех людей, необходимо искренне желать этого и работать над собой. Воспитание играет определяющую роль в развитии личности только при условии, если оно оказывает положительное влияние на внутреннее стимулирование. Говоря о воздействии воспитания на личность, нельзя не отметить влияние семьи на развитие человека. Семейное воспитание закладывает основы поведения, восприятия и мировоззрения. Воспитание ребёнка как формирование его личности совершается только путём активности самого ребёнка. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможности. Любая воспитательная задача решается через активные действия: через физические упражнения, мыслительно активности, решение интеллектуальных задач. Только в условиях любви и заботы ребёнок свободно выражает своё отношение к окружающему миру и полноценно может развиваться. Поэтому воспитание включает в себя демонстрацию любви в адрес ребёнка, умение понять помочь ребёнку, защищать его. Воспитание должно носить скрытый характер, дети не должны чувствовать себя объектом приложения педагогических нравочений В современном мире существует многообразие целей воспитания и соответствующих им воспитательных систем. Но среди непреходящих целей воспитания есть одна, похожая на мечту-обеспечить каждому человеку, появившемуся на свет, всесторонние и гармоничное развитие. А систематическое физическое воспитание начинается с дошкольного возраста Воспитание-это то, что закладывается в человека с самого детства. Это длительный по времени процесс, формирующий личность человека, его мировоззрение, характер, привычки. Недаром говорят, что хорошее воспитание не купишь ни за какие деньги. Правильное воспитание дарит ребенку уверенность в собственных силах, помогает делать верный выбор в непростых ситуациях. Воспитанность человека отражает стиль его жизни, мысли, поступки, характеризует его как личность. Воспитанный человек-это тот человек, который умеет хорошо относиться к окружающим, умеет вести себя среди людей и соблюдает бытовую культуру поведение в обществе.

Воспитание человека начинается с его рождения. Он еще не говорит, ещё не слушает, но уже учится. Опыт предшествует обучению. Наши дети – это будущее страны. Они будут творить историю.

Как сказал А. С. Макаренко, «Наши дети должны прекрасными гражданами, хорошими отцами и матерями. Но это и не всё: наши дети – это наша старость. Правильное воспитание – это наша счастливая старость, плохое воспитание – это наше будущее горе, наши слёзы, наша вина перед другими людьми. Мы должны знать, что воспитание – важное, великое дело, требующее ответственности [Макаренко 1988, с. 41].

А. С. Макаренко был сторонником специальной воспитательной дисциплины: уважение и требование, искренность и открытость, забота и внимания. Система А. С. Макаренко строилась на принципе как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему. Макаренко был убеждён, что личность формируют не воспитатели, а круг общения. Он был уверен, что два человека, проживающие в месте хотя бы неделю уже воспитывают один другого. Этим он аргументирует свою мысль о том, что воспитание чрезвычайно широкое явление. Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги писал А. С. Макаренко. Идеи А. С. Макаренко заключаются в том, что каждый человек носит в себе огромный потенциал для развития и воспитания личности. В основе воспитания лежит достоинство личности (С. Френе) Существует много классификацией видов воспитания: семейное, трудовое, умственное, физическое, эстетическое, экономическое, свободное, гражданское, нравственное, школьное. Рассмотрим кратко некоторые из видов воспитания. Умственное воспитание направлено на развитие интеллекта. Задачи умственного воспитания: формирование научного мировоззрения, развитие умственных сил, развитие потребности постоянно пополнять свои знания, повышать уровень подготовки. Особенностью данного вида является побуждение к самостоятельному изучению мира и самопознания. Трудовое воспитание – труд в процессе воспитания выступает как ведущий фактор развития личности. Такое воспитание заключается в развитии и подготовке ответственного и творческого отношения к трудовой деятельности, накоплении профессионального опыта. Гражданское воспитание – это формирование у человека ответственного отношения к семье, другим людям, своему народу и Отечеству. Физическое воспитание – неотъемлемая составляющая часть почти всех воспитательных систем. Задачи физического воспитания:

- укрепление здоровья, правильное физическое развитие;
- воспитание нравственных качеств (смелость, решительности);
- развитие основных двигательных качеств (силы, ловкости) и др.

Эстетическое (эмоциональное) воспитание – развитие эстетических идеалов, потребностей и вкусов и у воспитанников. Задачи эстетического воспитания: формирование эстетического идеала и воспитание эстетической культуры.

Семейное воспитание является ключевым компонентом в интеграции человека в общество играет важную роль в формировании человека. Общий результат воспитания находится под влиянием ценностей, жизненного стиля и отношений, перенятых из семьи. Экологическое воспитание – это воспитание, которое основано на понимании непреходящей ценности природы и всего живого на Земле. Цель воспитания – это то, что умственно, физически, нравственного развитию личности. Человеческой деятельности всей системы воспитания, её содержания, методов, видов, принципов. В итоге хочу подчеркнуть мой сегодняшний взгляды на воспитание. Воспитание человека самая важная область нашей жизни. Воспитание и образование не делимы. Нельзя воспитывать, не передавая знания и навыки, всякие же знания действуют воспитательное, но учить детей мы, чем воспитывать! Действительно, процесс воспитания сложнее и труднее, чем обучение. Один из важных факторов воспитания роль родителей в жизни детей. Если родители получают удовольствие от жизни, ходят в театры, ходят в гости, играют с ребёнком в разные игры, то это хорошее воспитание для детей. Родители на глазах у детей должны жить полной радостной жизнью. Хорошо воспитывать своего ребёнка легко может каждый человек, если только он этого действительно захочет, а кроме этого, это дело приятное, радостное и счастливое. Родители составляют первую общественную среду ребёнка. Личность родителей играют существеннейшую роль в жизни каждого человека. Родительская любовь – источник благополучия человека. Именно поэтому первой и основной задачей родителей является создание у ребёнка уверенности в том что его любят, и о нём заботятся. Потом нужно начать процесс воспитания. Это очень длинный и сложный процесс. В семье же ребёнок вначале осознает свое физическое окружение, наполняет свой разум образами близких ему людей, предметов, явлений природы. Свой идеал и первый духовный опыт ребёнок получает в семье. Ребёнок – это творение родителей. Важно, чтобы родители осознавали это и воспринимали воспитание как творческий процесс. Я думаю, что родители должны проводить время со своими детьми независимо от них возраста – им всегда есть чему у вас поучиться. Очень важно, чтобы родители были для детей образцом для подражания. Если научить детей ценить и уважать своих родителей, дети захотят стать похожим на них. Кроме родителей роль воспитателей, педагогов – тоже один из важных факторов. Педагог – единственный человек, который большую часть своего времени отводит на обучение и воспитание их. Если бы педагоги и воспитатели не занимались образованием и воспитанием, то любое общество не было бы полноценным. Я считаю, что второй

немаловажной ролью педагога в современном обществе, после обучения, является воспитание. В наше время все по-разному понимают роль педагога. Некоторые видят в нём просто «подателя информации» по предмету. Я вижу педагога воспитателем и наставником человека, способствующим становлению личности («Личность формирует личность»). Воспитать человека интеллектуально, не воспитав его нравственно, значит вырастить угрозу для общества.

#### **Литература**

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 1968.
2. Макаренко А. С. О Воспитании / А. С. Макаренко. – М., 1988.

## РОЛЬ ФОНЕТИКИ В СТАНОВЛЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования языковой и речевой компетенции школьника на уроках русского языка при изучении раздела «Фонетика». В работе поднимается вопрос о фундаментальной роли фонетики в процессе обучения. Рассматриваются связи фонетики с другими ярусами языка. А также предлагаются рекомендации при составлении упражнений, формирующие языковую личность и речевой портрет школьника.

**Ключевые слова:** фонетика, звуковая система языка, языковая компетенция, речевая компетенция, языковая личность, культура речи

L. R. Adilova  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

## THE ROLE OF PHONETICS IN THE FORMATION OF A STUDENT'S LINGUISTIC PERSONALITY

**Abstract.** The article is devoted to the problem of the formation of the language and speech competence of a student in the lessons of the Russian language when studying the section "Phonetics". The paper raises the question of the fundamental role of phonetics in the learning process. The connections of phonetics with other tiers of the language are considered. Recommendations are also offered when composing exercises that form a language personality and a speech portrait of a student.

**Keywords:** phonetics, language sound system, language competence, speech competence, language personality, speech culture

Изучение курса русского языка в школе, как и в вузе, начинается с изучения фонетики. Главная задача изучения фонетики в школе – показать учащимся важнейшую роль звуковой стороны языка и ее связь с лексическими и грамматическими явлениями. По словам Р. И. Аванесова, «без знакомства с фонетической системой языка невозможно его теоретическое или практическое изучение» [Аванесов, 1974, с. 17]. Познание школьниками звуковой системы русского языка становится фундаментом сознательного овладения нормами правописания и литературного произношения.

С фонетической системой русского языка учащиеся знакомятся еще в начальных классах, практическим путем осваивая артикуляцию звуков. В 5 классе осуществляется изучение курса русской фонетики на основе теоретических знаний. Далее, вплоть до 9 класса, вопросы фонетики рассматриваются в связи с изучением других разделов курса. Так, фонетика тесно связана с орфоэпией. Знания в области фонетики становятся опорой для усвоения произносительных норм, что обеспечивает эффективное осуществление коммуникативной деятельности. Кроме того, фонематические знания необходимы в освоении орфографии и грамматики русского языка. Связь фонетики с лексикологией заключается в соотношении лексического значения слова с подвижностью ударения, в результате чего могут появиться омографы (*за́мок – замо́к, а́тлас – атла́с*).

Следует отметить также связь фонетики со словообразованием, так как действие фонетических законов проявляется при соединении морфем в процессе деривации, где наблюдаются многочисленные фонетические преобразования в структуре слова (чередования, перенос ударения, смягчение и отвердение согласных). Фонетика связана с синтаксисом, так как существуют определенные тенденции в интонационном оформлении синтаксических структур. При помощи интонационных средств определяется коммуникативный тип высказываний. Например, предложение *Ты выучил правило*, произнесенное с нисходящим тоном, является повествовательным, а с восходящим тоном – вопросительным предложением. От интонационного оформления предложения может зависеть его смысл.

Связь фонетики со всеми ярусами языка является показателем её фундаментальной роли в формировании языковой личности школьника. Большое внимание в настоящее время уделяется компетентностному подходу, который, по мнению М. В. Дубовой, «интегрировал в себе основные компоненты существующих в практике образования подходов» [Дубова, 2010, с. 62]. Понятие «компетенция», введенное американским лингвистом ХХ в. Н. Хомским, представляет собой «способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений». Главная цель компетентностного подхода в преподавании русского языка заключается в формировании всесторонней личности школьника, его теоретического мышления, языковой интуиции, овладения культурой речевого общения и поведения.

Языковые компетенции формируются на основе овладения необходимыми знаниями о языке как знаковой системе, его устройстве и функционировании; обогащения словарного запаса и грамматического строя речи учащихся. Языковая компетенция – способность учащихся употреблять слова,

их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства [Божович, 1997, с. 37]. Необходимость формирования речевой компетенции становится еще более очевидной. Без приобщения учащихся к речевой культуре невозможно создание и развитие образованной личности, поэтому формирование речевой компетенции сегодня является основной задачей. Правильное произношение слов, верная постановка ударений, владение всеми видами речевой деятельности, умение использовать язык в различных сферах общения считаются признаками культурного, образованного человека.

Однако не стоит забывать, что формирование речевой компетенции происходит за счет тесной связи фонетики с орфоэпией. Фонетика является тем фундаментом, на котором возводится здание орфоэпии. Фонетика дает возможность познакомиться с составом фонем, различающихся в каждом данном положении, с чередованиями звуков, т. е. со всем тем, что входит в понятие «звуковая система языка». Обучение орфоэпии в школе опирается на сведения в области фонетики, в частности, различения твердых и мягких, звонких и глухих согласных, количественной и качественной редукции безударных гласных, озвончения и оглушения согласных [Аванесов, 1984, с. 39].

Методика фонетики включает такие частнометодические принципы, как опора на речевой слух самих учащихся; рассмотрение звука в морфеме; сопоставление звуков и букв. Реализация первого принципа приводит школьников к сознательному восприятию звуков и правильному определению их свойств. Рассмотрение звука в морфеме способствует пониманию их изменений в зависимости от позиции чередований сильных и слабых звуков. Такие наблюдения дают теоретическую основу работе над буквенными орфограммами. Последний принцип, предупреждая смешение учащимися звуков и букв (фонетики и графики), также существенно влияет на овладение орфографией [Литвинко, 2015, с. 163].

При формировании речевой и языковой компетенции в систему фонетических упражнений важно включать задания, помогающие учащимся выработать правильную дикцию, выразительно читать связные тексты, правильно подчеркивать слова, выделять слова с помощью логического ударения, конструировать собственные высказывания, соблюдая орфоэпические нормы. Материалом для таких упражнений могут быть тексты, так как в них раскрывается функция фонем, показывается темп речи, сила голоса, выразительные средства фонетики.

При подборе упражнений следует учитывать и диалектные особенности речи учащихся, акцентируя особое внимание на недостатках, проявляющихся в произношении отдельных звуков и слов. Прорабатывая звуковую и графическую системы русского языка, усваивая орфоэпические нормы на уроках фонетики, учащиеся овладевают определенной суммой теоретических сведений и целым рядом важных практических умений и навыков [Гац, 2019, с. 137].

Делая вывод, можно сказать, что языковая и речевая компетенции начинают формироваться со звуковой культуры речи, сначала в начальной школе, где учащиеся получают первые представления о звуках, а позже и в 5 классе, где дети учатся анализировать как собственную речь, так и речь окружающих людей, с точки зрения её правильного звучания. Именно знания в области фонетики: звуковая система языка, связь звуковой системы с лексическими, словообразовательными, морфологическими явлениями; развитие фонематического слуха и на этой основе формирование орфографической грамотности – становятся первой и важной ступенью в формировании речевой и языковой компетенций.

### Литература

1. Аванесов Р. И. Русское литературное произношение : учеб. пос. / Р. И. Аванесов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 383 с.
2. Аванесов Р. И. Русская литературная и диалектная фонетика : учеб. пос. / Р. И. Аванесов. – М. : Просвещение, 1974. – 287 с.
3. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–44.
4. Гац И. Ю. Методика преподавания русского языка в задачах и упражнениях / И. Ю. Гац. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 260 с.
5. Дубова М. В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования / М. В. Дубова // Интеграция образования. – 2010. – Т. 58, № 1. – С. 59–63.
6. Литвинко Ф. М. Методика преподавания русского языка в школе : учеб. пос. / Ф. М. Литвинко. – Минск : Вышэйшая школа, 2015. – 448 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПРИЕМОМ И СТРАТЕГИЙ  
ДЛЯ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**Аннотация.** Статья посвящена различным приемам и стратегиям обучения говорению студентов на занятиях по русскому языку как иностранному. В статье приведен ряд упражнений, учитывающих психологические и лингвистические характеристики речи. Рассмотрены варианты ведения ролевых игр, моделирования, Real-игр. Представлены виды работ, позволяющие развить навыки общения и сделать обучение монологической и диалогической речи более эффективным.

**Ключевые слова:** монолог, диалог, ролевые игры, моделирование, Real-игры

K. Sh. Allaberganov  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

**APPLICATION OF VARIOUS METHODS AND STRATEGIES FOR DEVELOPMENT OF MONOLOGUE  
AND DIALOGUE SPEAKING AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The article deals with various activities and strategies teaching students speaking at the lessons of Russian as a foreign language. The article contains a number of exercises which take into account the psychological and linguistic characteristics of speech. Variants of Role play, simulations and Real-play were considered. There were presented some kinds of activities that allow learners to develop communication skills and make teaching of monologue and dialogue speech more effective.

**Keywords:** monologue, dialogue, role play, simulation, Real-play

Известно, что коммуникация предполагает использование четырех языковых навыков: аудирования и говорения в устной речи, чтения и письма в письменном общении. Адресант для передачи информации использует навыки говорения или письма, а адресат использует навыки слушания или чтения для интерпретации сообщения. Навыки, используемые отправителем, являются продуктивными, а используемые получателем – рецептивными. Обычно студенты овладевают рецептивными навыками быстрее, чем продуктивными.

Высокий уровень знания языка предполагает, что студент не только понимает иностранную речь, но и может говорить сам. Язык прежде всего является средством коммуникации. Когда мы говорим о преподавании русского языка как иностранного, мы имеем в виду обучение средствам коммуникации. Язык – это система форм, которыми обладает любой оратор, позволяющая ему продуцировать осмысленные предложения. Речь представляет собой деятельность с использованием языковой системы в коммуникативных целях в реальной ситуации. Преподаватели должны искать методы обучения коммуникации через язык. Данными вопросами занимались и продолжают заниматься многие исследователи: Н. И. Формановская, И. С. Милованова, А. А. Акишина, В. Г. Гак, Л. П. Крысин, В. И. Шляхов, Т. Л. Жарковаидр и др.

Монологическая или диалогическая речь студентов может быть как подготовленной, так и неподготовленной. Когда у иностранного студента есть достаточно времени, чтобы подумать над содержанием и формой речи, – это подготовленная речь. Он может говорить на тему, следуя плану, составленному самостоятельно дома или в аудитории под руководством преподавателя. В этом случае речь студента будет более или менее правильной. Если же студент говорит без какой-либо предварительной подготовки, суммируя или пересказывая содержание прочитанного текста, либо обсуждая проблемы, затронутые в аудитории, его речь, вероятнее всего, будет недостаточно свободной [Браун, 1983].

Во-вторых, методы обучения должны быть неразрывно связаны с мотивацией обучаемых. Преподавателю нужно постоянно обращаться к конечной цели и интересам студентов, их потребностям в знаниях для достижения профессионализма.

В-третьих, следует поощрять использование языка в значимых для студентов контекстах, так как учащиеся часто не знают, зачем преподаватели просят их выполнять определенные виды упражнений.

В-четвертых, необходимо обеспечить соответствующую обратную связь и коррекцию. В большинстве ситуаций обучения русскому языку иностранные студенты полностью зависят от преподавателя, поэтому последнему важно использовать свои знания для корректирующей обратной связи, соответствующей моменту.

В-пятых, на занятии нужно максимально использовать связь между говорением и слушанием. Многие интерактивные методы, включающие говорение, конечно, будут включать и слушание. Преподавателю необходимо соединить эти навыки. Цели говорения и слушания естественно могут совпадать, и два навыка будут подкреплять друг друга.

В-шестых, необходимо предоставить студентам возможность самим инициировать устное общение, которое на занятиях по русскому языку обычно характеризуется начинаниями преподавателя. Он задает вопросы, дает указания, предоставляет информацию, а студенты говорят только тогда, когда от них это требуют. Преподавателю следует постараться построить задания так, чтобы студенты начали разговор, позволить студентам инициировать говорение.

Существуют две формы говорения: монолог и диалог. Каждая форма имеет свои особенности, которые должны быть приняты во внимание. Монолог – это речь одного человека, который выражает свои мысли и чувства в конкретной ситуации и делает свой определенный вывод. Монолог, как правило, является подготовленной речью. Говорящий даже может иметь план своей речи. Иногда монолог может быть неподготовленным. Большое значение при построении монолога имеют логические паузы, скорость речи, жесты. Студенты должны уметь выразить свои мысли, чувства и отношение к определенной ситуации в рамках изучаемой темы. Речь учащихся должна быть мотивированной, ситуативной и иметь адресанта [Браун, 1994].

В обучении монологу различают три стадии.

1. Уровень высказывания. Наименьшая единица речи – это предложение. Никакая речь не возможна до тех пор, пока студенты не узнают, как построить предложение на иностранном языке. Студентам даются модели предложений для усвоения. Модель предложения заполняется разными словами, чтобы студент усваивал ее, например: *Я вижу... (картину, доску); Я люблю... (музыку, литературу)*. Модель должна повторяться много раз с большим количеством изменений в ее содержании до тех пор, пока не станет привычной, например: а) *дайте название: мы пишем... – ручкой;* б) *скажите в форме отрицания: я живу в... – я не живу в...* [Браун, 1983].

2. Усвоив различные модели, студенты должны научиться совмещать предложения, построенные по различным моделям в логическую последовательность – в выступление. На уровне выступления студенту надо сказать несколько слов о предложенном предмете. Например, *Это сумка. Сумка – красная. Она стоит на стуле. Мне нравится сумка.* На этом этапе иностранные студенты учатся выражать свои мысли, отношение к тому, что говорят.

3. Уровень дискурса. Когда студенты приобрели навыки построения высказываний и объединения их в логические последовательности, возможна свободная речь. На этом уровне студенты могут говорить о картинке, о фильме или комментируют текст, который они читали или слышали, составляют свои собственные рассказы. Преподаватель предлагает студентам тему, а затем задает вопросы по тексту, и студенты воспроизводят факты, соглашаясь с предложенной идеей или отвергая ее [Шеилз, 1988].

Обучение говорению находится не только в языковой компетенции, но также в социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социокультурной и социальной. Цель говорения направлена на желание и способность использовать язык не только точно, но и эффективно для коммуникации.

Язык является средством общения, но проблемы с общением возникают даже у носителей языка. При вербальной коммуникации камнем преткновения может стать конструкция предложения, использование слов, означающих что-то другое для слушающего, или можно просто не знать, как выразить или сформулировать что-то. Люди часто говорят «*Я не знаю, как сказать*» не только на иностранном, но и на родном языке [Браун, 1994].

Таким образом, с помощью приемов и стратегий, описанных в данной статье, преподаватели русского языка как иностранного кафедры гуманитарных наук развивают навыки устной речи учащихся. Мы стараемся охватить весь спектр коммуникативных потребностей студентов. Главная наша цель состоит в том, чтобы упражнения, ролевые игры, моделирование и т.д. облегчали и поощряли общение. Студенты вовлекаются в мероприятия, соответствующие их интересам и языковому уровню. Мотивация студентов обеспечивается связью предлагаемых заданий с будущей профессиональной деятельностью. Нельзя не отметить, что успешная коммуникация приносит студентам чувство удовлетворенности.

### Литература

1. Браун Г. Обучение разговорному языку / Г. Браун, Г. Юле. – Кембридж : Cambridge University Press, 1983. – 176 с.
2. Браун Х. Д. Обучение принципам: интерактивный подход в языковой педагогике / Х. Д. Браун. – Сан-Франциско: San Francisco State University, 1994. – 467 с.
3. Шеилз Д. Коммуникация в современной языковой аудитории / Д. Шеилз. – Council of Europe, 1988. – 309 с.

### **НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЁМЫ И УПРАЖНЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ БИОЛОГИИ И РКИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос реализации приёмов и упражнений, наиболее эффективных при обучении русскому языку как иностранному на интегрированных с биологией школьных уроках. Специфика подобных уроков обусловлена очевидной неродственностью данных дисциплин. Это не создаёт посредством сближения двух предметов понимания единства мира и единства знания о мире, как это происходит при интеграции предметов одного естественного цикла, но позволяет учащимся расширить возможности освоения биологии на иностранном языке.

**Ключевые слова:** обучение русскому языку как иностранному, интегрированный урок, приёмы и упражнения, языковая модель

**M. M. Begmedova**  
*Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia*

### **THE MOST EFFECTIVE TECHNIQUES AND EXERCISES OF INTEGRATED BIOLOGY AND RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The article considers the issue of implementing techniques and exercises that are most effective in teaching Russian as a foreign language in school lessons integrated with biology. The specificity of such lessons is due to the obvious dissimilarity of these disciplines. This does not create, through the convergence of two subjects, an understanding of the unity of the world and the unity of knowledge about the world, as happens when integrating subjects of one natural cycle, but allows students to expand the possibilities of mastering biology in a foreign language.

**Keywords:** teaching Russian as a foreign language, integrated lesson, techniques and exercises, language model

Интегрированные уроки – это требование времени, о котором писали такие методисты-теоретики и методисты-практики, как А. П. Беляева (2019), О. Д. Митрофанова и В. Г. Костомаров (1990), А. Н. Леонтьев и А. А. Смирнова (1976), И. Коложвари и Л. Сечникова (1996), Ю. И. Дик и А. А. Пинский (2010) и др.

Интегрированные уроки биологии и русского языка не отличаются использованием каких-то особых, специфических, не свойственных аутентичным урокам приёмов и упражнений. Все привлекаемые возможности – это традиционные, известные упражнения, но в них используется информация из области биологии, а принципы организации упражнений заимствованы из области РКИ (в данном случае не имеются в виду такие фрагменты урока, как, например, объяснение новой темы по биологии, которое проводится в обычном порядке, без интеграции с РКИ. Единственное непереносимое требование – объяснение темы на русском языке).

Ниже мы приведём примеры наиболее эффективных упражнений по РКИ, наполненных информацией из области биологии. Их место в интегрированном уроке – этап закрепления нового знания. В нашем выпускном квалификационном исследовании приведено 20 типов упражнений языковой, речевой и коммуникативной направленности. Формат данной статьи позволяет описать лишь несколько. К сожалению, нет возможности проиллюстрировать следующие виды:

- найдите в тексте все однокоренные слова с заданным корнем;
- измените форму слов по модели; – запишите предложения, заменив формы единственного числа формами множественного числа там, где это возможно по смыслу;
- составьте монолог по вопросу;
- составьте диалог по вопросу;
- составьте полилог по вопросу;
- посмотрите учебный фильм и сочините сказку о вегетативном размножении;
- заполните таблицу биологической информацией, соблюдая изученные грамматические правила по РКИ;
- распространите данные предложения;
- закончите данные предложения, если это возможно;
- выберите правильный вариант в грамматическом тесте;
- закончите сложное предложение; – из двух простых предложений составьте одно сложное;
- выполняя упражнение по модели, дайте отрицательный/утвердительный ответ.



При изучении какой-либо науки на иностранном языке ключевым является приём введения на каждом очередном уроке новых слов и выражений, организующих научный язык этой науки. Так, традиционной и, бесспорно, эффективной стала работа с научными клише. Например, весьма востребованными и частотными в биологии являются следующие выражения: «ЧТО является ЧЕМ; ЧТО про- является В ЧЁМ; ЧТО относится К ЧЕМУ; ЧТО можно объяснить ЧЕМ; КТО обладает ЧЕМ» и т. п., которые выстраивают всю биологическую научную речь, способствуют выражению научной мысли, передаче научных фактов, описанию природных явлений.

Именно по этой причине данное направление (работа с подобными клише) стала краеугольным камнем при обучении русскому языку как иностранному в качестве рабочего в профильных школьных классах. Мы также считаем, что отказ от этого направления невозможен и ставим его по значимости на первое место.

Данное направление может реализовываться посредством разных упражнений. В примерах мы будем опираться на § 45-48 избранного нами учебника [Биология, 2016].

**Опираясь на данные модели, найдите в § 45–48 выражения, соответствующие им:**

ЧТО называется ЧЕМ Из ЧЕГО вырастает ЧТО ЧТО размножается ЧЕМ	<i>Ветви называются побегами Из ветвей вырастают растения Кипарис размножается корневой порослью</i>
ЧТО является примерами ЧЕГО	<i>Эти растения являются примерами растений, даю- щих корни</i>
ЧТО размножается ЧЕМ	<i>Более 30 сорняков размножаются укоренением</i>
ИЗ ЧЕГО образуется ЧТО	<i>Из дополнительных почек образуются растения</i>

В данном упражнении производится *изучающее чтение* указанного параграфа с целью поиска и выявления выражений, соответствующих моделям, т. е. выявление клише, соответствующих образцу, с целью накопления в лексическом запасе школьников сочетаний, организующих научную биологическую речь.

Работа с подобными моделями закрепляет в сознании учащегося падежные нормы, которые организуют выражение. «Прикрепление» к ключевому глаголу главного и второстепенного слова производится в жёстком формате, который требует только обозначенных падежных форм, следовательно, данная «формула» обязательна к осмыслению и запоминанию.

Это упражнение способствует запоминанию не только большого объёма новой биологической лексики, но и запоминанию самих моделей, на основе которых возможно построение большого количества подобных выражений. Т. е. речевой потенциал учащегося при запоминании модели заметно увеличивается, школьник чувствует речевую свободу, ощущая возможность самостоятельно строить по модели собственные конструкции, заполняя модели иной лексикой.

Подобная работа с данными моделями отнимает большую часть учебного времени на интегрированном уроке, так как именно она приносит наибольшую пользу при освоении биологии на русском языке.

**Определите, в форме какого падежа употребляются в каждой модели главное и второ- степенное слово?**

Ответ: В модели «ЧТО называется ЧЕМ» главное слово ЧТО (*ветви*) употребляется в форме Им. п., второстепенное слово ЧЕМ (*побегами*) употребляется в форме Т. п.

В данном упражнении № 2 производится морфологический анализ слов в изучаемых клише с целью систематизированного восприятия и запоминания информации.

Известно, что наибольшую трудность для инофонов, осваивающих русский язык, составляет правильное употребление слов в падежных формах. Использование предлогов и выбор соответствующих окончаний практически весь период освоения языка остаётся для учащегося трудноразрешимой задачей. Данное упражнение требует выбирать морфологическую форму не интуитивно, а осмысленно, применяя рассуждение, комментирование, графические обозначения. Ключевое правило методики РКИ заключается в выборе формы только после анализа всех параметров. А графические обозначения на письме значительно повышают эффективность осмысления и запоминания трудности.

**Выявите в данных параграфах все глаголы, все существительные, все прилагательные.**

Выполнение на примере поиска глаголов в § 45: *питается, формируются, продолжает, цветёт, пересаживают, вырастают, называется, могут размножаться, различают, служат, применяется, создают, укореняются, зеленеют, созревают, узнайте, размножить, подготовить, заготавливать, обрезают, следует нарезать, следует связать, положить, засыпать, сохраняются, укореняться, следует пересадить, образуются, вырастают, пустит, следует отрезать, пересадить, лежат.*

Данное задание может ограничиться только поиском требуемых слов, а может сопровождаться морфологическим анализом (определением рода, числа, лица, времени глагола). Кроме того, работа может продолжиться в виде поиска однокоренных слов, синонимичных, антонимичных. То же самое и в отношении имён существительных, имён прилагательных.

Поиск слов определённой части речи и их морфологический анализ необходимы не сами по себе, а с целью, чтобы сделать выводы о том, какие формы чаще всего используются в научной речи. Это будет вкладом в работу по стилистике, которая является частью всей работы по обучению РКИ.

Используется работа по вариантам с целью ускорения выполнения и с целью дифференциации заданий. Известно, что туркменские учащиеся быстрее находят русские глаголы, чем другие части речи, поэтому такое задание следует давать учащимся с невысокой успеваемостью, а остальные задания – ученикам посильнее.

Данное упражнение преследует цель акцентирования внимания ученика на богатстве лексики, которая используется в биологической научной речи. Кроме этого, актуализируется морфологическое знание учащегося.

#### **Найдите простые предложения и найдите сложные.**

Так, в § 46 можно найти простое предложение: [*Питательные вещества в них расходуются на питание молодых побегов*]. Учащиеся указывают грамматическую основу, чтобы доказать, что она в предложении одна, следовательно, оно простое.

В примере: (*Чтобы ускоренить сорняки с полей*), [*нужно приложить немало усилий*], – учащиеся находят две грамматические основы и подчинительный союз *чтобы*, с помощью чего доказывают, что данное предложение сложное.

Данное упражнение выполняется учащимися не для формального занятия синтаксисом, а для того, чтобы в итоге сделать вывод об использовании в научной биологической речи как простых предложений, так и сложных.

В классах с высокой успеваемостью школьники могут заняться поиском предложений с однородными членами: *Одуванчик, нарцисс и другие кормовые растения являются также ещё и лекарственными растениями*. В данном примере имеются однородные подлежащие. Подобная работа приводит к выводу, что в научной речи присутствуют и подобные конструкции.

Таким образом, мы предложили в данной статье работы наиболее эффективные приёмы работы и упражнения для интегрированных уроков. Ещё раз отметим ключевую мысль: интегрированные уроки не требуют изобретения каких-либо новых, экзотических форм работы. Здесь приемлем формат деятельности, привычный как для уроков биологии, так и для уроков РКИ. Новым является только использование языкового и речевого, текстового биологического материала для закрепления знаний, умений и навыков в области РКИ. С другой стороны, выполнение упражнений по русскому языку на интегрированном уроке не может не повлиять положительно на закрепление знаний в области биологии, так как оперирование биологической информацией приводит к её закреплению в памяти.

#### **Литература**

1. Беляева А. П. Теоретические основы интеграции содержания профессионально-технического образования / А. П. Беляева. – Свердловск : Свердловский ГУ, 2019. – 19 с.
2. Биология. Учебник для 5 класса общеобразовательных школ школ (с туркменским языком обучения) / Х. Кертиков, Ч. Гарамергенов, Х. Гурбанмухаммедов, М. Акыева, П. Кепбанов, О. Реджепалыева. – Ашхабад : Гос. издат. служба, 2016 – 180 с.
3. Дик Ю. И. Интеграция школьных предметов / Ю. И. Дик, А. А. Пинский. – М. : Просвещение, 2010. – 142 с.
4. Коложвари И. Как организовать интегрированный урок? / И. Коложвари, Л. Сечникова // Народное образование. – 1996. – № 1. – С. 87–89.
5. Леонтьев А. Н. Психологические особенности обучения иностранным языкам в школе / А. Н. Леонтьев, А. А. Смирнова, А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1976. – 213 с.
6. Митрофанова О. Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров. – М., 1990. – 99 с.

## РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ НАГЛЯДНОСТИ В БИОЛОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу применения биологической наглядности на школьных уроках русского языка как иностранного в профильных биологических классах. Специфика реализации принципа наглядности в отмеченной ситуации заключается в использовании таких средств, которые отвечают принципам организации урока русского как иностранного и позволяют с большой степенью эффективности их реализовывать. При этом обучение русскому языку опирается в основном на биологическую информацию.

**Ключевые слова:** обучение русскому языку как иностранному, средства наглядности, принципы организации урока русского языка как иностранного, приёмы и упражнения

O. R. Gazakova  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

## THE EFFECTIVENESS OF THE USE OF VISIBILITY IN BIOLOGICAL CLASSES IN TEACHING RCT

**Abstract.** The article is devoted to the issue of the use of biological visibility in school lessons of Russian as a foreign language in specialized biological classes. The specifics of the implementation of the principle of clarity in the above situation is the use of such means that meet the principles of organizing the lesson of Russian as a foreign language and allow them to be implemented with a high degree of efficiency. At the same time, teaching the Russian language relies mainly on biological information.

**Keywords:** Russian Russian as a foreign language teaching, visual aids, principles of the organization of the lesson of the Russian language as a foreign language, techniques and exercises

Несмотря на сложность обучения школьников отдельным предметам или всем дисциплинам на иностранном языке, в Туркменистане существует подобная практика. В ряде школ страны учащиеся овладевают биологией с опорой на русский язык. При этом уроки русского языка становятся тем резервом, который помогает овладеть профильным предметом эффективнее. Это не значит, что урок РКИ превращается в придаток урока биологии, напротив, он даёт школьникам стимул к тому, чтобы их любимая дисциплина – биология – познавалась с нового ракурса.

Понятно, что особенность предмета биологии диктует, по сравнению с другими дисциплинами, применение на уроках самого большого количества наглядных пособий. О правилах применения наглядности писали методисты как биологии [Байбородова, Лаптева, 2003; Буренина, 2010; Конюшко, Павлюченко, Чубаро, 2004; Никишов, 2007; Перфилова, Соколова, Юмашева, 2008; Пономарёва, Соломин, Сидельникова, 2003], так и русского языка [Козорог, 2021; Голованева, 2020; Нуржанова, Ихсангалиева, 2021; Рогова, 1974]. Однако формы работы с наглядностью на уроке биологии не переносятся механически на урок РКИ. Специфика урока РКИ заключается в следующем: коммуникативная направленность всей работы; мотивированность изучения тем; функциональность любого формата знания, который преподносится на уроке; ситуативность изучения материала; индивидуализация работы с учащимися; эмоциональность.

Исходя из этого и учитывая формат статьи, предложим всего два упражнения, которые покажут соответствие работы с наглядностью данным требованиям, а именно требованиям коммуникативности и мотивированности.

1. **Коммуникативная направленность** обучения РКИ предполагает формирование у школьников таких ЗУН, которые позволят им свободно общаться на иностранном языке не только на уроке, но и в жизни. Другими словами, на уроке РКИ учитель обязан создавать учебные ситуации, максимально близкие к жизненным, активизировать речевую деятельность учеников в таких ситуациях, учить их использовать языковое знание в совершенно новой экстралингвистической и речевой обстановке.

Для этого следует использовать упражнения, требующие от ученика погружения в «атмосферу жизни», представления себя в какой-либо социальной роли. Так, при изучении в 7 классе темы «Модель ЭТО КТО, ЭТО ЧТО» можно выполнить упражнение следующего характера. Все задания в данном параграфе будут привязаны к материалам избранного нами учебника [Дурдыев, 2013], предусматривающего обучение биологии в туркменской школе на русском языке.

**Задание:** Прочитав § 4 учебника, обратите особое внимание на информацию об основных типах формы тела рыб. Рассмотрите соответствующий рисунок в учебнике, а также наглядное пособие – рельефную таблицу, выполненную по данному рисунку.

Найдите в тексте параграфа информацию о типах формы тела рыб. Создайте диалог о пяти типах формы тела рыб. **Модель:** – Гуванч, знаешь ли ты, как «рыбак со стажем», какая форма тела может быть у рыб? – Да, Марал, я узнал, что эта форма может быть пяти видов: **вытянутая, кругообразная, торпедообразная, сплюснутая, змееобразная.** – Гуванч, какой формы рыбы водятся в водоёмах Туркменистана? – Марал, в нашей стране в водоёмах можно встретить рыб только **вытянутой, торпедообразной и сплюснутой** формы. – Гуванч, а какие рыбы Туркменистана имеют **вытянутую** форму? – Это щука, судак, осетровые. – А какие рыбы нашей страны имеют **торпедообразную** форму? – Это сом, сазан, толстолобик, белый амур, сельдь. – Ты говорил ещё о **сплюснутой** форме. Какие это рыбы? – Это язь, окунь, кефаль, вобла. – Спасибо, Гуванч. Все эти рыбы водятся в солёных водах Каспийского моря? – Марал, в Каспии водятся осетровые, сельдь, кефаль, судак. А в пресной воде Каракумского канала живут щука, язь, окунь, сазан, кефаль, вобла, сом. – А почему в Туркменистане не встречаются рыбы кругообразной и змееобразной формы? – Марал, кругообразные рыбы живут в основном на большой глубине моря, а Каспий достаточно мелок. Змееобразные рыбы, могут жить как в солёной, так и в пресной воде: мурена – в океане, минога – в реке. Но, видимо, в туркменских водах для них нет каких-то условий, поэтому они у нас отсутствуют. – Спасибо, Гуванч, было очень интересно!

Данное упражнение полностью соответствует коммуникативному принципу обучения РКИ, так как требуемый диалог – это форма речевой коммуникации. Кроме того, содержание диалога выходит за рамки учебной коммуникации, так как участниками диалога привлекаются знания школьников из собственного опыта: они сообщают, что в Туркменистане есть не только солёные, но и пресноводные водоёмы, что в них водятся разные породы рыб. Кроме того, рассуждают о том, почему некоторые виды рыб не водятся в туркменских водах. Один собеседник, Гуванч, играет социальную роль «рыбака со стажем», т. е. предстаёт в диалоге как подросток, участвующий в рыбалке на местных туркменских водоёмах и её знаток. А второй собеседник – подросток Марал, играет социальную роль одноклассницы, интересующейся биологическими тонкостями, выходящими за пределы школьной программы: программа, учебник излагают материал, касающийся строения рыб вообще, а школьница хочет знать о рыбном богатстве родной страны. Учебная (программная) информация о форме тела рыб переплетается в беседе с информацией жизненной, что помогает приблизить учебный диалог к реальному. Именно этого требует коммуникативный принцип.

2. **Мотивированность** изучения материала – это второе специфическое требование к уроку РКИ. Этот принцип обуславливает выбор такой информации для создания речевых ситуаций на уроке, которая интересна учащимся школы данного возраста, соответствует их жизненным, образовательным приоритетам, совпадает с той информацией, которая необходима школьникам для овладения будущей профессией.

Понятно, что будущие биологи испытывают огромное желание как можно глубже и шире освоить биологию. Наглядные материалы позволяют не только умозрительно представить себе описываемый биологический объект, но и увидеть его в различных ипостасях.

**Задание:** Прочитав § 4, обратите особое внимание на фрагмент, описывающий кожу рыб: «Снаружи тело рыб покрыто **кожей**, в которой находятся мелкие (как у окуня) или крупные (как у карпа) костные **чешуи**. Они черепицеобразно налегают друг на друга и плотно прикрывают туловище и хвост. Чешуя постоянно растёт, и на ней образуются годовые кольца, по ним можно определить возраст рыбы».

После этого внимательно посмотрите фрагмент **учебного фильма:** «Рыбы. Внешний вид и строение» [Эл. ресурс]. После этого рассмотрите **рисованную таблицу** «Чем покрыто тело рыбы». Затем рассмотрите **муляж** «Чешуя рыбы», после этого обратитесь к **модели** «Чешуя рыбы» и тщательно запомните главный принцип расположения чешуи на теле рыбы. Следующим этапом – рассмотрите **репродукцию картины** известного французского художника-импрессиониста Фредерика Базиля – «Натюр-морт с рыбой», очень реалистично (несмотря на импрессионизм, выплеск чувств) передающий фактуру чешуи рыбы. Определите, какого цвета краски использовал автор для создания эффекта правдивости, это поможет сделать вывод о том, как чешуя помогает рыбе защититься от различных опасностей. После этого рассмотрите **портреты великих учёных-ихтиологов**, исследовавших строение и жизнь рыб. Прочитайте информацию о них, выявите главные сведения о каждом учёном. **Аристотель.** 2, 5 тысяч лет назад человечество начало исследовать мир не на бытовом, а на научном уровне. Первым ихтиологом был Аристотель, который в 4 веке до н. э. в труде «История животных» попытался научно описать 116 видов рыб. **М. В. Ломоносов.** В России планомерное изучение рыб началось с научных экспедиций в Поволжье и на Каспий. Их автором и организатором был М. В. Ломоносов, который к тому времени основал Российскую Академию наук и руководил ею. Ему же принадлежит

идея создания первых системных научных трудов по ихтиологии. Во второй половине XIX в. в Астрахани работал великий учёный **Карл Бэр**: он выяснил геологическое прошлое Каспийского моря, исследовал его обитателей, в том числе создал ряд очень значительных ихтиологических работ. Далее обратитесь к **дидактическим материалам – карточкам**, которые лежат у вас на партах. В них изображена «голая» рыба, и вам следует дорисовать её покров – чешую так, чтобы это не противоречило закономерности расположения пластинок чешуи в реальности.

В заключение данного плана работ вы должны составить монолог – рассказ обо всём, что вы узнали из этих наглядных пособий. Представьте себя учителем биологии. Вы провели фрагмент урока, рассказывающий о внешнем покрытии рыб, а теперь должны подытожить всё сказанное и сделанное вашими учениками. **Примерный ответ:** «Из параграфа нашего учебника мы узнали о том, что рыбы имеют особое покрытие на своём теле. Поверх кожи у них имеется чешуя. Это покрытие полностью покрывает всё туловище рыбы, вплотную подходит к костям головы, прилегает к хвостовым плавникам. Чешуя постоянно растёт. На чешуе есть годовые кольца, по которым можно узнать возраст рыбы. Из учебного фильма мы узнали, что слизь, которая выделяется кожей рыбы и покрывает чешую, помогает рыбе двигаться в воде быстрее. На **рисованной таблице** мы заметили, что чешуя может иметь самую разную форму – от строго круглой до почти треугольной. **Модель** помогла нам понять, что пластинки чешуи не прирастают друг к другу, а свободно двигаются. Ещё именно модель показывает, как пластинки расположены относительно друг друга. Расположение чешуи напоминает расположение пластин на кольчуге воина или расположение перьев на теле птицы: округлые пластины наполовину покрывают друг друга, расположены в шахматном порядке, образуют сплошное подвижное покрытие. Она не мешает рыбе двигаться в разных направлениях. **Репродукция картины** французского художника-импрессиониста Фредерика Базиля дополнила сведения о чешуе ещё и тем, что чешуя имеет на спине рыбы тёмный цвет, а на животе – светлый. Так чешуя помогает рыбе оставаться как можно дольше не замеченной хищниками в водной среде. **Портреты великих ихтиологов** напомнили нам о том, что эти исследователи внесли большой вклад в изучение подводного мира, у них, среди прочих, есть также работы о строении рыб, об их чешуйчатом покрытии. **Дидактические материалы (карточки)** позволили нам самостоятельно восстановить «схему» расположения чешуек на теле рыбы. Таким образом, помимо учебника, мы внимательно рассмотрели ряд наглядных пособий, которые дополнили наши знания о покрытии рыб».

Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что использование наглядности на уроках РКИ позволяет мотивировать учащихся на создание больших, пространственных монологов. Наглядность даёт фактический материал для того, чтобы ученик знал, «о чём говорить», какие явления описывать, на какие детали и мелочи обратить внимание, чтобы развернуть высказывание. Монолог на тему, которая является для ученика не только интересной, но и нужной с точки зрения профориентации, является мотивированным. Это реализация принципа мотивированности, что и следовало проиллюстрировать в данном фрагменте нашей работы.

Таким образом, мы стремились доказать возможность немеханического переноса в урок РКИ из урока биологии возможность обращения к биологической наглядности. При этом достигаются цели урока языка: формирование коммуникативной компетенции у школьников, овладение речевыми моделями, активизация речевой деятельности на фоне знакомства с биологической информацией. Мотивированность изучать язык возрастает, благодаря обращению семиклассников к материалам, дополняющим сведения учебника, расширяющим общую биологическую эрудицию учащихся.

### Литература

1. Байбородова Л. В. Методика обучения биологии : пос. / Л. В. Байбородова, Т. В. Лаптева. – М. : Владос, 2003. – 212 с.
2. Буренина Т. П. Практикум по теории и методике обучения биологии : учеб.-метод. пос. / Т. П. Буренина. – Борисоглебск : БГПИ, 2010. – 199 с.
3. Дурдыев С. К. Биология (животные): Пробный учебник для 7 кл. с русским языком обучения общеобразовательных средних школ / С. К. Дурдыев, А. Н. Каррыева, С. И. Костина. – Ашхабад : Туркменская гос. издат. служба, 2013. – 288 с.
4. Козорог З. П. Принцип наглядности в обучении РКИ : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. «Новое в теории и методике языка» (УО БГЭУ, г. Минск, 28–30 сент. 2021 г.). – Минск : Наука, 2021. – С. 7–9.
5. Конюшко В. С. Методика обучения биологии : учеб. пос. / В. С. Конюшко, С. Е. Павлюченко, С. В. Чубаро. – Минск : Книжный дом, 2004. – 256 с.
6. Методика обучения русскому языку как иностранному: курс лекций / авт.-сост. М. А. Голова-нева. – Астрахань : Полиграфком, 2020. – 164 с.
7. Никишов А. И. Теория и методика обучения биологии : учеб. пос. / А. И. Никишов. – М. : КолоС, 2007. – 304 с.

8. Нуржанова Ж. С. Наглядность как средство обучения при объяснении грамматического материала на занятиях по РКИ / Ж. С. Нуржанова, Г. К. Ихсангалиева. – Алматы : Казахский нац. ун-т им. аль Фараби, 2021. – 48 с.
9. Перфилова И. Л. О реализации принципа наглядности в курсе «Основы естествознания» / И. Л. Перфилова, Т. В. Соколова, Л. В. Юмашева // Высокие интеллектуальные технологии и инновации в образ. и науке : мат-лы XIV Междунар. науч.-метод. конф. (14–15 февраля 2007 г.). – СПб. : СПбГУ, 2008. – С. 512–516.
10. Пономарёва И. Н. Общая методика обучения биологии : учеб. пос. / И. Н. Пономарёва, В. П. Соломин, Г. Д. Сидельникова. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
11. Рогова Г. В. О принципах обучения иностранным языкам / Г. В. Рогова // Иностранный язык в школе. – 1974. – № 6. – С. 56–97.
12. Учебные фильмы. «Рыбы. Внешний вид и строение». – URL.: <https://www.youtube.com/watch?v=JWNSNP0fDQ4> (дата обращения: 12.02.2023).

## РАБОТА С ПАРЕМИЯМИ НА УРОКАХ РАЗНЫХ ТИПОВ

**Аннотация.** Статья посвящена использованию на разных типах уроков русских паремий. Предлагаются образцы заданий, использованных в ходе эксперимента в структурном модуле технологии СОМ на базе ФГБОУ «МДЦ «Артек»: помещая в структурный модуль технологии СОМ задания, автор следовал трём блокам, в рамках которых тема раскрывалась на предметном, практическом и презентационном уровнях.

**Ключевые слова:** пословица, паремия, система заданий, модули, паремиологические единицы

**V. V. Golenkova**  
**Tatishchev Astrakhan State University,**  
**Astrakhan, Russia**

## WORKING WITH PAREMIA IN DIFFERENT TYPES OF LESSONS

**Abstract.** The article is devoted to the use of Russian proverbs in different types of lessons. Samples of tasks used in the course of the experiment in the structural module of the COM technology on the basis of FGBOU "ICT "Artek" are proposed: placing tasks in the structural module of the COM technology, the author followed three blocks, within which the topic was revealed at the subject, practical and presentation levels.

**Keywords:** proverb, paremia, task system, modules, paremiological units

Языковые единицы разных уровней «отражают результаты категоризации отношений между человеком и окружающими его предметами и явлениями, а фразеологизированные конструкции служат базовым средством моделирования этноязыковой картины мира» [Аглеева, 2012, с. 32]. Паремии как единицы фразеологии в широком понимании также моделируют фрагменты языковой картины мира. Динамика фразеологического уровня языка отражается во фразеологических словарях, основной целью которых является толкование ФЕ языка, их структуры [Аглеева, 2012, с. 38]. Поэтому, анализируя паремиологические единицы русского языка, мы обратились к словарям разных эпох, что позволяет увидеть, какие изменения происходили в составе тематических групп паремий, какие группы были наиболее частотными в разные периоды, т.е. это и своего рода наблюдение над динамическими процессами в русской языковой картине мира.

Сопоставление материалов словарей пословиц и поговорок разных эпох позволило выделить те паремии, которые можно рекомендовать для анализа в средней школе как при изучении грамматических тем, орфографии, пунктуации, так и при развитии устной и письменной речи, во внеклассной работе. Анализ показывает, что многоплановость пословиц, наличие в них подтекста, скрытых смыслов, слов, которые используются в переносных значениях, а также умение расширить и обобщить ситуацию, описанную в пословице, соотнести её со своим жизненным опытом для адекватного понимания паремии, осложняют осознание детьми всей полноты смысла народных пословиц. В связи с этим нами предлагаются виды работ с пословицами и поговорками на разных типах уроков.

Для устранения трудностей, связанных с пониманием смысла пословиц, соотнесения паремий с основной мыслью текста, с их употреблением в собственной речи, считаем целесообразным проводить на уроках русского языка ряд упражнений.

1. «Домино пословиц». На одних бумажных прямоугольниках записано начало пословицы, а на других – окончание. Упражнение проводится по правилам домино. Задача – верно собрать пословицы.

2. «Перевертыши пословиц и поговорок». Задача учеников – по «перевертышам» узнать пословицу. Например: *Счастье перемещается кучами (Беда не ходит одна).*

3. Сопоставление пословиц и иллюстраций к ним. Пословицы и поговорки выписываются под номерами столбиком на доске, где выставлены также под номерами в таком же количестве иллюстрации. Учащиеся должны определить соответствие или несоответствие последних предложенным пословицам. Результаты выполнения заносятся в карточку, которую получает каждый ученик. Напротив каждого номера пословицы ученик пишет номер той иллюстрации, которая, по его мнению, соответствует данной пословице. Если же он считает, что нет соответствующей иллюстрации к какой-либо пословице, то напротив номера этой пословицы ставится знак «-».

4. Эпитет может быть самостоятельным и единственным средством выражения мысли в пословице, а может быть использован наряду с другими художественными приемами. Главное в работе над эпитетом: помочь детям понять их роль в создании образа пословицы и оценить точность, яркость и выразительность. Уместным будет здесь такое задание: Восстановите пословицы, вставляя пропущенные прилагательные.

1. *В (какой?) час и смерть не страшна.* Слова для справок: *хороший, веселый, грустный.*
2. (Какого?) *нрава не купишь.* Слова для справок: *умного, доброго, веселого, хорошего.*
3. (Какой?) *смех плачем отзывается.* Слова для справок: *иной, чужой, свой.*

Цель приведенных заданий – помочь школьникам понять художественную речь, воплощённую в пословицах.

5. Дидактическая игра: «Один начинает, другой продолжает». Нужно продолжить пословицу: учитель говорит начало, а обучающиеся продолжают, затем начало пословицы произносит один ребенок, а другой ее заканчивает.

*Нет друга, так ищи, а есть ... так береги. Как аукнется ... так и откликнется* и т. д.

6. «Нарисуй пословицу». Каждый ребенок иллюстрирует свою пословицу. Показывает рисунок и называет пословицу. Все запоминают. Педагог показывает рисунки, а дети стараются вспомнить пословицы. Постепенно образуется «банк» нарисованных пословиц.

8. «Изобрази пословицу схемой». Это пример пиктограммы. Представьте, как могут «выглядеть» пословицы: «*Человек без друзей – что дерево без корней*», «*Материнская забота в огне не горит и в воде не тонет*». Интересно, как одну и ту же пословицу изобразят разные дети. Желательно найти интересные моменты на каждой схеме.

9. «Подбери по смыслу». Дети подбирают пословицы и поговорки по смыслу: о честности, храбрости, о Родине, о дружбе, о матери, о труде.

Таким образом, пословицы могут успешно использоваться в ходе учебного процесса. Пословицы и поговорки, несомненно, являются одним из интересных и эффективных с точки зрения использования видов языкового занимательного материала, который способен повысить интерес к предмету, активизировать познавательную деятельность. Пословицы актуальны и интересны не только на уроках русского языка и литературы. Их можно применять на уроках обществознания (также для подготовки к экзаменам) иностранного языка (в сравнении с пословицами иной страны) и истории. Интересно они могут «смотреться» и на уроках географии (*Ока – Волги правая рука*), математики (*Фунт пуду должен уступить*), физики (*Бывает, и медведь летает, только не на дерево, а с дерева*), биологии (*И муха не без брюха*), химии (*Бела береза, да деготь черен*).

По нашему мнению, дидактическая ценность пословиц и поговорок на уроках, несомненна. Они могут быть использованы в качестве языкового дидактического материала при работе над разными разделами языка, а также при подготовке к написанию сочинений.

Таким образом, при разработке системы упражнений по русскому языку, мы все больше сосредотачивали внимание на нетрадиционных формах проведения работы. В частности, в целях повышения качества усвоения словарных слов привлекался этнокультурологический материал, который повышает умственную активность учащихся и в то же время дает возможность воспитывать внимательное отношение к слову, развивать интерес к русской народной культуре.

В условиях ФГБОУ «МДЦ «Артек», которое предлагает новый взгляд на организацию образовательного процесса, мы провели эксперимент на базе средней общеобразовательной школы. Получение современных образовательных результатов, на наш взгляд, невозможно, без применения различных форм организации образовательного процесса. Так, достижение метапредметных результатов за счет построения разнообразных видов коллективных действий стало главенствующей идеей при работе над экспериментом.

Мы преследовали цель не только применить на практике разработанные упражнения, но и, фиксируя результаты, разработать перечень рекомендаций по совершенствованию работы. Предпосылкой планируемого положительного результата эксперимента стал широкий спектр открывающихся возможностей интегрирования паремий, построенных по моделям сложного предложения.

В рамках эксперимента мы применяли рекомендации по использованию потенциала учреждений, осуществляющих образовательную деятельность для организации сетевой формы реализации образовательных программ в формате СОМ. Так, на базе проектного замысла наши участники образовательного процесса были вовлечены в выстраиваемые пути движения посредством единого целеполагания, согласования механизмов и схем взаимодействия, договора о планируемых результатах деятельности, отражающих интересы всех участников.

Разработанные нами занятия под руководством научного руководителя бакалаврской работы Аглеевой З.Р. и учителей ФГБОУ «МДЦ «Артек» Кудиновой И.Ю. и Жирновой А.О. были реализованы для учащихся 5 классов на тему «Пословицы и поговорки в моей жизни». Помещая в структурный модуль технологической СОМ созданные нами упражнения, мы следовали трём блокам, в рамках которых тема раскрывалась на предметном, практическом и презентационном уровнях.

В основе модуля лежал принцип согласованности действий специалистов, подключенных к педагогическому процессу. Благодаря давнему сотрудничеству было настроено сотрудничество между лагерем, школой и музеем «Артек». Так, сопровождение учащихся на первом этапе обеспечило развитие медиа-информационной грамотности детей. Библиотекарь, используя информационно-методическое оснащение «Медиаотеки», интерактивной библиотеки, содействовал формированию различных навыков, в том числе работы с ИКТ-инструментарием для последующего создания информационных продуктов.



В первом блоке ученики познакомились с теоретической стороной модуля – лексико-грамматическим материалом паремий русского языка, об определении которых до сих пор спорят учёные, а также с лексико-семантической характеристикой сложных предложений, на примерах которых было построено занятие на остальных этапах СОМа.

Практический блок подразумевал под собой поиск основных моделей сложного предложения на основе современных словарей пословиц и поговорок, выбранных самими учащимися. Так, этап исследования замотивировал подростков, объединённых в команды, на поиск новой информации. Соревновательный момент не только оживил участников эксперимента, но и показал разницу между традиционной классно-урочной системой обучения и новой артековской образовательной технологией СОМ.

Нами была задействована проблемная ситуация поиска и исследования, ситуация сравнения и сопоставления в терминологии. Каждый участник образовательного процесса пришёл к выводу о том, какие виды сложных предложений существуют в русском языке, приводя параллельно самостоятельно найденные в современных словарях пословиц и поговорок примеры и применяя навыки анализа и синтеза. Таким образом, практический блок способствовал развитию навыка систематизации и обобщения данных, собранных практическим путем.

На презентационном уровне преподавателем была обозначена задача, предполагающая раскрытие творческих способностей детей и демонстрацию умения конструировать свои знания, учитывая жизненный опыт. Работа в группах, творческий процесс содействовали вовлечению подростков, проявлявших меньшую в сравнении с общей массой активность. Так, учащимися были составлены в рамках СИД – совместно-индивидуальной деятельности собственные пословицы и поговорки, отражающие их артековскую жизнь, по каждой модели сложного предложения.

Ориентация в новом для многих информационном пространстве позволила, по словам детей, по-новому взглянуть на пословицы и поговорки и научила различать виды сложных предложений в русском языке, что в условиях традиционных уроков занимает значительно больше времени и замедляет процесс изучения темы. Стоит отметить, что в группу входили как те, кто в средней школе уже является активным участником школьных и областных олимпиад по русскому языку, так и те, кто владеет лишь базовыми знаниями по изучаемому предмету. Это говорит о том, что обучение было дифференцированным и выстроенные задания, включающие разный уровень сложности, были посильны, а, следовательно, полезны для всех участников в равной степени.

Подводя итоги эксперимента, можно говорить об успешном усвоении лексико-грамматических единиц учащимися, что способствовало более сознательному употреблению устной и письменной коммуникации. В сравнении с менее успешным применением разработанных упражнений в рамках классно-урочной системы было замечено использование участниками СОМ таких умений, как планирование осуществляемой деятельности, командная работа, использование электронных технологий.

Мы считаем, что полученный опыт сетевого взаимодействия представляет собой вариативный и гибкий ресурс для образования, содействующий в достижении высоких образовательных результатов в соответствии с требованиями ФГОС.

### Литература

1. Аглеева З. Р. Фразеологизация сложноподчинённых предложений разноструктурных языков как когнитивно-синтаксическая проблема : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / З. Р. Аглеева ; Белгородский гос. национ. исслед. ун-т. – Белгород, 2012. – 46 с.
2. Аникин В. П. Русский фольклор. Песни, сказки, былины, прибаутки, загадки, игры, гадания, сценки, причитания, пословицы и присловья / В. П. Аникин. – М. : Художественная литература, 1985. – 200 с.
3. Даль В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – М. : Астрель, 2001. – 752 с.
4. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок / В. П. Жуков. – 6-е изд. – М. : Рус. яз., 1998. – 546 с.
5. Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок / Т. Г. Никитина, В. М. Мокиенко. – М. : ОлмаМедиаГрупп : Просвещение, 2008. – URL: <https://www.labirint.ru/books/178445>.

## СОВРЕМЕННАЯ ФАНТАСТИЧЕСКАЯ ПРОЗА В ОБУЧЕНИИ ТВОРЧЕСКОМУ ИЗЛОЖЕНИЮ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье анализируется современное состояние речевой культуры подростков, тенденции её развития. Рассматривается возможность использования фантастической прозы при работе с творческим изложением как способ развития речевой культуры.

**Ключевые слова:** речевая культура, творческое изложение, развитие речи, фантастическая проза

A. S. Goncharova  
*Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia*

## MODERN FANTASTIC PROSE IN THE PROCESS OF TEACHING CREATIVE PRESENTATION AS A WAY OF DEVELOPING THE SPEECH CULTURE OF SCHOOLCHILDREN

**Abstract.** The article analyzes the current state of the speech culture of adolescents, the trends of its development. The possibility of using fantastic prose when working with creative presentation as a way of developing speech culture is considered.

**Keywords:** speech culture, creative presentation, speech development, fantastic prose

Развитие речи учащихся – это практическая сторона обучения языку, формирование умений и навыков, которые способствуют обогащению активного словарного запаса, свободному пользованию всеми грамматическими средствами – формами частей речи, словосочетаниями, предложениями различных типов, словообразовательными моделями, а также формирование навыка для выражения своих мыслей, знаний, чувств [3, с. 183].

В школьной программе на развитие речевой культуры отводится достаточное количество часов, однако результаты этой работы далеко не всегда можно заметить в речи современных школьников. Многие подростки при взаимодействии с окружающими показывают довольно невысокий уровень речевых навыков, что свидетельствует о скудном словарном запасе и неумении пользоваться средствами языка, с которыми они работают на уроках. Во многом активный словарный запас школьников 11–15 лет формируется в процессе различного рода взаимодействий со СМИ и сетью Интернет, что способствует проникновению в него большого количества иностранных слов, заменяющих привычные русские понятия, развитие словотворчества, приводящего к искажению русского литературного языка, и многим другим негативным последствиям.

Тем не менее среди множества примеров ненормированной речи можно отыскать и информацию, представленную правильным, литературным языком. К ней можно отнести произведения современной русской литературы, в частности отечественную фантастику. Этот жанр является одним из наиболее востребованных в молодёжной среде, что позволяет использовать его в качестве инструмента для формирования речевых навыков в удобном и интересном подросткам формате.

Так, по нашим наблюдениям, многие обучающиеся средней школы с большим интересом знакомятся с литературой, написанной во второй половине XX и XXI в. Зачастую на уроках литературы при изучении классических произведений подростки привлекают в качестве примеров не произведения из школьной программы, а современную литературу, которая имеет подобные сюжеты, но совершенно другое их представление, опора идет на близкие и понятные им тексты. Например, при изучении мифов Древней Греции довольно часто возникают параллели с «Властелином колец», «Алисой в стране чудес» и подобными произведениями. Герои прошлых лет легче воспринимаются через призму современных интерпретаций, сравнения с персонажами из «других» реальностей. Среди жанров больше всего выделяется отечественная фантастика, где героями достаточно часто являются такие же подростки, как и сами читатели.

В свете выше сказанного, использование такого рода литературы в процессе развития речи обучающихся на уроках русского языка становится актуальным. Работа с текстами, написанными современным языком с использованием как традиционных образительно-выразительных конструкций, так и нововведений, обусловленных тенденциями к изменению языка, позволит не только обучать подростков всем необходимым речевым навыкам, но и вызывать неподдельный интерес к дальнейшему самообразованию.

Для наиболее продуктивной работы с текстами отечественной фантастической прозы следует изучить её не только как явление в целом, но и какие именно сюжеты подобных произведений вызывают повышенный интерес среди обучающихся. Так, по нашим наблюдениям, многие подростки предпочитают сюжетные линии, в которых главный герой становится попаданцем (оказывается в прошлом,

будущем, на другой планете, в параллельном мире или в мире художественного произведения). Цикл «Тайный сыск царя Гороха» Андрея Белянина является ярким представителем подобной литературы. Романы А. Белянина удивительным образом сочетают в себе фольклорные мотивы (основные действия происходят в Лукошкино – сказочном городе, населённом персонажами русских народных сказок) и современность. Автору удалось в интересной и доступной форме показать современную реальность, извечный мотив борьбы добра со злом, используя различные литературные приёмы. Фрагменты творчества Андрея Белянина можно использовать в работе с подростками 11–15 лет, поскольку особенности, перечисленные выше, будут интересны в этом возрасте.

Перед использованием текстов фантастической литературы на уроках развития речи следует подробно изучить их содержание, чтобы отобрать материал, который поспособствует наиболее эффективно протеканию процесса. Поскольку навыки устной работы с текстами отечественной фантастики подростки отрабатывают через самостоятельное изучение произведений, включение прочитанного в письменные виды работ, в частности в обучение написанию изложений, позволит упростить процесс восприятия обучающимися приёмов сокращения и передачи информации.

Творческое изложение способствует развитию речевых навыков на основе переработки готового текста и добавления в его структуру собственных мыслей, оформленных в соответствии с особенностями исходного повествования. При подобной работе с отрывками из произведений, вызывающих интерес, подростки лучше формулируют мысль, охотнее выполняют задания, так как обязательная работа начинает соприкасаться с кругом их интересов. Школьники испытывают меньше трудностей при формулировании высказываний и отборе важной информации, поскольку текстовый материал изучен ими и понятен им в большей степени, чем отрывки из произведений классики. Язык, на котором с ними разговаривают отечественные фантасты, является прежде всего их собственным языком, следовательно, работа проходит быстрее, интереснее, продуктивнее.

В процессе исследования влияния фантастической прозы на процесс развития речи нами была проведена работа с обучающимися 6 классов. Часть уроков развития речи была посвящена творческому изложению, работу с которым обучающиеся осуществляли через изучение отрывков из романа Андрея Белянина «Тайный сыск царя Гороха». Школьникам было предложено предварительно ознакомиться с несколькими произведениями, чтобы дальнейшая работа не вызывала трудностей. После проведённой подготовительной работы подростки под руководством педагога начали изучение особенностей творческого изложения на примере отрывков из романа А. Белянина. Предпочтение отдавалось фрагментам, в которых описывались действия главного героя и его помощников по раскрытию дела, поскольку на их основе школьникам было легче и интереснее формулировать собственные мысли. По итогам проделанной работы речевая деятельность подростков претерпела некоторые изменения: речь стала более продуманной, в ней появились конструкции и выражения, которые ранее ученики не использовали в процессе общения, ответы на вопросы стали развернутыми, повысилась частота использования средств выразительности.

Приведённый выше пример показывает, что использование современной отечественной фантастики в процессе обучения творческому изложению даёт положительные результаты. Также использование подобных текстов позволяет с большей увлечённостью обучающимся совершенствовать свои речевые навыки.

### Литература

1. Егорова Н. В. Поурочное планирование по русскому языку. 6 класс / Н. В. Егорова. – М., 2022. – 272 с.
2. Ладыженская Т. А. Методика преподавания русского языка / Т. А. Ладыженская. – М. : Академия, 2001. – 368 с.
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1981. – 214 с.
4. Федоренко Л. П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – Курск, 1994. – 56 с.

## МЕСТО ИНФОГРАФИКИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** Прогресс и применение информационных технологий и развитие форматов дистанционного образования требуют организации обмена информацией более удобным для всех участников. Для того чтобы ответить на эти вызовы, необходимо изменить подходы к пониманию образовательного взаимодействия. Переход к информационному подходу позволит точно понять, как организовано это взаимодействие. В данной статье рассматривается возможность использования дидактической информационной графики как средства наглядного обучения русскому языку, облегчающего понимание теоретического материала и применение его на практике. Описываются такие схемы, как схемы-опоры, схемы-таблицы, блок-схемы (алгоритмы), опорные конспекты и кластеры. Указываются характеристики традиционных и инновационных схем.

**Ключевые слова:** инфографика, визуализация, учебный материал, метод, урок

А. М. Irgazieva  
*Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia*

## THE PLACE OF INFOGRAPHICS IN THE CONTEXT OF THE VISUALIZATION PROBLEM EDUCATIONAL MATERIAL IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

**Abstract.** Progress and application of information technologies and development of distance education formats require organizing information exchange in a more convenient way for all participants. In order to respond to these challenges, it is necessary to change approaches to the understanding of educational interaction. The transition to an information approach will allow us to understand exactly how this interaction is organized. This paper considers the possibility of using didactic information graphics as a means of visual teaching of Russian language, facilitating the understanding of theoretical material and its application in practice. Schemes such as support schemes, tables, flowcharts (algorithms), outlines and clusters are described. Characteristics of traditional and innovative schemes are also pointed out.

**Keywords:** infographics, visualization, learning material, method, lesson

Современные образовательные стандарты делают акцент на активизации познавательной деятельности учащихся, повышении их мотивации к изучению того или иного предмета или темы. Повышение продуктивности познавательной деятельности рассматривается как важнейшая задача организации учебного процесса. Ответ на вопрос, как добиться наибольшей продуктивности в запоминании, воспроизведении и применении знаний, волнует как учителей, так и родителей. Мы считаем важным подчеркнуть, что процесс познания человеком окружающей действительности происходит чувственным и логическим путем. Чувственная форма познания реализуется в ощущениях и восприятиях, логическая - в понятиях, суждениях и умозаключениях.

Следует согласиться с О. В. Песковой, которая считает, что визуализация информации является междисциплинарной областью и зависит от знания предметной области визуализируемых данных и процессов, понимания основ визуального восприятия информации человеком и владения математическими методами анализа данных [Соломатова, 2018, с. 37]. А. А. Вербицкий описывает процесс визуализации как «свертывание мыслительного содержания в зрительный образ. Будучи воспринятым, образ разворачивается и служит опорой для соответствующего мышления и практического действия» [Рябокоть, 2020, с. 5]. В связи с такой трактовкой Л. В. Черкасова отмечает, что визуализация учебной информации помогает решить ряд образовательных задач, таких как повышение эффективности обучения, активизация учебно-познавательной деятельности, развитие критического и визуального мышления, зрительного восприятия, образного представления знаний и учебной деятельности, передачи знаний и распознавания образов, повышение визуальной грамотности и визуальной культуры учащихся и др.

Сегодня визуализация имеет особое значение. Это связано с тем, что люди сбивы с толку обилием информации вокруг них и тратят слишком много времени на ее восприятие. Информация, представленная в визуальной форме, привлекает внимание, быстрее распознается, легче идентифицируется и запоминается, а А.Ф. Пухов, определяя преимущества использования визуализации в образовании, утверждает, что если объяснение алгоритма сопровождается визуальными образами и демонстрациями, то его понимание улучшается утверждает [Рябокоть, 2020, с. 6]. Визуализация в процессе обучения помогает учащимся правильно организовывать и анализировать информацию.

Эффективность методов визуализации зависит от умения преподавателей и студентов пользоваться этими инструментами. Существует множество методов визуализации. Для разных типов данных необходимо выбирать разные методы визуализации – какая презентация может передать информацию более четко и быстро. Применяя различные методы визуализации, ученики лучше понимают и запоминают информацию.

Но прежде следует разграничить понятия «работа с текстовой информацией» и «работа с видео- и аудиоинформацией». Теперь рассмотрим подробнее организацию задач, связанных с текстовой информацией. Обработка и анализ текста – наиболее распространенный вид работы: по мнению В. В. Диковского и М. Г. Шишаева, текст является одной из основных форм обмена информацией в обществе. Эффективно работать с этой информацией вам помогут следующие виды деятельности [Селевко, 2006, с. 713]:

1. Планирование означает формулирование названия основной части прочитанного. Например, биография исторического деятеля может быть изложена следующим образом. Детство, обучение в гимназии, пребывание при дворе, первая творческая работа, путешествие в Европу и т. д. При работе с математической информацией можно нарисовать алгоритм решения задачи или подчеркнуть последовательность математических операций.

2. Рекомендуется составлять конспект параллельно с чтением исходного текста. В зависимости от того, насколько подробно необходимо отразить информацию, основные идеи можно выделить в параграфы, главы, тематические блоки и т. д. По мнению Э. А. Энгеля, важнейшими содержательными терминами в теории поиска и абстрагирования информации являются существительные [Соломатова, 2018, с. 38].

3. Написание рефератов и тезисов обогащает опыт учеников, выражая суть прочитанного или услышанного. Ученикам это может понадобиться, когда им нужно сказать, что означает текст, чтобы ответить на вопросы по тексту.

4. Структурирование следует использовать при работе с большими текстами. Например, при конспектировании параграфа в учебнике выделяйте шрифтом и цветом основные и подтемы, составляйте списки, подчеркивайте и ставьте восклицательные знаки на полях.

5. Визуализация используется для облегчения восприятия текстовой информации. Информация, представленная таким образом, лучше понимается и запоминается.

В современной школьной и вузовской образовательной среде педагоги стремятся к оптимальному сочетанию различных форм, методов и средств обучения. Это связано с тем, что процесс обучения должен не только формировать у учащихся базовые компетенции, но и развивать их абстрактное и логическое мышление (в том числе визуальное), память, внимание, творческое воображение и наблюдательность. В Федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования говорится, что учащиеся «создают, применяют и преобразуют знаки, символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач». Следовательно, учителям необходимо учитывать важность использования визуальных средств и методов обучения, суть которых заключается во взаимосвязи сенсорного и логического в процессе обучения. Как известно, наглядное обучение способствует формированию эмоционально-оценочного отношения к изучаемому материалу, развивает образное мышление, повышает познавательную активность, делает знания более точными и осознанными, облегчает процесс обучения.

Наглядные методы обучения используются на всех этапах образования. Это означает, что информация о явлениях, процессах и объектах обычно добывается учениками в процессе учебного диалога с учителем. При этом теоретический материал, представленный с помощью различного рода схем, таблиц, иллюстраций и графиков, считается актуальным. В этом случае у учеников не возникает трудностей с восприятием зрительных образов. В этом отношении актуальными считаются такие методы визуализации (наглядного представления) теоретического материала, как информационная графика (инфографика). «Инфографика – это способ передачи информации (сообщений, сведений, данных) изобразительными и/или вербально-графическими средствами» [Соломатова, 2018, с. 38]; «новый, эффективный способ, который позволяет донести информацию, данные и знания посредством визуальных образов» [Селевко, 2006, с. 727].

Методические основы использования различных средств наглядности представлены в работах разных учёных и методистов: Т. А. Ладыженской, А. Д. Дейкиной, Н. А. Ипполитовой, Т. А. Остриковой, З. И. Курцевой, Т. М. Фалиной, Л. Э. Соколовой, Ю. С. Меженко, Е. П. Прониной, Н. В. Кудряшовой и др.

Визуальные объекты, созданные с помощью инфографики, являются приложением к основному текстовому материалу, так как представляют тему урока в целом, а также способствуют созданию средств обозначения дополнительного поиска информации. В настоящее время в преподавании русского языка обычно используется несколько основных типов инфографики: изображения (картинки, фотографии, иллюстрации и т. д.), таблицы (расписания, календари и т. д.) и диаграммы (блок-схемы, деревья и т. д.). Кроме того, в обучении русскому языку используются схемы-модели языковых единиц, например, схемы предложений, схемы словосочетаний.

Эффективность использования опорных схем на уроках заключается в том, что они не только помогают учащимся усвоить и запомнить сложный теоретический материал в упрощенной форме,

но и указывают на примеры возможных ошибок и способы их предупреждения. Следует отметить, что методические приемы современных школьных учебников по русскому языку предполагают наличие опорной схемы и работы учащихся, в том числе по синтаксису и пунктуации.

На наш взгляд, следует проводить различие между схемами таблиц и схемами таблиц. В частности, при создании таблиц и схем в первую очередь учитывается образ текстовой информации, представленной в сжатом виде, а затем ее графическая «оболочка». В то же время таблицы и схемы не только служат средством организации теоретического материала, но и облегчают логические манипуляции (например, сравнение и противопоставление), так как изображенная информация противопоставляется по строкам и столбцам.

Блок-схемы похожи на алгоритмы тем, что имеют свою структуру и отображают ее в виде диаграммы. Поэтому алгоритмы можно считать разновидностью схем, так как они формируют навыки логического мышления, что, в свою очередь, приводит к осознанию понятий и определений. Блок-схема используется на всех этапах урока, в ее основе лежат блоки, в которых закодирован учебный материал и на которых строятся уроки по мере поступления новой учебной информации. Далее урок следует этой блок-схеме, и учащимся предоставляется возможность анализировать, группировать, классифицировать и обобщать полученную информацию, тем самым активизируя их умственную деятельность и развивая творческие и познавательные способности.

Таким образом, упомянутые нами традиционные типы и виды схем (схемы-модели, опорные схемы, схемы-таблицы, схемы-блоки и опорные конспекты) используются в школах уже много лет.

Помимо традиционных схем, существуют и другие инновационные схемы, которые только недавно появились в преподавании русского языка, но уже активно используются учителями на уроках. Одной из них является кластерный метод. Кластер (от англ. cluster – скопление, пучок, созвездие) – это «способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему» [Рябоконе, 2020, с. 6]. Например, мы считаем, что кластерная схема, которая в основном использовалась в методике «Развитие критического мышления», сейчас превзошла эту методику, так как современные образовательные стандарты требуют новых педагогических методов, в которых учащиеся мыслят самостоятельно.

В кластере основная (центральная) тема или понятие должны быть выделены яркими цветами, а каждый последующий уровень – другим цветом. Хорошо продуманная цветовая схема привлекает внимание к ключевым моментам темы, помогает выстроить логическую цепочку последовательных ответвлений на каждом уровне и формирует общее представление о главной теме и кластере в целом. Качественные кластеры помогают проиллюстрировать изучаемую концепцию, обобщить материал и определить его структуру. Как известно, кластеры используются для формирования новых мыслей, идей и ассоциаций, а также для вовлечения в мыслительный процесс других концепций по теме. Кроме того, мы считаем, что кластеры можно использовать и как средство контроля.

Таким образом, использование дидактической информативной графики в обучении русскому языку представляется необходимым, поскольку она способствует созданию специальных условий для развития познавательной деятельности и творческих способностей учащихся. В статье рассматриваются возможности использования конкретных типов и видов схем, способствующих формированию у учащихся базовых компетенций, развитию образного мышления, памяти, внимания, творческих способностей и т. д. Использование в учебном процессе авторских схем-кластеров (созданных самими участниками образовательного процесса) способствует формированию системного мышления, эффективной организации пространства учебного диалога и повышению уровня мотивации к изучению русского языка.

### Литература

1. Кудряшова Н. В. Дидактическая инфографика как средство диалога учителя с учеником / Н. В. Кудряшова // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. – 2017. – № 21. – С. 134–137.
2. Остриков С. В. Теоретические основы и принципы инфографического дизайна / С. В. Остриков. – М. : Московская гос. худ.-пром. академия им. С. Г. Строганова, 2014. – 208 с.
3. Рябоконе Е. А. Визуализация учебной информации как средство активизации познавательной деятельности обучающихся / Е. А. Рябоконе, З. В. Крецан // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. – 2020. – № 2 (14). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualizatsiya-uchebnoy-informatsii-kak-sredstvo-aktivizatsii-poznavatelnoy-deyatelnosti-obuchayuschih-sya>.
4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.
5. Соломатова Ю. Д. Возможности использования дидактической информационно-графической графики в обучении русскому языку (на примере разных видов схем) / Ю. Д. Соломатова // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. – 2018. – № 26. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-didakticheskoy-informatsionnoy-grafiki-v-obuchenii-russkomu-yazyku-na-primere-raznyh-vidov-shem>.

## **ПРАВИЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАЛОГОВЫХ И МОНОЛОГИЧЕСКИХ ФОРМ РЕЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** Освоение иностранного языка первоначально осуществляется в учебных заведениях. Это проявляется не стихийно, а в широкой сфере, т. е. в формировании устной речи, письма и процесса общения, а также представлений о межстрановых культурных связях. И функции общения, и вспомогательные средства вербального общения применяются для того, чтобы иметь возможность более свободно отражать правильные речевые навыки, используя диалогические формы устной речи.

**Ключевые слова:** общение, устная речь, диалогическое, монологическое, вербальное, язык, общение

**A. Isaeva**  
**Lenkoran State University,**  
**Lenkoran, Republic of Azerbaijan**

## **THE CORRECT USE OF DIALOGICAL AND MONOLOGICAL FORMS OF SPEECH WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The acquisition of a foreign language is initially carried out in educational institutions. This is not spontaneous, but in a wide sphere, that is, it manifests itself in the formation of ideas about oral speech, writing, communication process, and international cultural relations. In order to be able to do it, both the functions of communication and the auxiliary means of verbal communication are applied.

**Keywords:** communication, oral speech, dialogic, monologic, verbal, language, communication

**Введение.** Когда мы говорим об общении, первая мысль, которая приходит нам в голову, касается языка, который мы используем. Речь, речь и язык играют очень важную роль в процессе общения и принадлежат человеку. Взаимодействие людей по координации и объединению своих усилий с целью выяснения своих отношений и достижения общего результата называется общением. В психологической литературе упоминаются и функции, выполняемые общением в зависимости от цели. Л. А. Карпенко выделял 8 функций общения в зависимости от цели:

1. Контактная функция. Целью этой функции является установление контакта между общающимися сторонами в ожидании взаимодействия для обмена информацией.

2. Информационная функция. Цель этой функции – обмен информацией, а точнее, обмен идеями по запросу.

3. Провокационная функция. Цель этой функции – направить партнера по общению на деятельность, связанную с выполнением той или иной задачи.

4. Функция связывания. Целью этой функции является создание взаимодействия между задачами, которые необходимо выполнить при организации совместной деятельности.

5. Функция понимания. Назначением этой функции является не только адекватное восприятие и понимание смысла информации, но и взаимопонимание сторон (целей, установок, волнений, ситуаций и т. д.).

6. Эмоциональная функция. Назначение этой функции – произвести эмоциональное впечатление на собеседника и одновременно с его помощью изменить свое возбуждение и состояние («обмен эмоциями»).

7. Функция создания отношений. Цель этой функции – осознание своего места в системе ролевых, деловых, межличностных отношений.

8. Функция влияния. Цель этой функции состоит в том, чтобы понять ситуацию, поведение другой стороны, а также его намерение, мнение, воображение, потребности, активность и т. д. состоит в изменении [1, с. 258]. Чтобы знать язык страны, общаться на этом языке, нужно уметь отличать структуру языка от фонологических, морфологических и синтаксических аспектов, быть знакомым с культурой и обычаями нации, народа, язык, на котором мы говорим во время общения. Для общения недостаточно знать грамматические правила и слова рассматриваемого языка [2]. В ситуациях реального общения существует ряд компонентов, формирующихся в рамках культуры общества [3]. Есть четыре основных типа общения, которые мы используем каждый день: 1. Устный. 2. Невербальный. 3. Письменный. 4. Визуальный. Эти стили общения помогают нам активно слушать, наблюдать и сопереживать. Среди этих средств общения вербальное общение, в частности, позволяет более эффективно обучать 4 навыкам иностранного языка – аудированию, чтению, говорению и письму – в современной системе образования. Во-первых, давайте посмотрим на процент их влияния (рис.).

■ Аудирование ■ Говорение ■ Чтение ■ Письмо

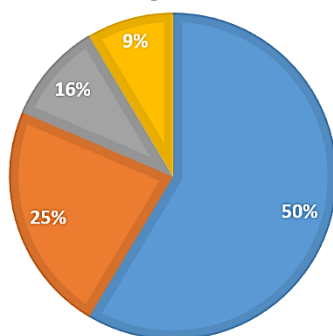


Рисунок – Средства вербального общения

На рисунке видно влияние слушания и говорения на процесс общения, создание отношений, понимание, обмен эмоциями, повышение активности за счет влияния стимулирующей функции, участие в передаче информации. Рассмотрим следующий пример разговора между двумя людьми. Это диалогическая коммуникативная деятельность на английском языке:

- A:** What type of music do you like to listen to?  
**B:** I like listening to different kinds of music.  
**A:** Like what, for instance?  
**B:** Didn't you know until now?  
**A:** *How should I know?*  
**B:** I enjoy Rock and R&B.  
**A:** *Really? Why is that?*  
**B:** *Well....I like the different instruments that they use.*  
**A:** That's a good reason to like something.  
**B:** *Yeah, I think so, too.*

Вербальное общение считается устным общением и представляет собой использование языка жестов для передачи информации. В ходе речевого процесса говорящий и слушающий выполняют одну и ту же функцию и функции в одинаковой степени: задается вопрос, слушающий готовит ответ, говорящий высказывает свое мнение, собеседник выражает свое отношение к нему. Интерпретация и слушание создают диалогические и монологические формы речи [5, с. 376]. Диалогическая речь как форма речевой деятельности, это живое общение, беседа между двумя и более людьми, следующими друг за другом, сменяющимися друг друга в определенной ситуации. Для того чтобы умело использовать англоязычные формы заявки, нам необходимо определить ее правильный адрес, например:

- Mr. – для мужчин, которые женаты или нет.  
 Mrs. – для замужних женщин.  
 Miss. – для незамужних женщин.  
 Ms. – это анкета для женщин, не имеющих сведений о (культурном статусе).

Такие слова, как Sir, Gentleman – Mr., Madam, Lady – Mrs. и т. д., также используются в качестве адресов. К личному местоимению, переведенному как «Вы», обращаются как к знаку вежливости независимо от единственного или множественного числа. В процессе общения на «ты» обращаются к пожилым людям, незнакомым людям (иногда родственникам и знакомым), чиновникам, женщинам и другим. Некоторые считают эту форму уважения и почтения влиянием русского этикета. Однако «еще в XI в. М. Кашгари писал, что турки называют тех, кто моложе их по возрасту и положению, «ты» и «ты» старшим [6, с. 326]. Например: They call you, *Mr. John!* Они зовут вас, *мистер Джон!*

Во время диалога, лексических повторов, ответа вопросом на вопрос, нарушения порядка слов в предложении, эллиптического построения мысли, пауз и т. д. он может проявить себя. Во время устной речи в разных языках используются разные вспомогательные слова [7]. В английском языке это «слова-паразиты» – *Um, Ah, So, You Know, Like, Right?, Well, Like I said*, в русском «слова-наполнители», «слова-паразиты» – «типа», «короче», «как бы», «ну», «правда», «на самом деле», в азербайджанском языке «средние слова» – *demək olar ki, bilirsən?, beləliklə, düzü, qıyası* – и т. д. называется.

Эти типы слов также называются наполнителями пауз в речи и представляют собой языковое явление, выражающееся в употреблении ненужных и бессмысленных слов. В филологии существует специальный термин для определения слов-паразитов – «дискурсивы» или «дискурсивные слова» [8]. Диалогическую форму речи также называют диалогом. Это краткая и сокращенная речь, характерная для разговорного языка. Там выражения не несколько короче, синтаксические конструкции проще. Он используется чаще, чем неполные предложения. В этом виде речи используются и другие средства – жесты, мимика, движения рук и др. широко используемый. Интонация играет важную роль в диалогической речи [9, с. 102]. Потому что если овладение языком осуществляется в устной форме,



говорящий использует процесс аудирования во время общения, чтобы сделать слушателя более интересным и привлекательным.

Монологическая речь – это объяснение определенной проблемы, лекция, информация, речь, кроме того, к категории монологической речи относится речь, в которой один из главных героев художественного произведения обращается к себе или к другим. Что речь имеет высокую культуру. В лирических произведениях монологическая речь играет ведущую роль, а в прозе – второстепенную. Монологическая речь сопровождается мимикой и жестами, бывает информативной, описательной (описывающей определенное событие), убедительной, лекционной, докладной, речью, дискурсом и т.д. Такие типы монологов часто встречаются в зарубежной литературе. В соответствии со стандартными правилами художественной литературы чтецом соблюдаются интонация, пауза и четкая выразительность. Например, изучающий язык в классе, Уильям Шекспир, сам произносит небольшую часть монолога в «Гамлете», следуя интонации и пунктуации в своей речи:

To be, or not to be, that is the question:  
Whether 'tis nobler in the mind to suffer  
The slings and arrows of outrageous fortune,  
Or to take Arms against a Sea of troubles,  
And by opposing end them: to die, to sleep  
No more; and by a sleep, to say we end  
The heart-ache, and the thousand natural shocks [10].

В итоге следует отметить, что роль диалогического и монологического общения в решении словесной речи с лингвистической, психологической и социальной точек зрения значительно выше при овладении иностранным языком. Необходимо организовать работу таким образом, чтобы носители изучаемого языка могли высказать свое мнение в соответствии с грамматическими и нормативными правилами этого языка. Для этого необходимо чтение ценных образцов мировой литературы, чтение газет и журналов, работа с толковыми словарями, изучение диалогических и монологических правил иностранного языка (значение слов, расстановка знаков препинания, построение предложений, употребление междометий там, где это необходимо, постановки риторических вопросов в монологической речи и т. д.) надо учить хорошо владеть.

#### Литература

1. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – С. 258–271.
2. URL: [https://www.researchgate.net/publication/365259458\\_Mechanisms\\_of\\_intercultural\\_competence\\_formation\\_in\\_teaching\\_foreign\\_languages](https://www.researchgate.net/publication/365259458_Mechanisms_of_intercultural_competence_formation_in_teaching_foreign_languages) (Çelik-Yavas & Yavuz, 2018; Guntzwiller, Yale, & Jensen, 2016; Savas, 2012).
3. URL: [https://www.researchgate.net/publication/365259458\\_Mechanisms\\_of\\_intercultural\\_competence\\_formation\\_in\\_teaching\\_foreign\\_languages](https://www.researchgate.net/publication/365259458_Mechanisms_of_intercultural_competence_formation_in_teaching_foreign_languages) (Dobson, 2001; Ożańska-Ponikwia, 2017).
4. URL: <https://www.as-journal.edu.az/uploads/files/2022/06/s-123-130.pdf>.
5. Kitabi- Dədə Qorqud. Əsil və sadələşdirilmiş mətnlər. Bakı: “Öndər” nəşriyyatı, 2004, 376 s.
6. “Divan”, I c., “Daşkənd” nəşri, s. 326.
7. URL: [https://az.wikibooks.org/wiki/Nitq\\_mədəniyyəti/Nitqin\\_növləri\\_\(monoloji\\_və\\_dialoji\)](https://az.wikibooks.org/wiki/Nitq_mədəniyyəti/Nitqin_növləri_(monoloji_və_dialoji)).
8. URL: <https://advance-club.ru/knowledge/articles/slova-paraziti>.
9. Nadir Abdullayev Nitq Mədəniyyətinin Əsasları Bakı – 2013, səh102.
10. URL: <https://poets.org/poem/hamlet-act-iii-scene-i-be-or-not-be>.
11. URL: <https://depo.pegem.net/9786053640011.pdf>.

## КОНСТРУИРОВАНИЕ ЗАДАНИЙ ПО МОРФОЛОГИИ НА ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЕ JOYTEKA

**Аннотация.** Многие методисты отмечают, что проблемы преподавания морфологии являются одними из главных в методике преподавания русского языка. Данная проблема обострилась в период массового перехода на дистанционное обучение, когда учителю нужно было адаптироваться к новым условиям при конструировании уроков. Для лучшего усвоения морфологического материала рекомендуется использование на уроках образовательных платформ. В своей статье мы рассмотрим не только теоретические аспекты о таком разделе русского языка, как «Морфология», но и покажем, как можно улучшить и разнообразить изучение нового материала в школе при помощи интернет-платформы Joyteka.

**Ключевые слова:** морфология, русский язык, грамматика, слово, интернет-платформы, цифровые платформы, дистанционное обучение, Joyteka

E. R. Iskyanderova  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

## CONSTRUCTION OF TASKS ON MORPHOLOGY ON THE JOYTEKA INTERNET PLATFORM

**Abstract.** Many methodologists note that the problems of teaching morphology are one of the main ones in the methodology of teaching the Russian language. This problem worsened during the mass transition to distance learning, when the teacher had to adapt to new conditions when designing lessons. For better assimilation of morphological material, it is recommended to use educational platforms in lessons. In our article we will consider not only theoretical aspects about such a section of the Russian language as “Morphology”, but also show how it is possible to improve and diversify the study of new material at school using the Joyteka Internet platform.

**Keywords:** morphology, Russian language, grammar, word, Internet platforms, digital platforms, distance learning, Joyteka

Мы считаем, что цифровая платформа – инструмент, позволяющий обеспечить процесс персонализации в обучении и повысить мотивацию к обучению в целом, так как при разработке всех заданий на платформе учтены все факторы повышения мотивации учеников и использованы все стратегии к поддержанию продуктивной мотивации. В своей статье мы предлагаем вариант разработки заданий по теме «Правописание сложных имён прилагательных» в 6 классе. Для конструирования заданий по морфологии в 6 классе мы использовали интернет-платформу Joyteka. Joyteka – это образовательная платформа, которая помогает школьникам и педагогам пробовать новые форматы уроков и домашних заданий. Она подходит для любого школьного предмета, так как состоит из пяти онлайн-сервисов, в которых можно создать любой урок и вдохновить учеников на обучение:

1. Образовательная игра «Квест»: ученикам предстоит выбраться из комнаты, решая задания. Для решения заданий, кроме предметного содержания, требуется ещё и логика.

2. Веб-сервис «Видео»: глубоко вовлекают учеников и позволяют проверить, как они усваивают новую тему прямо во время урока. Педагогу достаточно вставить задания в заранее подготовленный им ролик.

3. Сервис проверки знаний «Тест»: заполните вопросы и ответы, а сервис сформирует удобный формат для учеников и настроит автопроверку ответов.

4. Игра в «Термины»: сервис для создания креативных уроков, где ученики должны объяснять и угадывать термины.

5. Интеллектуальная игра «Викторина»: учитель задаёт темы и для каждой придумывает по пять вопросов разной сложности, а ученики отгадывают и получают баллы.

В своей работе мы выбрали конструктор «Квест», который помогает заинтересовать детей на уроке, развивает креативность и логику. Учителю достаточно выбрать квест-комнату, подходящую по теме, и вставить свои задания в текстовом формате. Мы разработали квест-комнату по теме «Правописание сложных имён прилагательных» в 6 классе. Для этого мы создали 5 вопросов, прописали к ним ответы, а сама интернет-платформа сгенерировала квест-комнату. Для «выхода» из комнаты учащимся необходимо найти подсказки, правильно ответить на все вопросы:

1. Образуйте сложное имя прилагательное от слова «лесопарк» (*лесопарковый*).

2. Выберите неправильный вариант написания сложного имени прилагательного: ярко-жёлтое солнце, *древне-русский язык*, трубопроводный, вечнозелёная трава.

3. Выберите правильные варианты написания сложного имени прилагательного: *юго-восточный ветер*, кисло сладкий соус, *железобетонный*.

4. Какое слово пишется дефис: *глубоко (уважаемый), плодово (ягодный)*, (бледно) *лицый*?

5. В каком ряду слова пишутся слитно: 1) (бледно) *розовый*, (кино) *фестиваль*, (темный) *темный*; 2) (*ближне*) *восточный*, (*полу*)*оборот*, (*вагоно*) *ремонтный*; 3) (кисло) *сладкий*, (*широко*) *экранный*, (*дальне*) *восточный*?

Данная разработка подойдет для использования на этапе закрепления новых знаний, рефлексии и даже в качестве домашнего задания. Учащимся также можно предложить самим составить квест, тест или викторину, что может послужить отличной мотивацией для углубленного изучения нового материала.

Мы выделили следующие достоинства данной платформы:

1. Унификация операций в различных конструкторах значительно облегчает работу. Во всех конструкторах присутствуют задания трёх типов: открытый вопрос, множественный выбор, одиночный выбор.

2. Обратная связь во всех конструкторах. Мы можем отслеживать любую деятельность учащихся.

3. Большое количество квест-комнат. Они отличаются друг от друга не только количеством заданий, но и сложностью поиска предметов.

Подводя итог, мы пришли к выводу, что изучение курса морфологии в средней школе занимает важное место. В своей работе мы рассмотрели использование образовательной платформы Joyteka в учебном процессе, продемонстрировали ее возможности, создали задания по теме: «Правописание сложных имён прилагательных». Данная платформа является прекрасным дополнением образовательного процесса, позволяющим расширить возможности обычного обучения за счет качественных ресурсов, конструкторов по созданию интерактивных заданий и других инструментов предлагаемых сервисов, что позволяет сделать занятие более наглядным.

### Литература

1. Joyteka – Образовательная платформа. – URL: <https://joyteka.com/ru> (дата обращения: 20.02.2023).

## УПРАЖНЕНИЯ ПО ОРФОГРАФИИ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация.** В данной статье конструирование упражнений по орфографии в системе Moodle рассматривается как один из наиболее результативных инструментов обучения, контроля и самопроверки в рамках проведения занятий по русскому языку. Отмечается актуальность использования системы Moodle в практике преподавания русского языка в школе. Представлен обзор инструментов Moodle, которые могут быть применены для разработки различных видов речевой деятельности для иностранных учащихся, независимо от уровня владения языком.

**Ключевые слова:** упражнение, орфография, русский язык, обучение, платформа, moodle

S. M. Kadralieva  
*Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia*

## RUSSIAN SPELLING EXERCISES ON THE MOODLE PLATFORM AS A WAY OF LEARNING

**Abstract.** This article is devoted to constructing exercises on spelling in Moodle as one of the most effective tools for teaching, monitoring and self-checking in the classroom on the Russian language. The article notes the relevance of using Moodle in the practice of teaching Russian language at school. The article presents the review of Moodle tools that can be used to develop various kinds of speech activities for foreign learners, regardless of their language proficiency level.

**Keywords:** exercise, spelling, Russian language, learning, platform, moodle

Система Moodle позволяет преподавателю не только проводить проверку в онлайн режиме вместо привычных занятий в аудитории, но и дать возможность студентам оценить результаты своей работы.

Конструирование упражнений по орфографии в системе Moodle способствует повышению интереса к изучаемому материалу, повышает уровень мотивации к дальнейшему изучению русского языка в рамках своего курса. Одной из основных целей в этом случае становится воспитательная функция, так как считается, что онлайн-упражнения – это дополнительная возможность для закрепления и переработки пройденного материала в устойчивые лингвистические знания и навыки. Такой формат даёт возможность преподавателю оценить необходимую информацию об освоении той или иной темы намного быстрее, что позволяет проанализировать, какая часть учебного материала или его конкретных блоков была усвоена в недостаточной степени.

Полученная информация помогает учителям корректировать и изменять определенные элементы «учебной среды». Орфографические упражнения можно использовать как для текущего тематического, так и для итогового контроля, значительно сократив количество заданий. Учителя могут нести ответственность за качество выполнения упражнений, а также за результаты. Время, затрачиваемое учителями на проверку упражнений, значительно сокращается.

Однако это не означает, что учителя должны использовать только эту форму упражнений и игнорировать другие формы оценки и мониторинга. В идеале рекомендуется сочетать различные формы и методы оценивания в учебном процессе.

Это педагогические упражнения, как известно, имеет три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную [Баранов, 2000, с. 94]:

– Диагностическая функция заключается в выявлении уровня знаний, умений, навыков учащегося. Это основная и самая очевидная функция подобных упражнений. По объективности, широте и скорости диагностирования. Данный формат превосходит все остальные формы педагогического контроля. Эта функция выполняется во время диагностических оценок, когда необходимо выяснить уровень обученности ученика.

– Обучающая функция состоит в мотивировании учащегося к активизации работы по усвоению учебного материала. Данная функция реализуется в процессе формирующего оценивания. Задания по орфографии, наряду с пересказом, дискуссией, ролевыми играми, подготовкой доклада и презентаций и пр. является одной из важнейших техник закрепления материала. Таким образом, занятия на Moodle дают еще одну возможность закрепить полученные знания и перевести их в устойчивые знания и навыки.

– Воспитательная функция проявляется в периодичности и неизбежности контроля. Это дисциплинирует, организует и направляет деятельность учащихся, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях, формирует стремление постоянно развивать свои способности, совершенствоваться.

В связи с бурным развитием компьютерных и информационных технологий в XX и особенно в XXI в. традиционные (бумажные, печатные) упражнения уступили место электронным. Если в конце XX в. стали активно применяться компьютерно-опосредованные задания, то уже в начале XXI в. все большую популярность получает онлайн-упражнения в среде интернета. Это объясняется широким распространением интернета, разнообразием курсов, свободно или исключительно доступных онлайн, а также внедрением систем дистанционного обучения, позволяющих уделять достаточно времени учёбе. Улучшение доступа к интернету и наличие разнообразных курсов, свободно или ограниченно доступных онлайн, способствовали его использованию.

Для того чтобы разработать задания по русскому языку в виртуальной среде Moodle, необходимо было в первую очередь разобраться с тем, что представляет из себя конструирование орфографических упражнений в Moodle, какие этапы включает в себя процесс создания такого учебного продукта. Необходимо было решить следующие задачи:

1. Разработать задания в соответствии с программой курса.
2. Сконструировать упражнения в системе Moodle, заранее ознакомившись с инструментами создания заданий в данной среде.
3. Подготовиться к первому запуску тестового контроля.
4. Провести пробное тестирование готовых упражнений в среде Moodle (апробация тестовых заданий).
5. Проанализировать результаты проведенного тестирования и оценить качество продукта. В данном случае под продуктом принимаются задания по орфографии.
6. Подвести итоги. Проанализировать результаты тестовых упражнений. Исправить ошибки и учесть пожелания студенты.

Для того чтобы создать упражнения на платформе Moodle, необходимо в первую очередь создать курс, где уже можно будет конструировать упражнения.

Для конструирования тестов в среде Moodle можно воспользоваться встроенным редактором или же использовать сторонний конструктор заданий. У последних, как правило, больше возможностей и более яркий дизайн, поэтому многие разработчики онлайн-курсов предпочитают использовать не встроенный, а сторонние редакторы и платформы, а потом загружать готовый контент в систему Moodle.

В учебной среде Moodle вы можете создавать тесты с нуля, а если вы хотите проводить тесты на регулярной основе, вы можете использовать банк вопросов. Все созданные на данный момент тесты хранятся в банке вопросов. Банк вопросов – это полное хранилище тестов Moodle. Вам не нужно каждый раз создавать упражнения с нуля, например, когда вы хотите создать итоговый тест для упражнения другой группы. Вы можете взять существующий тест из банка вопросов и создать на его основе новый тест. Таким образом, банк тестов и вопросов является очень полезным инструментом экономии времени.

Одним из неоспоримых достоинств таких упражнений является то, что применять их можно не только в индивидуальной работе, но и в работе с группами (как большими, так и малыми) учащихся. При работе с большими группами упражнения решают несколько задач одновременно. Одной из них является тестирование большого количества студентов за определенный (как правило, небольшой) промежуток времени. Кроме того, использование вопросов на платформе Moodle, снимает с преподавателя функцию проверки тестов, поскольку система автоматически выдает тестируемому количество верных и неверных ответов, окончательный балл, а также фидбэк по итогам всего теста или даже по каждому конкретному заданию (если составитель, конечно, предусматривает наличие фидбэка, поскольку он факультативен).

Подводя итоги исследования, можно отметить следующие дидактические преимущества электронного тестирования на платформе Moodle.

1. Разработанные нами задания на платформе Moodle предназначены не только как альтернатива компьютерному тестированию в вузе, но и как дополнение к другим видам и формам текущего и/или итогового контроля, самоконтроля и самообучения.
2. Организация упражнений в среде Moodle вызывает интерес у студентов, повышает уровень мотивации к дальнейшему (в том числе самостоятельному) изучению русского языка.
3. Организация заданий в среде Moodle может помочь решить еще одну проблему, связанную с ограниченным количеством аудиторных часов по русскому языку, когда на занятии не хватает времени на проработку всего учебного материала. В этом случае на помощь приходят не только разработанные в системе Moodle тренировочные задания, но и все другие элементы курса, которые студенты могут прорабатывать самостоятельно (например, просмотр видеороликов и выполнение заданий, просмотр фильмов и подготовка к их обсуждению, работа с инфографикой и другими визуальными материалами и пр.).

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что конструирование и использование упражнений в системе дистанционного обучения Moodle является достаточно эффективным инструментом обучения и контроля. Электронное тестирование как современная форма оценки и контроля, благодаря своим преимуществам, должно активно использоваться наряду с другими, традиционными формами оценивания учащихся.

#### **Литература**

1. Аванесов В. Форма тестовых заданий : учеб. пос. / В. Аванесов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Центр тестирования, 2005.
2. Азимов Э. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Азимов, А. Щукин. – М. : ИКАР, 2009.
3. Баранов М. Т. Методика преподавания русского языка в школе / М. Т. Баранов. – М., 2000.

## ДУБЛИРОВАННЫЙ ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА НА УРОКАХ РКИ

**Аннотация.** В статье представлен алгоритм работы по преодолению языкового барьера у студентов, изучающих русский язык как иностранный. Дублированный перевод рассматривается как средство, оптимизирующее процесс усвоения и применения русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, языковой барьер, дублированный перевод, видеоресурс

F. V. Koyava  
*Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia*

## DUBBED TRANSLATION AS A MEANS OF OVERCOMING THE LANGUAGE BARRIER IN THE LESSONS OF THE RCT

**Abstract.** The article presents an algorithm for overcoming the language barrier among students studying Russian as a foreign language. Duplicate translation is considered as a means of optimizing the process of assimilation and application of Russian as a foreign language.

**Keywords:** Russian as a foreign language, language barrier, dubbed translation, video resource

В процессе изучения РКИ серьезную проблему для инофонов представляет языковой барьер, определяемый как «неспособность человека, абсолютно не владеющего или владеющего определённым лексическим и грамматическим материалом, воспринимать и продуцировать спонтанную речь в любой иноязычной среде вследствие неуверенности в своих знаниях» [Макаев, 2011, с. 85]. Исследованию данной проблемы и посвящена данная статья.

Процесс межкультурной коммуникации не происходит беспрепятственно и нередко характеризуется помехами, возникающими в процессе общения представителей различных культур. Эти помехи, характеризующие затрудненное общение, называются «коммуникативными барьерами, которые имеют как собственно лингвистическую, так и психологическую природу» [Дадаян, 2005, с. 42]. Следовательно, одной из основных причин является психологическая неуверенность человека, боязнь сделать ошибку, что, возможно, развивается из-за неправильно созданных условий обучения языку, отсутствия благоприятного психологического климата на учебных занятиях, лишения обучающегося возможности выразить свою точку зрения так, как ему хотелось бы. Коммуникативный барьер включается в себя несколько подвидов: физический, фонетический, семантический, стилистический, логический, барьер социокультурных различий и языковой барьер.

Другая причина, которая может вызывать сложности в спонтанном говорении, заключается в отсутствии мотивации у студента. Для студента важно четко понимать, что преодоление языкового барьера не станет основной проблемой, если у него есть огромное желание говорить на иностранном языке. Следовательно, понимание потребности в изучении иностранного языка и наличии способности к спонтанной иноязычной речи обоими субъектами учебного процесса принципиально важно для успешной его организации. Отсутствие речевой практики обуславливает следующую причину возникновения языкового барьера: чтобы человек мог применять в жизни все то, что изучается на уроках иностранного языка, необходима автоматизация как языковых навыков, так и речевых умений, поэтому необходимо создание ситуаций, максимально приближенных к реальности, обеспечивающих полноценную коммуникацию.

Существует большое количество методов и средств для преодоления языкового барьера у студентов, изучающих русский язык как иностранный. Самыми распространенными являются аудирование, повторение за преподавателем, фонетическая зарядка, отработка фраз и предложений, заучивание наизусть. На каждом занятии необходимо проводить фонетическую зарядку, отработку пройденного грамматического материала, работу над произношением, применяя при этом аудио- и видеоресурсы. С нашей точки зрения, основной задачей преподавателя является максимально эффективное использование видео как средства наглядности.

Одним из наиболее эффективных средств преодоления языкового барьера является дублированный перевод. Согласно словарной дефиниции, «дублированный перевод – разновидность озвучивания, предусматривающая изготовление речевой фонограммы кинофильма на другом языке, смысловое содержание которой соответствует переводу оригинального звукового сопровождения» [Гришина, 1994, с. 76]. В процессе обучения русскому языку как иностранному дублированный перевод заключается в записи звуковой дорожки на русском языке с учетом фонетических правил данного языка.

Такое средство формирования произносительного навыка является очень удобным, поскольку не занимает большого количества времени и затрагивает многие другие языковые аспекты, такие как лексика, слушание и говорение.

Работа с видеофрагментом имеет определенные этапы, следуя которым можно достичь более высоких результатов и преодолеть языковой барьер: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный. Обратимся к рассмотрению их специфики.

На преддемонстрационном этапе каждый из студентов получает определенную роль из видеофильма, которую он будет озвучивать на последующем этапе. На данном этапе студенты знакомятся с новым лексическим материалом, выполняют задания по тексту видеоряда, отмечая для себя пройденную грамматику и практикуя ее применение в разговорной речи. Далее они получают текст на русском языке, который им предстоит озвучить.

На демонстрационном этапе обучающиеся несколько раз просматривают отрезок фильма, который им предстоит озвучить. При этом важно, чтобы студенты обращали внимание на правильное произношение, делали акцент на интонацию и эмоциональную окраску своей реплики. Затем они озвучивают текст на русском языке вместе с включенной звуковой дорожкой фильма.

На последедемонстрационном этапе задания каждый студент дублирует свою часть текста на русском языке уже с выключенной звуковой дорожкой. Преподаватель комментирует и оценивает работу. Подобный вид упражнений с применением дублированного перевода может быть использован как внеурочная форма деятельности, при которой студенты записывают озвученные тексты на русском языке.

Зачастую из-за беглости речи профессиональных актеров студентам, являющимся носителями другого языка, многие реплики могут показаться непонятными. Как правило, в видеофрагментах на русском языке присутствуют сленг и сокращения, требующие дополнительных усилий по их осмыслению со стороны обучающихся. Таким образом, при подготовке к озвучиванию инофоны параллельно тренируют навыки восприятия иноязычной речи на слух, изучают новую лексику, знакомятся с лингвокультурными особенностями языка.

Если целью занятия является развитие интонационных навыков, то студентам следует прослушать отрывок много раз, выполнить интонационную разметку текста, чтобы имитировать речь носителя языка. Для качественного выполнения задания студенты должны неоднократно повторять текст как самостоятельно, так и в парах. Данное задание можно выполнить, представив выбранный отрывок в аудитории, или выполнить его дома, а готовый видеофайл с наложенными голосами участников просмотреть и прослушать на занятии. Как правило, обучающиеся испытывают стеснение, выступая перед своими сверстниками, будучи неуверенными в своих языковых умениях или боясь допустить ошибку, не успев за ходом фильма. В этом заключается проблема языкового барьера, сказывается волнение, как перед выступлением на сцене.

Для более успешного выполнения данного упражнения преподаватель должен заранее выбирать сложность и длину отрезка фильма в соответствии с уровнем знаний студентов. Степень сложности должна быть нарастающей, чтобы у студентов была замечена положительная динамика. В то же время материал не должен быть очень сложным, иначе такой вид работы не приведет к нужному результату. С практикой реализации данного подхода знакомит в своей статье "The role of dubbing in foreign language learning: first insights" N. Talaván, описывая опыт проведения уроков по видеоряду в 2013 г. среди студентов из Испании, изучающих английский язык как иностранный. Кроме того, что данный вид упражнений с использованием озвучивания привел к положительным результатам в таком языковом аспекте, как произношение, студенты нашли привлекательным такой вид упражнений и даже выступили с театральной постановкой по озвученному на аудиторных занятиях фрагменту [Talaván, 2013, с. 38].

В своей практике преподавания русского языка как иностранного мы уже апробировали дублированный перевод как средство преодоления языкового барьера у обучающихся на примере использования видеофрагментов из всемирно известной серии фильмов о Гарри Поттере. Были предприняты попытки разработки учебного пособия, в котором содержится комплекс упражнений: задания к тексту видеоряда, новая лексика, а также скрипт с расшифровкой. Для снятия возникающих трудностей студентам можно было воспользоваться субтитрами.

Результаты показали, что разработанный нами комплекс дает положительные результаты. Мы считаем, что немаловажную роль сыграл сам фильм, у студентов была возможность попробовать себя в роли настоящих профессиональных актеров, что обеспечивало их особый эмоциональный настрой. Заметно уменьшилась скованность при говорении на иностранном языке у студентов контрольной группы, сократились паузы, речь стала плавной и приятной на слух. При использовании нашего комплекса упражнений у студентов формируются важные для будущего специалиста умения, такие как способность вести беседу на иностранном языке, дискутировать, свободно высказывать и отстаивать свою точку зрения, публично выступать на иностранном языке, воспринимать информацию устно и вычленять главное, необходимое для продолжения беседы и его развития.

Таким образом, использование в практике РКИ дублированного перевода повышает интерес инофонов к изучению русского языка, обеспечивает мотивацию активной работы на занятиях, позволяет обучающимся с большим интересом выполнять задания по грамматике и лексике,



совершенствовать свои фонетические и артикуляционные способности, а в итоге всей комплексной работы преодолеть языковой барьер.

### Литература

1. Гришина Е. А. Современный словарь иностранных слов / Е. А. Гришина. – СПб. : Дуэт, 1994. – 752 с.
2. Дадаян Э. Г. Коммуникативный барьер и некоторые причины его происхождения / Э. Г. Дадаян // Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения (Лермонтовские чтения – VII) : мат-лы Междунар. науч.-метод. симпозиума (Пятигорск, 19-20 мая 2005 г.). – Пятигорск, 2005. – С. 41–43.
3. Кунусова М. С. Лингводидактические основы создания серии учебных пособий по русскому языку как иностранному / М. С. Кунусова, З. Р. Аглеева, Л. Ю. Касьянова // Русистика и современность : сб. ст. XXII Междунар. научной конф. – Астрахань : Астраханский гос. ун-т, 2019. – С. 189–191.
4. Макаев Х. Ф. Устранение языкового барьера как условие формирования языковой компетенции будущего специалиста / Х. Ф. Макаев // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2011. – № 11 (81). – С. 83–87.
5. Соловьева Е. Н. Использование видео на уроках иностранного языка / Е. Н. Соловьева // ELT NEWS & VIEWS. – 2003. – № 3. – С. 96–99.
6. Talaván N. The role of dubbing in foreign language learning: first insights / N. Talaván // 31st International Congress AESLA. Comunicación Cognición Cibernética (Tenerife, Spain, April 2013). – Tenerife, 2013. – С. 34–47.

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССА КАК ЭТАП ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме совершенствования орфографических навыков учащихся 9 класса при подготовке к сдаче основного государственного экзамена. В работе поднимается вопрос об организации орфографической работы на уроке русского языка. Также выделяется система развивающих упражнений, обеспечивающих совершенствование орфографических навыков учащихся.

**Ключевые слова:** орфография, орфограмма, орфографические ошибки, коммуникативные умения и навыки, развивающие упражнения

N. A. Lukmanova  
*Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia*

### IMPROVING SPELLING SKILLS STUDENTS OF GRADE 9 AS A STAGE OF PREPARATION TO THE STATE FINAL CERTIFICATION

**Abstract.** This article is devoted to the problem of improving the spelling skills of 9th grade students in preparation for the main state exam. The paper raises the question of the organization of spelling work in the Russian language lesson. There is also a system of developing exercises that ensure the improvement of spelling skills of students.

**Keywords:** spelling, orthogram, spelling mistakes, communication skills, developing exercises

Орфографическая подготовка учащихся 9 класса остаётся крайне низкой в связи с тем, что программой не предусмотрены специальные часы на орфографию, работа же над орфографическими умениями и навыками носит несистематизированный характер. При организации орфографической работы учитель должен учитывать орфографические ошибки учеников и выявлять причины их появления. В процессе закрепления орфографических тем учителю необходимо опираться на психологические и методические предпосылки, являющиеся необходимым фоном по отношению к применяемой им системе работы. Согласованное формирование грамматико-орфографических и речевых знаний, умений и навыков в единстве и взаимосвязи с учётом коммуникативного аспекта обеспечит полноценное овладение всеми компетенциями, необходимыми для речевой подготовки выпускников основной школы: коммуникативной, языковой, лингвистической (языковедческой), культуроведческой, которые являются основополагающими целевыми установками всего языкового образования в средней школе.

О низком качестве подготовки учащихся свидетельствуют показатели орфографической грамотности выпускников 9 класса при сдаче основного государственного экзамена по русскому языку. По данным Министерства образования и науки Астраханской области, средний процент выполнения по критерию ГК1 (соблюдение орфографических норм) составляет 60,61%. Оценка практической грамотности складывалась из суммы баллов, полученных при проверке двух видов работ: изложения и сочинения. Особого внимания требует работа над орфографией. Несмотря на возможность пользоваться орфографическим словарём на протяжении всего экзамена, учащиеся показывают низкий результат соблюдения орфографических норм. Так, среди обучающихся с отметкой «2», «3» и «4» соблюдение орфографических норм демонстрируют 8,25, 18,38, 54,22 % соответственно. Экзаменуемые, получившие отметку «5», показывают результаты намного выше: соблюдение орфографических норм демонстрируют 88,95 % [«Статистико-аналитический отчет...»].

Вместе с тем, кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки обучающихся для проведения основного государственного экзамена по русскому языку содержит перечень требований к уровню орфографической подготовки, где перечислены элементы содержания орфографических тем, которые изучались обучающимися в 5–7 классах средней школы [«Кодификатор проверяемых требований к результатам...»].

В связи с тем, что в 9 классе завершается систематическое изучение русского языка, задача состоит в том, чтобы «закрепить у учащихся представление о русской орфографии как об определенной области знаний о языке и чтобы подготовить выпускников основной школы к успешной сдаче основного государственного экзамена (ОГЭ) и к дальнейшей самостоятельной письменной деятельности, занимающей у современного человека значительное место в его производственной и культурной жизни» [Останина, 2014, с. 108].

Развитие коммуникативных умений и навыков учащихся 9 класса в процессе орфографической работы на уроках русского языка предполагает рациональную и эффективную систему тренировочных упражнений, прогнозирование, профилактику и устранение типичных орфографических ошибок, совершенствование методов и приемов, помогающих представить ранее изученный орфографический

материал в системном виде на основе обобщения грамматико-орфографических знаний и в то же время осуществить задачу развития коммуникативных умений и навыков учащихся с целью формирования их грамотности в широком смысле этого слова, т. е. умения связно, полно, логично, выразительно излагать мысли в соответствии с определённой коммуникативной задачей и нормативными требованиями к речевому высказыванию. Именно от тщательно организованной орфографической работы с дидактическим материалом, обеспечивающим взаимосвязанное формирование грамматико-орфографических и коммуникативных (речевых) умений и навыков учащихся, зависит успешность обучения русскому языку в целом.

В этой связи можно выделить систему развивающих упражнений трёх типов, обеспечивающих от урока к уроку одновременное развитие и совершенствование грамматико-орфографических и коммуникативных (речевых) умений и навыков учащихся: 1. Правило-ориентированные упражнения; 2. Творческие упражнения; 3. Комплексные упражнения. Эффективность упражнений во многом зависит от методики их организации и проведения. Существенным условием эффективности упражнений является сознательная направленность заданий на «совмещение» двух задач: выразить свои мысли в письменной форме и соблюдать при этом орфографические нормы. Разделение развивающих упражнений на типы проведено по характеру основного задания. Так как все упражнения состоят из нескольких заданий, направленных на одновременную отработку фактического языкового содержания правил орфографии и речевого развития учащихся, то одно из них является всегда ведущим.

С помощью правило-ориентированных упражнений на этапе 9 класса закрепляются умения замечать орфограммы, определять их вид, а также формируется и закрепляется представление учащихся, на основе какого признака решается вопрос о выборе верного написания. Г. Н. Приступа отмечал: «...чтобы упражнения были эффективными, они должны выполняться в системе. Важнейшим же звеном системы является их последовательность» [Приступа, 1973, с. 69]. Правило-ориентированные упражнения представляют собой разнообразные виды орфографической работы: осложненное списывание недеформированного (без пропуска букв) текста; выборочное письмо; объяснение, обоснование написанного (на основе краткого логического рассуждения с помощью правил орфографии); классификация орфограмм; орфографические пятиминутки; определение языковых (лингвистических) признаков, от которых зависит выбор орфографического написания.

В ходе выполнения творческих упражнений учащиеся учатся самостоятельно пользоваться изученным языковым материалом при создании свободного письменного высказывания. Согласно Д. Н. Богоявленскому, орфографическая грамотность учащихся может быть достигнута не только путем выполнения чисто орфографических упражнений, но и в процессе творческого письма, когда ученик излагает свои мысли по какому-либо вопросу. Причем роль и значение творческого письма в овладении орфографической грамотностью по мере удаления от начальной стадии орфографических занятий будет все больше возрастать и приобретать главное место в обучении правописанию [Богоявленский, 1966, с. 274]. Перечислю основные виды творческих упражнений: составление небольших связных высказываний с опорой на данные слова (и словосочетания); работа с лингвистическими словарями; построение текста на лингвистическую тему; сочинения на «свободную» тему; письменные ответы на вопросы лингвистического содержания; обобщение орфографического материала с помощью таблиц; подбор примеров на определенную орфограмму из художественных произведений или научно-популярных книг и статей; осмысление грамматических норм современного русского языка в процессе написания; сравнение и сопоставление произносительных и правописных норм; занимательные орфографические упражнения (кроссворды, шарады); письменный пересказ текста: полный, сжатый, выборочный; составление диалога (в письменной форме) на определенную тему в соответствии с нормами речевого этикета и всеми нормами литературного языка. Комплексные упражнения – это упражнения с таким характером заданий, когда внимание учащихся сосредоточено на двух группах орфограмм: 1) написания, регулируемые правилами; 2) написания, не регулируемые правилами. Такие упражнения способствуют систематизации знаний, обеспечивают преемственность в обучении и дают возможность повторить ранее изученные орфограммы на новом (по сравнению с предыдущим этапом обучения) уровне лексики.

Данные упражнения (правило-ориентированные, творческие и комплексные) могут использоваться на различных этапах уроков русского языка. На выполнение одного из вышеперечисленных видов упражнения на уроке освоения новых знаний или уроке повторения отводится 7–10 мин. Кроме того, в конце каждого учебного года, когда программный материал практически изучен, учащиеся выполняют целую серию из 10–15 упражнений комплексного характера, тем самым, повторяя и закрепляя весь ранее изученный материал. В конце учебного года упражнения с комплексными заданиями составляют главное содержание учебной работы на этапе подготовки учащихся к ГИА. Для правило-ориентированных и комплексных упражнений используются тексты, отражающие интересы детей, воспитывающие у них понимание разных видов научных текстов (из других школьных предметов: истории, географии, биологии, обществознания и т. д.), а также художественных текстов как явления образительной речи. Безусловно, необходимо обращаться к «безукоризненным образцам», какими являются отрывки из произведений художественной литературы. Такой подход – одно из средств создания развивающей личности речевой среды.

Л. П. Федоренко отмечала, что развивающий потенциал речевой среды тогда оптимален, когда обеспечены учебные средства, дающие образованность в области поэтики. Такие учебные средства активизируют развитие высших эмоций и обеспечивают полноценное развитие личности ученика в целом [Федоренко, 1984, с. 30]. Кроме того, для комплексных упражнений используются тексты из научно-популярной литературы (познавательные журналы, энциклопедии), расширяющие кругозор учащихся об окружающем мире, об отечественной истории и культуре. Так, использование развивающих упражнений трех типов (правило-ориентированных, творческих и комплексных) в их согласованном единстве охватывает разные функции языка: формирование мысли, внутренней речи; эмотивной, эстетической функций выражения мысли и чувств; когнитивной и творческой функций.

Таким образом, важно уделять внимание совершенствованию орфографических умений и навыков на этапе подготовки учащихся 9 класса к государственной итоговой аттестации по русскому языку, так как это позволит будущим выпускникам основной школы реально понимать мотивы применения орфографических правил в ходе создания собственных речевых высказываний, проявлять сознательный интерес к лингвистическим знаниям, успешно пройти экзаменационные испытания и иметь возможность применения грамотного письма в дальнейшей жизни.

### Литература

1. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – М. : Просвещение, 1966. – 307 с.
2. Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования и элементов содержания для проведения основного государственного экзамена по русскому языку. – URL: <https://down.ctege.info/gia9/2023/demo/rus2023oge9-fipi-kodifikator.pdf> (дата обращения: 11.03.2023).
3. Останина Ю. О. Совершенствование орфографических умений и навыков учащихся 8–9-х классов на основе развития всех видов речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи / Ю. О. Останина // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2014. – № 2. – С. 108–109.
4. Приступа Г. Н. Основы методики орфографии в средней школе / Г. Н. Приступа. – Рязань : Рязан. гос. пед. ин-т, 1973. – 319 с.
5. Статистико-аналитический отчет о результатах государственной итоговой аттестации по программам основного общего образования в 2022 году в Астраханской области. – URL: <https://minobr.astrobl.ru/docs/document-16g6g-2c0a3-2c9-4e5> (дата обращения: 11.03.2023).
6. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 159 с.

## ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ОРФОГРАММ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ

**Аннотация.** В данной статье выделяются принципы отбора орфограмм для освоения иностранными студентами-филологами, владеющими русским языком в объеме III сертификационного уровня. Рассматриваются трудные случаи, на которые необходимо обратить внимание при изучении иностранными учащимися того или иного орфографического правила.

**Ключевые слова:** принцип, орфограмма, орфографическая компетенция, русский язык как иностранный, продвинутый (III сертификационный) уровень

A. S. Makukha  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

## PRINCIPLES OF SELECTION OF ORTHOGRAMS FOR TEACHING FOREIGN STUDENTS OF ADVANCED PHILOLOGY

**Abstract.** This article highlights the principles of selecting orthograms for mastering by foreign philology students who speak Russian in the volume of the III certification level. Difficult cases are considered, which paid attention should be to when studying a particular spelling rule by foreign students.

**Keywords:** principle, orthogram, spelling competence, Russian as a foreign language, advanced (III certification) level

Сформированность орфографической компетенции является важнейшим условием овладения иностранным (в нашем случае – русским) языком. Основным показателем качества знаний языка является грамотное письмо и грамотная речь. Несмотря на достаточно высокий уровень владения русским языком в разных видах речевой деятельности, иностранные студенты-филологи (III сертификационный уровень) испытывают значительные трудности в письменной речи. Сложность освоения русского правописания неизбежно ведет к тому, что основные усилия преподавателей и студентов направлены на отработку орфографических умений. В связи с этим возникает необходимость в разработке принципов отбора орфограмм для обучения иностранных студентов-филологов продвинутого уровня.

Исследователи выделяют следующие принципы отбора орфограмм: соответствие содержания орфографического материала целям, задачам и этапам обучения русскому языку; учет особенностей родного языка обучаемого; связь орфографии с фонетической, лексической и грамматической системами языка; опора на словообразовательную модель; опора на визуальную поддержку; опора на результаты речевой деятельности обучаемых (анализ ошибок); системность и последовательность введения орфографического материала; практическая направленность орфографического материала. [Позднякова, 2018, с. 180–184]. Рассмотрим те принципы, которые, на наш взгляд, являются основополагающими при отборе орфограмм для обучения иностранных студентов-филологов.

**1. Принцип соответствия содержания орфографического материала целям, задачам и этапам обучения русскому языку.** Иностранный студент-филолог, который приступает к изучению русского языка на продвинутом уровне, уже владеет сведениями элементарного, базового, предпорогового и порогового уровней, умеет свободно общаться с носителями языка на различные темы, имеет опыт письменной коммуникации в разных сферах взаимоотношений между людьми. На данном этапе ему необходимо научиться профессиональной коммуникации, а одним из важнейших условий этого является необходимость овладения письменной научной речью [Хе, 2018, с. 35].

Одной из главных черт научного стиля является терминологичность, т. е. использование понятий, принятых в рассматриваемой отрасли науки, в данном случае – филологических. В филологической науке большое количество терминов, которые представляют сложность для иностранных студентов и с точки зрения произношения, и точки зрения правописания. На наш взгляд, особое внимание следует уделить работе над следующими терминами: *орфография, орфограмма, морфология, существительное, прилагательное, местоимение, числительное, союз, предлог, междометие, совершенный вид, несовершенный вид, настоящее время, будущее время, коннотация, морфемика, морфема, суффикс, окончание, основа, фонетика, редукция, аккомодация, палатализация, заплология, фонология, лексика, фразеология, неологизм, омограф, омоним, омофон, омоформа, эвфемизм, диалект, синтаксис, дополнение, обстоятельство, подлежащее, согласование, примыкание, профессионализмы, этимология* и другие. Термины расположены в соответствии с разделами языка.

Кроме того, для научной речи характерно преобладание личных форм глаголов, в частности третьего лица. В связи с этим необходимо включить в программу подготовки иностранных студентов-филологов и работу над правописанием личных окончаний глаголов.

**2. Принцип связи орфографии с фонетической, лексической и грамматической системами языка.** Орфография русского языка сформировалась под влиянием определённых закономерностей, которые легли в основу орфографической системы русского языка. К ним относятся фонематический, морфологический, фонетический, а также исторический (или традиционный) принципы. Для обучения иностранных студентов русского языка рекомендуется обратить внимание на фонетический и морфологический принципы.

Под влиянием фонетических закономерностей сложились многие современные орфограммы, которые не вызывают затруднений, например «Правописание приставок на з-, с-».

Морфологический принцип русской орфографии является ведущим, поскольку именно ему подчинено написание большинства слов русского языка. Сущность этого принципа заключается в том, что каждая общая для родственных слов значимая часть (или морфема) всегда пишется одинаково, независимо от особенностей её звучания. В соответствии с данным принципом в содержание обучения иностранного студента-филолога могут войти, например, следующие орфограммы: «Правописание окончаний дательного и предложного падежа существительных с основой на и», «Правописание окончаний предложного падежа существительных среднего рода на -ье», «Правописание окончаний родительного падежа множественного числа существительных на -ье и -ья», «Правописание окончаний родительного падежа множественного числа существительных на -ня», «Правописание окончаний -ым и -ом в творительном падеже имен собственных», «Правописание окончаний существительных с суффиксом -л-», «Правописание суффиксов -ик и -ек имен существительных», «Правописание суффиксов -ец- и -иц- имен существительных», «Правописание суффиксов -ичк- и -ечк- имен существительных», «Правописание суффиксов -оньк- и -еньк- имен существительных», «Правописание суффиксов -чик и -щик имен существительных», «Правописание суффиксов -ние и -нье имен существительных», «Правописание суффиксов -ив-, -лив-, -чив- имен прилагательных», «Правописание суффиксов -ов-, -оват-, -овит-, -ев-, -еват- -евит- имен прилагательных», «Правописание суффиксов -ат-, -чат- имен прилагательных», «Правописание суффиксов -н-, -енн-, -онн-, -ин-, -ан- (-ян-) имен прилагательных».

Орфография неразрывно связана с лексической системой русского языка. Например, при написании таких слов, как *балл* (оценка) и *бал* (вечер танцев), *компания* (группа студентов) и *кампания* (мероприятия по проведению сева), *косный* (малоподвижный) и *костный* (сделанный из костей), *поджѳг* (глагол в прош. врем.) и *поджог* (имя сущ.), *плач* (существительное мужского рода) и *плачь* (глагол «плакать» в повелительном наклонении), *съест* (глагол) и *съезд* (существительное), *тушь* (ж. р.) и *туш* (м. р.) и др. следует обратить внимание на лексическое значение слова и его контекстную реализацию. должны, на наш взгляд, стать предметом отдельного рассмотрения на занятиях по русскому языку как иностранному в аудитории студентов-филологов.

Семантикой во много обусловлено в русском языке употребление прописных букв. Например, в отличие от нарицательных слов почтенный (человек), (теплая) шуба, орел (птица), вера, надежда и любовь (чувства), (керамзитный) блок, земляника (ягода) имена собственные пишутся с прописной буквы: *Почтенная* (фамилия), *Шуба* (фамилия), *Орел* (фамилия), *Вера*, *Надежда*, *Любовь* (имена), *Блок* (фамилия), *Земляника* (фамилия). Особую роль в развитии орфографических умений иностранных обучающихся играет работа над данной орфограммой.

**3. Принцип опоры на словообразовательную модель.** Одним из наиболее действенных способов проверки правописания отдельных морфем для иностранных студентов-филологов станет подбор морфолого-графической аналогии и опоры на словообразовательную модель русского слова. Этот принцип учитывается, например, при освоении следующих орфограмм: «Правописание суффикса -ск- имен прилагательных», «Правописание суффикса -к- имен прилагательных», «Правописание суффикса -н- имен прилагательных», «Правописание суффиксов -ан-, -ян-, -ин- имен прилагательных», «Правописание суффиксов -ев-, -ив- имен прилагательных», «Правописание суффиксов -чив-, -лив- имен прилагательных».

Таким образом, по нашему мнению, опираясь на перечисленные выше принципы возможно смоделировать процесс обучения иностранцев русской орфографии, отбирая необходимые орфограммы и обеспечивая систематизацию знаний обучаемых в области русского правописания.

### Литература

1. Елисеева М. Б. Справочник по орфографии и пунктуации : практ. пос. / М. Б. Елисеева, Б. М. Шульман, Е. Г. Ковалевская. – М. : Юрайт, 2018. – 32 с.
2. Кожина М. Н. Проблемы специфики и системности функциональных стилей речи : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / М. Н. Кожина; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М. : [б. и.], 1970. – 40 с.

3. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пос. / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
4. Мильруд Р. П. Теории ошибок в методике обучения иностранному языку / Р. П. Мильруд, Н. Н. Кондакова // Гаудеамус. – 2005. – № 1 (7). – С. 128–134.
5. Позднякова А. А. Принципы отбора орфографического материала для обучения иностранных студентов письменной речи / А. А. Позднякова, М. А. Кабак, Т. П. Чепкова // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 4. – С. 176–186.
6. Розенталь Д. И. Русский язык: орфография и пунктуация : [справ.] / Д. И. Розенталь. – М. : Махаон, 2005. – 334 с.
7. Юй Хе. Особенности обучения письменной научной речи иностранных учащихся на продвинутом этапе / Хе Юй // Мир науки. – 2018. – № 3. – С. 31–37.

## **КОНСТРУИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА НА ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ (ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ РКИ)**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности использования учебного диалога, реализующиеся между преподавателем и обучающимися элементарного уровня владения РКИ на занятиях по аудированию. Сконструировано несколько учебных диалогов на основе слушания диалогической речи, разработанные согласно требованиям Государственного стандарта (элементарный уровень).

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, диалог, учебный диалог, аудирование, речевые умения, диалогическая речь

**A. A. Mambetova**  
**Tatishchev Astrakhan State University,**  
**Astrakhan, Russia**

## **DESIGNING AN EDUCATIONAL DIALOGUE AT THE STAGE OF DEVELOPMENT OF LISTENING SKILLS (ELEMENTARY LEVEL OF RCT)**

**Abstract.** The article discusses the features of the use of educational dialogue, implemented between the teacher and students of the elementary level of proficiency in RCT in listening classes. Several educational dialogues have been constructed on the basis of listening to dialogic speech, developed according to the requirements of the State Standard (elementary level).

**Keywords:** Russian as a foreign language, dialogue, educational dialogue, listening, speech skills, dialogic speech

Диалог – основная форма любого вида общения, характеризующаяся поочередным обменом репликами, которые возникают по инициативе одного из участников и с помощью которых происходит постепенное вовлечение коммуникантов в речевую деятельность. При этом потребность вступления в диалогический контакт определяется конкретными мотивами и задачами общения, реализация которых стимулирует инициативность участников диалога. Различные проявления учебного диалога начинаются с изучения минимальной процессуальной единицы – диалогической ситуации, которая разворачивается в учебный диалог как процесс взаимодействия преподавателя и обучающихся [Воробьева, 2018].

В рамках данной статьи рассматриваются учебные диалоги, реализующиеся между преподавателем и обучающимися элементарного уровня владения РКИ на занятиях по аудированию. В методике преподавания иностранных языков под аудированием понимается процесс восприятия и понимания звучащей речи, где восприятие характеризуется анализом и синтезом языковых структурных компонентов (фонем, морфем, слов, предложений, текста и т. д.), а понимание является результатом анализа и синтеза смысловых значений этих языковых средств. Без аудирования, т. е. слушания и понимания, невозможно общение [Крючкова, 2011, с. 228].

Основу аудированию составляет активный мыслительный процесс, направленный на восприятие, узнавание, и понимание речевого сообщения. Содержательную сторону аудирования составляют навыки аудирования, формируемые в результате слушания различных диалогов и вопросов к ним в форме учебного диалога [Щукин, 2012, с. 391].

В действующем Государственном стандарте по РКИ (элементарный уровень) приводятся следующие требования к речевым умениям – аудированию диалогической речи:

– Иностранец должен понять на слух содержание диалога, коммуникативные намерения его участников.

– Объем мини-диалога должен составлять от 4 до 6 реплик, а объем диалога до 12 реплик.

– Количество незнакомых слов: 1 %.

– Темп речи: 120–150 слогов в минуту.

– Количество предъявлений: 2 [Государственный стандарт, 2001, с. 8].

В процессе учебного диалога обучающийся, который слышит вопрос преподавателя, должен отреагировать на него и сформулировать ответную реплику. Преподаватель ставит перед обучающимися определенные коммуникативные задачи, помогая активизировать речевую деятельность.

Сконструируем небольшие учебные диалоги, которые можно использовать на этапе развития навыков аудирования обучающихся на элементарном уровне. Диалоги для прослушивания предъявляются, согласно требованиям Государственного стандарта, два раза.

### **Диалог 1.**

– Извините, этот автобус идёт на вокзал?

– Нет, не идёт.

– А какой номер автобуса идёт на вокзал?

– Номер пять.



- Спасибо
- Не за что.

После прослушивания преподаватель задает вопросы по данному диалогу. Начинает учебный диалог преподаватель:

- Где они разговаривали люди? На улице? В автобусе? Или на вокзале?
- На улице.
- Правильно. Люди разговаривали на улице.
- Какой номер автобуса идет на вокзал? Три? Пять? Семь?
- Пять.
- Правильно. Автобус номер пять идет на вокзал. Повторите, пожалуйста.
- Автобус номер пять идет на вокзал.

#### **Диалог 2.**

- Лена, давай пообедаем вместе?
- Хорошо. А куда пойдём?
- Может, в японский ресторан?
- Нет, Ваня, я не хочу в японский ресторан. Я не люблю суши.
- Хорошо, тогда, может быть, в итальянский ресторан?
- Нет, в итальянский я не хочу. В пасте много калорий.
- Куда ты хочешь пойти?
- Не знаю.
- Может быть, в тайский ресторан?
- Давай.
- Хорошо.

Начинает учебный диалог преподаватель:

- С кем разговаривает Ваня? С Леной? С Машей? С Любой?
- Ваня разговаривает с Леной.
- Верно. Что хочет Ваня? Позавтракать? Пообедать? Или поужинать?
- Ваня хочет пообедать.
- Верно. Почему Лена не хочет идти в японский ресторан? Дайте полный ответ.
- Лена не хочет идти в японский ресторан, потому что она не любит суши.
- Правильно. В какой ресторан пойдут Ваня и Лена? В итальянский? В японский? В тайский?

Скажите, пожалуйста?

- Они пойдут в тайский ресторан.

В процессе обучения аудированию преподаватель развивает у учащихся 1) навыки интонационного и фонетического слуха (*Где они разговаривали? На улице? В автобусе? Или на вокзале?*); 2) слуховой памяти (*Какой номер автобуса идет на вокзал? Три? Пять? Семь?*); 3) смыслового прогнозирования (*Почему Лена не хочет идти в японский ресторан?*).

В свою очередь, иностранные обучающиеся, должны научиться, во-первых, распознать и воспринимать языковые формы; во-вторых, извлекать содержание из звучащего текста; в-третьих, перекодировать полученное содержание; в-четвертых, добиваться понимания с помощью переспроса, просьбы повторить, пояснить, сказать иначе.

Таким образом, учебный диалог на этапе развития навыков аудирования на занятиях по РКИ способствует качественным и положительным изменениям в речи студентов. Практика аудирования увеличивает словарный запас обучающихся, их высказывания становятся эмоциональнее, лучше воспринимается на слух любая информация, в связи с этим повышается уровень практического владения русским языком.

#### **Литература**

1. Воробьева С. Н. Обучение диалогической речи на занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный» / С. Н. Воробьева // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2018. – № 1. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/13FISK118.pdf> (дата обращения: 08.03.2023).
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т. Е. Владимирова и др. – М. – СПб. : Златоуст, 2001. – 28 с.
3. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пос. / Л. С. Крючкова, Н. В. Мошинская. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 480 с.
4. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учеб.-метод. пос. / А. Н. Щукин. – М. : Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.

## **ПИСЬМО – ЭТО ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ НАШЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассказывается о том, что письменная деятельность занимает большую часть жизни школьников, объясняются причины использования людьми письма. Дается объяснение как развивать навыки письма. Дается объяснение самых частотных ошибок студентов при письме (грамматических, орфографических и пунктуационных). В конце было отмечено, что создание письменности происходит не по какому-то определенному плану и числу, а просто происходит постепенно, письменность формируется достаточно постепенно, исходя из необходимого спроса, когда общение людей голосом невозможно из-за расположения. Показано, что письмо создавалось не отдельными людьми, а почти всем коллективом.

**Ключевые слова:** ошибки в письме, система письма, навыки письма, планирование в письме

**M. I. kyzy Mammadova**  
**Lenkoran State University,**  
**Lenkoran, Republic of Azerbaijan**

## **WRITING IS THE MAIN PART OF OUR ACTIVITY**

**Abstract.** The article tells about the fact that writing activity occupies a large part of the life of schoolchildren, explains the reasons for the use of writing by people. An explanation is given on how to develop writing skills. Also, an explanation is given about the mistakes most often made by students when writing, such as grammar, spelling and punctuation. At the end, it was noted that the creation of writing does not take place according to some specific plan and number, but simply happens gradually, writing is formed quite gradually, based on the necessary demand, when communication between people by voice is impossible due to location. It is shown that the letter was created not by individuals, but by almost the entire team.

**Keywords:** mistakes in writing, writing system, writing skills, planning in writing

Английский является международным языком. В результате многогранных процессов мировой истории этот язык распространился почти повсеместно во всем мире. Этот язык используется в международном бизнесе, дипломатии и как средство устного, так и письменного общения в интернете. Английский считается глобальным языком технологий и международного общения, языком всех видов литературы, технических книг и журналов, а также научных журналов. Нашим ученикам необходимо изучать этот язык, начиная с младших классов.

Учитель должен создать условия для свободной деятельности ученика. Потому что изучение базовых языковых навыков совершенно чужого для студента языка и то, как заложить фундамент этих навыков, является очень важным вопросом. Преподаватель всегда должен помнить, что главная цель в обучении иностранному языку – научить учащихся слушать и понимать, свободно выражать свои мысли и прививать навыки письма.

На уровне общего среднего образования в качестве основного требования принимается развитие устной речи, а также обеспечиваются навыки письменной речи учащихся. Есть четыре линии содержания для выполнения требований в обучении иностранному языку:

1. Понимание на слух
2. Говоря
3. Читать
4. Написание

Преподаватель английского языка должен учитывать уникальные особенности этого языка в процессе обучения, быть внимательным при объяснении некоторых вопросов, отдавать приоритет письму.

Как известно, письменная деятельность занимает большую часть жизни школьников. Сегодняшние студенты более склонны к письму, чем когда-либо прежде. Письмо, рассматриваемое как продуктивный навык на английском языке, является их вторым языком. Происходит это с приобретением определенных навыков. Учащиеся, которые много читают, рассказы, текст и другие привычки чтения, не сталкиваются с какими-либо препятствиями в своих навыках письма, их навыки письма лучше, и у них есть широкий выбор слов. Кроме того, они могут вести больше дискуссий и бесед и полностью выражать свои мысли в письменной форме. В последнее время был исследован ряд проблем, связанных с письменной деятельностью английского языка в школе, и были рассчитаны некоторые предложения. По результатам Национальной оценки 2019 г. 24 %, старшеклассников имеют высокий уровень письменных знаний, а 5 % умеют писать правильно.

Неспособность развить навыки письма также может помешать успеху в будущей карьере. Навык письма немного сложнее развивать по своей сути. На самом деле, с помощью целенаправленных

средств изучения английского языка можно решить проблемы с письмом. Способность организовывать и передавать слова и идеи в письменной форме требует умелого использования ряда сложных языковых навыков. Не будем забывать, что письмо – это основная часть нашей виртуальной деятельности, одно из мощнейших средств передачи наших чувств и мыслей.

Наиболее адекватными навыками для старшеклассников профессионального уровня считается планирование, подготовка и выполнение эссе без ошибок, чтение и проверка. Учащиеся старших классов сталкиваются с разными жанрами в процессе письма. Учащиеся могут написать рассказ, рассказ, стихотворение, описательное эссе, письмо, отчет, речь и т. д. они должны знать правила написания шрифтов. Поскольку учащиеся будут использовать эти виды письма на протяжении всей своей образовательной жизни, желательнее, чтобы не возникало проблем при написании письменной формы [Harmer, 2001, с. 59].

Необходимо рассмотреть отобранные проекты на школьных конкурсах письма. Логическая организация содержания и создание логических связей между идеями считаются важными этапами в разработке основной темы учащихся. Несмотря на все это, письмо предназначено для старшеклассников. При написании по стандартам возникает много проблем.

Необходимо выяснить, нужны ли учащимся письменные исправления, и для этого существуют различные инструменты. Проблемы студентов в основном наблюдаются при написании рефератов. Чтобы преодолеть это, позвольте учащимся кратко изучить тему, прокомментировать, последовательно соединить абзацы с помощью соединителей, найти нужное слово и следовать правильным правилам правописания. При оценке подготовленной статьи в первую очередь оцениваются навыки написания короткого абзаца, связного изложения мыслей, выбора правильных слов, использования различных структур предложений и правильных языковых понятий. Если учащиеся испытывают затруднения в какой-либо из этих областей, это также снижает их способность хорошо сдавать стандартные тесты.

Какие ошибки чаще всего допускают студенты при письме?

- а) грамматические, орфографические и пунктуационные;
- б) найти плохо построенные предложения и неподходящий выбор слов;
- в) отсутствие организации или поддерживающих идей;
- в) определение основной мысли по содержанию в письменном тексте.

Письмо – сложная интеллектуальная задача, включающая множество составляющих навыков, частично осваивается некоторыми учащимися. Это объясняется следующими причинами: а) плохое понимание прочитанного до письма; б) необходимость освоить грамматические правила, структуру предложения, правописание; в) сложное планирование письменного текста; г) нет навыков излагать идеи точно и лаконично; д) необходимость предоставлять проверенные, доказуемые доказательства; е) умение использовать доказательства и ресурсы надлежащим образом.

Когда учащимся не хватает навыков в этих областях, их письмо может во многих отношениях не следовать грамматическим правилам. Одной из основных причин этого является плохая грамотность учащихся. Это указывает на то, что письму не обучают интегрированно с другими языковыми навыками, и это приводит к неэффективному прекращению навыков письма. После чтения, письма, прослушивания и понимания завершите письменные и устные разговоры письмом и т. д. необходимо осуществлять такую интегративную деятельность. Это, прежде всего, закладывает основу для обучения письму более понятным способом. Например, способность выбирать основную мысль текста, который они читают, способность составить план, способность произносить короткие заголовки, наличие метакогнитивных навыков быстро преодолевают эту проблему.

При анализе письменных работ учащихся важно привести аргументы в пользу их письма, выявить проблемы и предложить решения, а также пересмотреть на основе предложений или отзывов.

Методы и процедуры сбора данных, а также анализ потребностей будут использоваться начиная с обучения учащихся средних школ в рамках широкого круга мероприятий по письму на основе учебной программы. Таким образом, учитель должен изучить потенциальные знания и навыки, которые ученики уже имеют и не могут использовать на английском языке. Д. Нунан отмечает в своем исследовании, что в процессе письма учителям трудно понять проблемы своих учеников. Внимательный учитель должен знать организацию и время написания каждым учащимся, а также должен гарантировать, что им предоставлена свобода выбора темы и тематического плана. Начиная с письма, необходимо вспомнить предыдущие знания для поддержки темы, правильно выбрать стратегии и поощрять письмо.

В ходе подготовки к письму следует задавать наводящие вопросы по теме, которую предстоит написать, следует показывать фотографии и фильмы по теме, а также следует вспоминать события. По мнению Д. Нунана, поощрение студентов к написанию интересных идей вокруг основной идеи на важном этапе письма развивает их навыки письма. Комментирование темы, объяснение идей и мыслей учащихся путем адаптации их к абзацу играет большую роль в выражении их отношения. По наблюдениям, навыки письма учащихся на родном языке ограничены. потому что английский очень трудно сформировать [8, с. 184].

**Результат.** Способы привития навыков письменной грамотности почти всегда были распространенной проблемой в обучении английскому языку. Тем не менее, некоторые исследовательские и письменные навыки на этом языке изучаются, чтобы иметь дело со студентами, которые пытаются достичь

результатов с ограниченными навыками владения английским языком. Ограничениями в чтении и письме учеников и студентов являются недостаток знаний, низкий интеллект и бедные культурные ресурсы при изучении языка.

Выготский, выдающийся педагог-психолог, отмечает в своих исследованиях, что процесс письма используется для взаимодействия с миром. Поэтому необходимо поощрять учащихся к изучению языка посредством наблюдения и опыта в классе и привлекать их к письменному обучению, когда это возможно с социокультурной точки зрения. К языку необходимо подходить с социокультурной точки зрения.

#### **Литература**

1. Образовательная программа по предметам иностранного языка для общеобразовательных школ Азербайджанской Республики / Министерство образования Азербайджанской Республики. – 2013.
2. Bodrova, E. Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education / E. Bodrova, D. J. Leong, M. Cley, S. Halliwell. – Boston : Prentice Hall, 2006.
3. Byrne D. Teaching Writing Skills. – London : Longman, 1988.
4. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Harlow, Essex : Pearson Education Limited, 2001.
5. Nunan D. Practical English Language Practice / D. Nunan. – Singapore : Mc Graw-Hill Company, 2003.

## СТРАТЕГИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Аннотация.** В статье раскрываются отдельные стратегии, используемые в процессе обучения эмотивной лексике на занятиях по русскому языку как иностранному. Выделяются 5 видов стратегий, анализируются стратегии совершенствования вербально-семантической памяти учащихся, приводятся приемы, способствующие реализации данных стратегий.

**Ключевые слова:** стратегии, эмотивная лексика, базовые эмоции, семантизация, эмоциональные ситуации

L. D. Obydennova  
Astrakhan State University Tatishchev,  
Astrakhan, Russia

## STRATEGIES FOR IMPROVING VERBAL AND SEMANTIC MEMORY OF STUDENTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

**Abstract.** The article reveals separate strategies used in the process of teaching emotive vocabulary in the classroom in Russian as a foreign language. Five types of strategies are distinguished, strategies for improving the verbal-semantic memory of students are analyzed, and techniques are given that contribute to the implementation of these strategies.

**Keywords:** strategies, emotive vocabulary, basic emotions, semantization, emotional situations

Стратегии, используемые в процессе обучения лексике на занятиях по русскому языку как иностранному, зависят от поставленной цели и задач, определяющих целесообразность и эффективность их применения в тех или иных учебных условиях. Рассмотрим предлагаемые нами стратегии и приемы обучения эмотивной лексике.

При работе с эмотивной лексикой РКИ мы выделяем пять видов стратегий: *стратегии совершенствования вербально-семантической памяти обучающихся, эмотивно-когнитивные стратегии, коммуникативные стратегии, компенсаторные стратегии, эмотивные стратегии*. Остановимся более подробно на первой группе стратегий.

*Стратегии совершенствования вербально-семантической памяти обучающихся* традиционно связаны с работой памяти и нацелены на прочное запоминание эмотивных лексических единиц. Ведущим принципом в данном случае выступает принцип положительного эмоционального фона на уроках РКИ. Перечислим конкретные приемы, посредством которых данные стратегии реализуются на практике.

1. Распределение эмотивных лексических единиц по группам базовых эмоций (как положительных, так и отрицательных). Ученикам предлагается вести собственные словари эмотивной лексики (эмо-словари), в которые они записывают новые лексические единицы, распределяя их в группы базовых эмоций (*удивление, страх, злость* и др.). Стоит заметить, что данное распределение носит весьма дискуссионный характер, т. к. говорящий может испытывать сразу несколько эмоций или определение доминирующей эмоции является сложной задачей. В этом случае мы предлагаем создать особую группу смешанных эмоций (гнев + презрение; восхищение + радость и т. д.), к которой будут относиться высказывания с двумя доминирующими эмоциями. Разумеется, классифицировать эмотивную лексику строго по принципу базовых эмоций не представляется возможным, по причине их амбивалентности. Встречаются ситуации, в которых определенные лексические единицы приобретают другую функцию, т. е. находятся в нетипичной для них эмоциональной ситуации и реализуют противоположную эмоциональную интенцию. Именно поэтому вторым условием распределения лексики по группам служит выделение тех или иных эмоциональных интенций, реализующихся в речевых поступках. Каждая базовая эмоция в нашем случае будет иметь набор определенных интенций (*гнев: оскорбить, обругать и др.; презрение: унижить, осмеять и др.; восхищение – возвысить над другими, похвалить; эмпатия – пожалеть, посочувствовать и т. д.*). Несмотря на то, что многие эмотивы могут быть отнесены к нескольким эмоциям и использованы для реализации различных эмоциональных интенций, со временем обучающиеся находят наиболее типичную для них область пребывания, что способствует их прочному запоминанию.

2. Использование различных видов наглядности (картинки, фотографии, видеофрагменты, комиксы) при семантизации новой лексики. Важно, чтобы эмотивный материал содержания обучения вызывал определенный эмоциональный отклик в сознании обучающихся. Принцип контекстуальности выступает ведущим принципом в момент предъявления новых лексических единиц, т. к. сам процесс

обучения эмотивной лексике имеет свои специфические особенности в отличие от традиционных способов семантизации в рамках коммуникативного подхода (использование синонимов и антонимов, известных способов словообразования, перевод, самостоятельный поиск значения слова в словаре и т. д.). Как отмечалось ранее, эмоциональный / эмотивный компонент значения слова может проявляться на логико-предметном (быть первостепенным в структуре значения слова), коннотативном (выступать сопутствующим денотативному компоненту) и потенциальном (наводиться с помощью определенного контекста) уровне значения слова (В. И. Шаховский). Эмотивная лексика сложно поддается традиционным способам семантизации, т. к. языковые единицы, подлежащие изучению, выступают носителями эмоционального содержания. Именно поэтому, обучая эмотивной лексике, мы должны учитывать ряд факторов, таких как интенция говорящего, эмоциональное состояние собеседников, ситуация, индивидуальное семантическое поле обучающихся и т. д. Исходя из вышесказанного, семантизация новых лексических единиц не может проводиться в отрыве от контекста эмоциональной речевой ситуации. Учитывая достаточно высокий потенциал использования различных современных технических средств в обучении РКИ, мы предлагаем в качестве наглядности использовать видеофрагменты художественных фильмов, содержащих эмоциональные ситуации, по следующим причинам: 1) в них как нельзя лучше проявляются экстралингвистические факторы общения; 2) художественный фильм обладает достаточно сильным мотивационным потенциалом. По результатам исследований Н. П. Бехтеревой, «одно и то же функциональное состояние мозга вызывается в двух разных случаях: если запоминаемое слово было для испытуемого эмоционально значимым и при просмотре интересного по содержанию фильма» [Пассов, 1989, с. 137]. На основе данных исследований Е. И. Пассов делает вывод о целесообразности просмотра видеофрагментов или предъявлении каких-либо иных экстралингвистических объектов (картины, рисунки, рассказы и др.) непосредственно перед работой над новой лексикой с целью создания потребности в выражении собственных мыслей и эмоциональных отношений. Приведем пример эмоциональных ситуаций, где эмоциональная интенция, реализуется в основном через **эмоционально-оценочные** прилагательные:

– **превосходно**: «*Вот как я превосходно придумала*», – думала она про себя (Гаршин. Лягушка-путешественница);

– **прекрасно**: – *Прекрасно! Превосходно!* – запищал он, возбужденный открытием (Губарев. Королевство кривых зеркал);

– **замечательно**: *Вовсе незачем ему дожидаться волшебника Алешу, и даже хорошо, просто замечательно, что его нет дома* (Прокофьева. Ученик волшебника);

– **отлично**: – *Отлично вышло, – похвалил девушку следователь* (Голь. Жил-был у бабушки);

– **изумительно**: – *Уважаемый, дорогой, милый, господин козел еж!* *Изумительно!* (Кутерницкий. Приключения птицы курицы).

3. Организованное повторение пройденного материала. Стоит подчеркнуть, что повторение эмотивной лексики не может носить автоматизированный характер. Важнейшим условием повторения лексических единиц, выражающих эмоции, выступает наличие контекста.

Важным условием работы над текстами в рамках данной концепции является переключение внимания с информативности на эмотивность. Это совсем не означает игнорирование таких важных операций, как осмысление, понимание, переработка, извлечение информации и т. д., но концентрацию на эмотивной стороне текста, оценке героев, их поступков, событий, построении субъективных мнений как отражения творческого мышления обучающихся для выстраивания более полной картины происходящего в сознании. Сформированные у студентов навыки работы с текстом выступают основой для дальнейшей работы.

### Литература

1. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : метод. пос. / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Русский язык. Курсы, 2010.

**АЛГОРИТМ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ  
ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ РКИ**

**Аннотация.** В статье представлен алгоритм работы по обучению чтению на уроках русского языка как иностранного студентов продвинутого уровня. Чтение региональных газет рассматривается как средство, позволяющее оптимизировать процесс обучения русскому как иностранному.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, продвинутый уровень, обучение чтению, газета

**V. A. Polovkova**  
*Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia*

**THE ALGORITHM OF WORK ON TEACHING READING TO STUDENTS OF ADVANCED LEVEL  
OF PROFICIENCY IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The article presents an algorithm for teaching reading in the lessons of the Russian language as a foreign student of an advanced level. Reading regional newspapers is considered as a means to optimize the process of teaching Russian as a foreign language.

**Keywords:** russian as a foreign language, advanced level, learning to read, newspaper

В процессе изучения русского языка как иностранного одним из главных видов речевой деятельности и одновременно средством обучения выступает чтение. Чтение всегда представляло интерес для лингвистов прежде всего в аспекте сегментной и суперсегментной фонетики. Е. М. Сапунова говорит о том, что необходимо различать чтение как вид речевой деятельности, являющийся репродуктивным процессом в области письменной речи, и чтение как тип спонтанного монолога, возникающего как результат чтения текста. Исследователь понимает чтение как сложную многоуровневую деятельность, процесс, состоящий из техники чтения и понимания прочитанного (недоступному прямому наблюдению) [Сапунова, 2009, с. 145].

Н. А. Ипполитова определяет чтение как один из видов речевой деятельности, заключающийся в переводе буквенного кода в звуковой, который проявляется либо во внешней, либо во внутренней речи. «В процессе чтения текста происходит (должна происходить) смысловая обработка информации: ее выделение, организация, предвосхищение, обобщение, критическое осмысление и оценка. Чтение способствует развитию различных видов памяти» [Ипполитова, 1998, с. 53].

Одним из важных аспектов организации процесса обучения чтению студентов с неродным русским языком является отбор языкового материала и четкая система работы с ним. Методика обучения русскому языку как иностранному предполагает использование в образовательном процессе печатных СМИ, что дает возможность обратиться к аутентичным источникам информации и «погрузиться» в мир актуальных событий. Важность использования газетных текстов в методике преподавания русского языка как иностранного отмечается в работах Т. М. Балыхиной, С. А. Хаврониной, К. В. Ткаченко, Т. М. Миловидовой и др.

Основой чтения публицистических текстов является восприятие языковых средств, которое основывается на их узнавании. Для понимания смысла конкретного учебного текста читающему необходимо узнать все единицы, входящие в его состав.

Предлагаемая методика включает четыре основных этапа.

1. Вводно-теоретический этап, целью которого является знакомство студентов с определенными теоретическими понятиями. На данном этапе необходимо предоставить образец работы с газетным текстом.

2. Ориентировочно-подготовительный этап. Знакомство с заголовками статей и их тематическим планом. На данном этапе выполняются первичные речевые и языковые операции по образцу.

3. Стереотипизирующе-ситуативный этап строится на автоматизации постоянных компонентов речевого действия.

4. Варьирующе-ситуативный этап, цель которого заключается в последующей автоматизации речевых навыков.

Перечисленные этапы работы соответствуют этапам развития речевых навыков. Мы считаем возможным использование данных наименований для обозначения формирования умений, которые связаны с чтением газетных материалов: умения точно воспринимать содержащуюся в статье информацию; умения понимать авторскую идею; умения верно интерпретировать авторскую позицию.

Выделенные этапы соответствуют определенному числу аудиторных и внеаудиторных занятий. Опишем, каким образом разработанная методика может быть реализована на занятиях по РКИ.

Первые занятия по обучению чтению могут включать лекцию преподавателя с элементами беседы. В аудитории целесообразно использовать словарь, включающий лексические единицы, которые могут препятствовать пониманию лекции.

Лекция содержит информацию о конкретных региональных изданиях, о функциях газетного заголовка, о тематике газетных текстов.

Лекционные занятия могут строиться по следующему плану.

1. Знакомство с газетой. Прежде чем работать с публицистическим текстом, необходимо дать студентам представление об изданиях, используемых на занятиях. Учащимся предоставляются одинаковые выпуски газет и социокультурная справка об этих изданиях.

2. Функции газетного заголовка. Целесообразно информировать студентов лишь об основных функциях заглавия газетного материала. Наиболее подробно роль заголовка определяет ученый и журналист С.М.Гуревич, который отмечает, что «заголовки публикаций в газете – неотъемлемый элемент ее дизайна. От их характера и оформления во многом зависит «лицо» периодического издания. Важнейшая их функция – привлечение внимания читателя. Заголовки помогают ему быстро ознакомиться содержанием номера, понять, о чем сообщают его публикации, что важно в информации, которую ему предлагают, что представляет для него особый интерес» [Гуревич, 2004, с. 134].

С. М. Гуревич считает, что умение оформителей газеты использовать заголовки в очередном номере часто определяет решение читателя – прочитать те публикации, заголовки которых возбудили в нем интерес, или отложить номер в сторону.

Современные исследования в области журналистики указывают на то, что заголовок является одним из основных элементов медиатекста. Заголовок отражает различные грани действительности: позиции редакции, личностные приоритеты автора, идеологические и политические установки, культурные ценности, технические возможности печатного издания и т. д. Газетный заголовок прогнозирует реакцию читателя и задает направление для получения ожидаемой реакции. Поэтому некоторые исследователи выделяют заголовок как самостоятельный текст.

Необходимо отметить, что существует несколько этапов восприятия текста и на каждом из них газетный заголовок выполняет свои функции.

1. Дотекстовый этап: важное место занимает графически-выделительная функция, которая реализуется неязыковыми средствами. К ним стоит отнести графические средства, подбор шрифта и размера, шрифтовые выделения, элементами верстки, использование цвета. Читателю свойственно обращать внимание на привлекательное по своей форме заглавие. Однако произвольное внимание вскоре уступает место произвольному, которое сознание начинает контролировать. Читатель обращается к языковому оформлению заголовка.

2. За ознакомительный этап прочтения заголовка отвечает номинативная функция. Текст раскрывается в виде знаков и имен. Номинативная функция помогает выделить текст, разделить контент на составляющие. Заголовок активизирует мышление, несет информацию о тексте, возбуждает интерес и привлекает к его прочтению при условии, что он содержит необходимые на данный момент сведения.

3. Этап осмысления характеризуется тем, что газетный заголовок обращается к сигнальным системам, психике и культуре человека, акцентируя внимание на информации. Произвольное внимание к заголовку помогает читателю выразить различные эмоции: любопытство, гнев, возмущение, удивление, и т. п. На данном этапе заголовок реализует и рекламную функцию, формирует психический фон, заставляя человека целенаправленно прочесть публикацию. Во время ознакомления с публикацией, читатель постоянно держит заголовок в поле зрения. Это способствует раскрытию смысла материала и пониманию позиции автора.

Следует подчеркнуть, что на данном этапе в процесс вступает информативная функция заголовка. Заголовок выполняет и оценочно-экспрессивную функцию, воздействуя на эмоциональный уровень человека. Ее значение заключается в том, что материал должен убедить читателя в концепциях, которые журналист пытается донести, внушая читателю те или иные установки.

Рассмотреть текст как единое целое помогает интегративная функция, которая опирается на различные виды когезии, средства связи, обеспечивает достижение целостности и слитности текста.

Помимо заголовка публицистическая статья может содержать один или несколько подзаголовков, которые выполняют композиционную роль, облегчают чтение газетной публикации, расчленяя текст на части и главы, не разрывая связь между ними.

Номинативная функция заголовка позволяет закрепить содержание публикации в памяти человека. Читателю запомнится тот материал, который обратит на себя внимание содержанием и выразительным композиционно-речевым построением. Но исследователи выделяют их гораздо больше. Однако во многих работах лингвисты смешивают функции со средствами их выражения или объединяют в одну несколько разных функций. Например, учащимся предлагается найти в газете статью на определенную тему. Преподавателю необходимо заранее подобрать материал с заголовком, имеющим ярко выраженную информативную функцию. Предполагается, что студенты в первую очередь обратятся к названию статьи, что свидетельствует о значимости графически-выделительной и номинативно-информативной функции заголовка при восприятии текста. Таким образом, заголовок газетной публикации – это отдельный, но важный текст, являющийся частью текстовой системы, представляющий



взаимосвязь с основным медиатекстом, направленный на его выделение, привлечение внимания и повышение интереса читателя.

Тематика газетных текстов. После знакомства студентов с основными теоретическими положениями мы предлагаем предоставить образец работы с газетным материалом. С этой целью необходимо выбрать легкий для понимания, небольшой по объему текст на интересующую студентов тему. Работа проводится по следующему плану в устной форме с записью некоторых положений на доске.

1. Чтение и анализ заголовка. Его характеристики. Первичное предположение о теме газетного текста по названию. Логично, чтобы учащиеся в первую очередь разобрали заголовок безотносительно к содержанию.

2. Выполнение предтекстовых заданий.

3. Первичное чтение газетного текста. Выделение ключевых слов. После чтения студентам целесообразно выделить тему статьи.

4. Чтение лингвокраеведческих комментариев.

5. Выявление идеи текста – один из ключевых этапов работы, поскольку выявление того, какую информацию хотел донести автор, является целью анализа газетного материала.

6. Установление связи между текстом и его заголовком.

7. Повторное чтение.

8. Выполнение послетекстовых заданий имеет целью осмысление текстового материала для последующего формирования речевых умений. Этого можно достигнуть с помощью выполнения языковых и условно-речевых упражнений.

Таким образом, обучение чтению – важная методическая задача преподавателя РКИ. В настоящее время традиционная система обучения подвергается довольно существенным изменениям, наблюдается стремление переосмыслить некоторые ключевые позиции. Возникает потребность учитывать реальные коммуникативные потребности обучающихся и специфику формирования читательских умений, а также ориентироваться на личность чтеца как активного «соучастника» процесса обучения. Перед методистами ставятся задачи поиска путей, позволяющих оптимизировать процесс обучения русскому как иностранному в целом и обучения чтению в частности.

#### **Литература**

1. Гуревич С. М. Газета: вчера, сегодня, завтра : учеб. пос. / С. М. Гуревич. – М. : Аспект-Пресс, 2004. – 288 с.

2. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе : учеб. пос. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 176 с.

3. Сапунова Е. М. Лингвистические особенности неподготовленного чтения как вида речевой деятельности / Е. М. Сапунова // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2009. – № 1–2. – С. 145–151.

4. Коробова О. В. Обучение изучающему чтению / О. В. Коробова // Актуальные вопросы современной педагогики : мат-лы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). – Уфа, 2012. – С. 63–66.

## **СИСТЕМА ТВОРЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ ЛИНГВОКРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается система творческих упражнений, направленная на развитие лингвокреативного мышления иностранных студентов-филологов; предполагается, что данная система позволит диагностировать недостаточно сформированные параметры лингвокреативности (оригинальность, гибкость, беглость), а также при систематическом ее применении создаст условия для формирования акме-креативной компетенции иностранного студента-филолога, пополняя его творческо-креативный опыт.

**Ключевые слова:** лингвокреативное мышление, система творческих упражнений, РКИ, акме-креативная компетенция, студенты-филологи

**V. A. Predet**  
*Astrakhan State University Tatishchev,  
Astrakhan, Russia*

## **A SYSTEM OF CREATIVE EXERCISES FOR THE DEVELOPMENT OF LINGUOCREATIVE THINKING OF FOREIGN STUDENTS OF PHILOLOGY IN CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The article considers a system of creative exercises aimed at activating the linguocreative thinking of foreign students of philology; it is assumed that this system will allow both to diagnose insufficiently formed parameters of linguocreativity (originality, flexibility, fluency), and with its systematic application to form the acme-creative competence of a foreign student of philology, replenishing his creative and creative experience.

**Keywords:** linguocreative thinking, system of creative exercises, RFL, acme-creative competence, philology students

В связи с возрастающими требованиями сферы вузовского образования преподаватель должен выстраивать свою деятельность путем выполнения профессиональных задач, часто требующих применения нестандартного подхода и критического мышления, а также посредством акме – креативной компетенции, заключающейся в творческо-креативном саморазвитии и способности передавать накопленный творческий опыт обучающимся. Сформированное у иностранного студента-филолога лингвокреативное мышление становится инструментом развития творческих личностей его будущих учеников.

Целью внедрения разработанной нами системы творческих упражнений стала активизация всех компонентов лингвокреативного мышления иностранных студентов – будущих учителей русского языка и литературы. На наш взгляд, предложенные упражнения позволяют не только обеспечивать развитие лингвокреативного мышления, но и одновременно формировать филологическую, культурологическую, психолого-педагогическую и методическую компетенции [Оспанова, Орманова, Жусупова, 2016, с. 334].

Иностранцам студентам было предложено тестирование «Лингвокреативное мышление» с несколькими заданиями открытой формы (свободного изложения и дополнения) и одним заданием закрытого типа с множественным выбором. Среди параметров оценки лингвокреативного мышления нами были определены следующие: 1) оригинальность (способность продуцировать отдаленные ассоциации, уникальные ответы), 2) гибкость (способность продуцировать разнообразные, неповторяющиеся идеи), 3) беглость (способность к генерированию большого числа идей, их количество).

При создании упражнений и их реализации была использована концепция, разработанная И.Е. Бряковой, предложившей выявлять творческие способности студентов-филологов педагогического вуза [Брякова, 2010, с. 130]. Данная система творческих упражнений может быть использована для подготовки и проведения аудиторных занятий по формированию лингвокреативного мышления, для организации самостоятельной работы иностранных студентов, желающих повысить творческий потенциал своей личности.

Безусловно, формат гугл-тестирования позволит дистанционно проводить мониторинг развития лингвокреативного мышления иностранцев, диагностируя наиболее и наименее развитые параметры лингвокреативности. Рассмотрим эффективность предложенной системы творческих упражнений на примере предварительно полученных результатов (всево в тестировании приняло участие 25 респондентов):

**Задание 1. «Генератор слов».** А знаете ли Вы, что одно из самых длинных слов русского языка содержит 35 букв? Это слово «превысокомногорассмотрительствующий». Попробуйте составить из него как можно больше новых слов. Выполнение данного упражнения вызвало у иностранных

студентов наибольший отклик, часть из них ограничилась составлением 5–7 слов, наибольшее количество составленных слов – 61 («сок, коса, ком, кон, кора, крона, крот, корт, смотр, осмотр, нога, гон, мор, ром, поря, рост, трос, сорт, торс, сом, мост, щи и т. д.»). Часть студентов дополнила список рядом других длинных слов русского языка, к примеру, «рентгеноэлектрокардиографический».

**Задание 2. «Фразеологическая задача».** Среди предложенных фразеологизмов найдите те, которых в русском языке не существует: а) губы заговаривать, б) мастер на все руки, в) делать из комара слона, г) заморить червячка, д) заварить кашу, е) черная ворона, ж) кошку съел. Респонденты достаточно успешно справились с упражнением, отметив два-три верных ответа из заданных четырёх. Это позволяет сделать вывод о том, что выполнение репродуктивных упражнений даётся иностранцам легче, но наличие вариантов ответов затрудняет развитие оригинальности и гибкости.

**Задание 3. «Свободные толкования».** Представьте себе, что Ваш лучший друг недавно начал изучать русский язык, он знает мало слов... Попробуйте объяснить ему, что такое: 1) радуга; 2) зло; 3) доверие. Подключайте только фантазию и воображение. На наш взгляд, результаты выполнения данного упражнения демонстрируют наибольшую вариативность решения творческой задачи, а также нешаблонное мышление иностранных студентов. Среди полученных ответов были зафиксированы следующие: «радуга – это разноцветное отражение, которое можно увидеть в виде полукруга, за это она и называется Радужной»; «радуга – это разноцветный ореол, который можно увидеть на небе после дождя», «радуга – 7 цветов погодных явлений» и т. д.

**Задание 4. «Шкатулка предметов».** В нашей шкатулке спрятались предметы, которые упоминаются в тех или иных фразеологизмах русского языка. В каких фразеологизмах можно встретить такие предметы? Запишите максимальное количество фразеологизмов, в которых они встречаются (рис. 1).



Рисунок 1

Выполнение данного упражнения вызвало у иностранных студентов-филологов значительные трудности в области понимания внутренней формы фразеологизма. Полученные нами ответы говорят о наличии лингводидактических трудностей в освоении иностранцами русской фразеологии. Картинки воспринимаются ими буквально, из-за отсутствия в языковой памяти студента семантики данных фразеологизмов, их внутренних образов. Безусловно, были получены и удовлетворительные ответы: *перемывать косточки, колесо фортуны, яблоку негде упасть* и др.

**Задание 5. «Ожившая метафора».** Рассмотрите арт-изображение, созданное креативным художником Игорем Калашниковым, известным в сети Интернет как KnavishKola. Какая метафора зашифрована на картинке? (рис. 2).

Выполнение упражнения подтверждает трудность интерпретации не только фразеологических единиц, но и метафор русского языка иностранцами. Работа с визуальными метафорами при формировании лингвокреативного мышления связана с рядом когнитивных операций – преобразованием, хранением и передачей знаний. Наша задача – на первых этапах научить распознавать метафоры, «расшифровывать» их, далее – синтезировать их самостоятельно. Приведем в качестве примера несколько ответов, предложенных иностранцами: «борьба Солнца с Землей», «день освещает ночь». Подобные ответы демонстрируют отсутствие понимания переносного значения, сравнения явления с каким-либо другим на основе общих признаков. Лишь один студент справился с данным заданием, верно интерпретировав метафору – «солнечный удар».



Рисунок 1

**Задание 6. «Перевертыши фразеологизмов».** Внимательно прочитайте представленные сочетания, слова замените антонимами, запишите полученные фразеологизмы. Предлоги заменять антонимами не нужно.

*Лечь с правой руки, мужская зима, без передних рук, подняться на поверхность, поднимать ноги, в один раз хуже, сытость не дядька.*

**Задание 7. «Фразеологическая анатомия».** Внимательно посмотрите на картинки, где изображены части тела человека, запишите как можно больше фразеологизмов, в которых названия этих частей тела встречаются.

**Задание 8. «Фразеологическая лаборатория».** Используя ВСЕ фразеологизмы, придумайте оригинальный текст из 7 предложений.

*Лапшу на уши вешать, мухи не обидит, терять голову, убивать время, уносить ноги, шевелить мозгами, язык заплетается, заговаривать зубы, без царя в голове, когда рак на горе свистнет, медведь на ухо наступил, дело в шляпе, без задних ног, сесть в лужу.*

Творческие упражнения, связанные с фразеологией русского языка, вызывают у студентов-иностранцев наибольшие сложности. Можно предположить, что представители разных стран уже обладают знаниями фразеологии родного языка, в которой заключены страноведческие и культурологические национальные концепты, как правило, не совпадающие с образами, с помощью которых данная семантика вербализуется в русском языке.

Продуцирование оригинального текста часто происходит без понимания уместности употребления фразеологизма в данном контексте.

**Задание 9. «Художник слова».** Придумайте как можно больше эпитетов для описания картины известного художника-абстракциониста Василия Кандинского (рис. 3). Придуманные эпитеты запишите ниже.



Рисунок 2

Представляя себя «художником слова», студенты-филологи привели в пример следующие эпитеты: «красочный беспорядок», «инженерное искусство», «сложный», «современный». Часть респондентов представила в качестве ответов не эпитеты, а возникшие ассоциации – «Вселенная», «Галактика», «Мир».

**Задание 10. «Оксюморон».** Вам уже известен такой прием, как оксюморон – сочетание логически несоединимых понятий:

*Мертвые души, живой труп, горячий снег, ужасно хорошо, потухшая жизнь, убогая роскошь, тихий крик...* Продолжите список своими примерами.

Лежащее в основе оксюморона противоречие было осмыслено иностранными студентами без труда, об этом свидетельствуют такие примеры, как «правдивая ложь», «конец вечности», «оригинальная копия», «долгий миг», «холодное лето» и др.

**Задание 11. «Словесный гурман».** Иностранный студент Марио готовил новые блюда и придумал для них названия: яйцелучница, пловогречка, рислеты, фаршмак. А Вы любите русскую кухню? Придумайте новые названия для своих любимых русских блюд.

Данное упражнение направлено не только на развитие лингвокреативности, но и на популяризацию среди студентов блюд русской кухни. В представленном задании реализуется лингвокультурологический подход к обучению РКИ. Студенты при выполнении тестирования предложили новые названия для блюд русской кухни: «солнечные блины», «борщистан», «ухамука» и др.

**Задание 12. «Иллюстратор».** Рассмотрите картинки. Такими видит фразеологизмы художник (рис. 4). А теперь попробуйте «оживить» смысл фразеологизма. Фото получившегося рисунка загрузите ниже.

*Водить за нос, горе луковое, дело в шляпе, деньги не пахнут, зарубить на носу, медвежья услуга, положить зубы на полку, перемывать кости, на лбу написано, грызть гранит науки, ждать у моря погоды, ежу понятно, когда рак на горе свистнет.*



Рисунок 3

Данное упражнение предполагало самостоятельное иллюстрирование, буквализацию смысла устойчивого сочетания. Одной из студентов был проиллюстрирован фразеологизм «убивать время» (рис. 5). Но минимальное количество загруженных ответов позволяет сделать вывод о высокой сложности упражнения для иностранных студентов.

Включение данных заданий в процесс обучения иностранных студентов-филологов позволяет подготовить будущих учителей русского языка и литературы к реализации продуктивной акме-креативной инновационной деятельности в школе. Выполнение специальных упражнений должно стать систематической аудиторной практикой. Развитое лингвокреативное мышление будет являться не только одним из средств демонстрации креативной функции русского языка ученикам, но и позволит иностранцу по-новому действовать в изменяющемся образовательном пространстве, проектировать новые дидактические и технологические способы обучения.



Рисунок 4

Включение данных заданий в процесс обучения иностранных студентов-филологов позволяет подготовить будущих учителей русского языка и литературы к реализации продуктивной акме-креативной инновационной деятельности в школе. Выполнение специальных упражнений должно стать систематической аудиторной практикой. Развитое лингвокреативное мышление будет являться не только одним из средств демонстрации креативной функции русского языка ученикам, но и позволит иностранцу по-новому действовать в изменяющемся образовательном пространстве, проектировать новые дидактические и технологические способы обучения.

Таким образом, лингвокреативное мышление – часть профессиональной педагогической креативности, его диагностика и дальнейшее развитие – это первый шаг к лидерству продуктивного типа мышления, залог создания наиболее оригинальных, интеллектуальных и продуктивных методов, форм, средств, приемов обучения и воспитания в будущем.

#### **Литература**

1. Брякова И. Е. Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза : моногр. / И. Е. Брякова. – Оренбург : ОГПУ, 2010. – 380 с.

2. Оспанова Б. А. Формирование готовности будущих учителей к акме-креативной инновационной деятельности / Б. А. Оспанова, И. А. Орманова, А. А. Жусупова // Инновационная деятельность в образовании : мат-лы X Международ. науч. конф. – Ярославль – Москва : Канцлер, 2016. – Ч. 1. – С. 333–337.

### ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт решения проблем здоровья, выделены факторы риска, которые оказывают существенное влияние на состояние организма. Предложена модель здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении, которая поможет сохранить и укрепить здоровье детей.

**Ключевые слова:** здоровьесберегающие технологии, русский язык, здоровьеразвивающая педагогика, психологическое здоровье, В. Ф. Базарный

K. P. Simonova  
*Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia*

### HEALTH- SAVING TECHNOLOGIES IN THE CLASSROOM: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT

**Abstract.** The article examines the experience of solving health problems, identifies risk factors that have a significant impact on the state of the body. A model of health-saving activity in an educational institution is proposed, which will help to preserve and strengthen the health of children.

**Keywords:** health-saving technologies, Russian language, health-developing pedagogy, psychological health, V. F. Bazarny

В трактовке доктора медицинских наук, профессора В. Ф. Базарного «здоровье – это мера реализации генетических потенциалов, это резервы жизни, жизнеспособность человека как целостного творения в единстве его телесных, психических и духовно-нравственных характеристик» [Горячев, 1999, с. 221]. Ученый подчеркивает, что эти резервы и жизнеспособность не даны человеку изначально в готовом виде. Они, словно ростки, формируются, развиваются и укрепляются в процессе воспитания. Вывод, который ученый делает из совершенно обоснованной постановки вопроса, таков: здоровье – категория не медицинская (медицинская категория – это болезнь), а педагогическая» [Горячев 1999, с. 221]. Следовательно, школа ставит перед собой многие задачи, но одна из первостепенных – укрепление здоровья обучающихся. Сравнивая педиатрию и психологию, в первом случае задача укрепления здоровья и реабилитации решается только медицинскими средствами и методами, в втором случае эта же задача может быть решена через призму рассмотрения здоровья как комплексного образования.

Для того чтобы не только сохранить, но и укрепить свое здоровье обучающихся, стали использоваться здоровьесберегающие технологии. Данные технологии способны интегрировать все направления работы школы по сохранению, формированию и укреплению здоровья школьников, включая в себя и психологический аспект.

Институт возрастной физиологии РАО выявил факторы риска нарушений здоровья, которые порождает школьная образовательная среда. Много лет ИВР РАО проводил исследования по данной теме, которые позволяют ранжировать школьные факторы риска по убыванию значимости и силы влияния на здоровье обучающихся:

- Стрессовая педагогическая тактика.
- Несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников.
- Несоблюдение элементарных физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса.
- Недостаточная грамотность родителей (воспитателей, учителей) в вопросах сохранения здоровья детей.
- Провалы в существующей системе физического воспитания.
- Интенсификация учебного процесса.
- Функциональная неграмотность педагога в вопросах охраны и укрепления здоровья.
- Частичное разрушение служб школьного медицинского контроля.
- Отсутствие системной работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни [Безруких, 2012, с. 11].

Таким образом, классическая организация процесса обучения создает у школьников постоянные стрессовые перегрузки, которые приводят к поломке механизмов саморегуляции физиологических функций и способствуют развитию хронических болезней. В результате существующая система школьного образования имеет здоровьезатратный характер.

Учитель может помочь ребенку сохранить и укрепить здоровье. Ведь многие проблемы здоровья учеников создаются и решаются в ходе ежедневной практической работы педагогов и связаны с их профессиональной деятельностью. Следует учесть, что утомительность урока не является следствием какой-либо одной причины (сложности материала или психологической напряженности), а определенным сочетанием, совокупностью различных факторов.

Основы концепции здоровьесбережения в России были заложены еще в 1904 г., когда съезд Российских врачей обратил внимание на ряд «вредных влияний» со стороны школы на состояние здоровья и физическое развитие обучающихся. Причем, несмотря на многочисленные попытки модернизировать школу на разных этапах истории нашего государства, основы этой концепции практически не менялись, а значит, поставленные задачи по сохранению здоровья подрастающего поколения не были выполнены.

Значимый вклад в разрешение поставленной задачи внесло педагогическое наследие выдающегося педагога, новатора Василия Александровича Сухомлинского (1918–1970). Он разработал систему формирования, воспитания и развития личности ребенка, которая базировалась на глубокой заботе о сохранении, восстановлении, укреплении здоровья каждого воспитанника, на идее гармонизации физического и духовного развития.

Вплоть до 1980-х гг. здоровьесбережение в образовательных учреждениях строилось на основе «трехкомпонентной» модели:

- В учебном курсе внимание обучающихся акцентировалось на принципах здоровья и изменении поведения с ориентацией на здоровье.
- Школьная медицинская служба осуществляла профилактику, раннюю диагностику и устранение возникающих проблем со здоровьем у детей.
- Здоровая среда в процессе обучения связывалась с гигиенической и позитивной психологической атмосферой, с безопасностью и рациональным питанием детей [Бейс, Кучма, Сухарева, 2009, с. 142].

Одним из ученых, исследовавших применение здоровьесберегающих технологий в школе, стал Базарный Владимир Филиппович – ученый, врач, основатель нового направления в науке – здоровьеразвивающей педагогики.

Здоровьесберегающие технологии реализуются на основе личностно-ориентированного подхода. Осуществляемые на основе личностно-развивающих ситуаций, они относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым обучающиеся учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать, предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности учащегося, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей.

Конторка Базарного – это специализированное учебное место, предназначенное для обеспечения оптимального физиолого-эргономического режима учащегося в условиях сохранения телесной вертикали. На начальном и последующих этапах работы за конторкой в основе работы лежит не заранее продуманная схема смен поз, а специальный прием создания режимов смен стоя-сидя (лежа) персонально у каждого ребенка. Примерно каждые 10–15 мин. учитель дает команду детям о смене поз. Происходит следующее: те дети, которые работали стоя, садятся за столы, а те, кто работал сидя, – становятся за конторки. Благодаря работе за конторками наблюдается укрепление всего опорно-двигательного аппарата, отсутствие искривления позвоночника и болей в спине, а также повышение психической устойчивости, внимания, творческих способностей и иммунитета, исчезновение утомляемости. Дети растут равномерно в течение всего года, а не только в период летних каникул.

Таким образом, здоровьесберегающие педагогические технологии, программы, методы должны быть направлены на укрепление и сохранение здоровья школьников, а также воспитание у обучающихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни.

### Литература

1. Базарный В.Ф. – URL: <https://www.bazarny.ru/index.html> (дата обращения: 06.03.2023).
2. Безруких М. М. Здоровье школьников, проблемы, пути решения / М. М. Безруких // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 11.
3. Бейс Г. Школы здоровья в Европе и в России / Г. Бейс, В. Р. Кучма, Л. М. Сухарева // Научный центр здоровья детей РАМН. – 2009. – № 1. – С. 142.
4. Горячев В. Здоровье – категория педагогическая. О здравоохранительных педагогических технологиях доктора В. Ф. Базарного / В. Горячев // Народное образование. – 1999. – № 9. – С. 221.

### **ЗНАЧЕНИЕ УСТАРЕВШЕЙ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам, связанным со способами представления культурно-маркированной лексики на примере чтения текстов художественных произведений на уроках РКИ, при этом особое внимание уделяется плавающей категории таких слов-реалий. Изучение способов передачи реалий при изучении и переводе произведений художественной литературы обусловлено растущим интересом к исследованию языка на разных уровнях и тенденцией к изучению взаимосвязи языка и культуры, так как именно культурно-маркированная лексика отражает специфику мышления каждого народа.

**Ключевые слова:** устаревшая лексика, русский язык, значение, процесс обучения, РКИ

**B. Sultanov**  
*Tatishchev Astrakhan State University,*  
*Astrakhan, Russia*

### **THE SIGNIFICANCE OF OUTDATED CULTURALLY MARKED VOCABULARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN RFL LESSONS**

**Abstract.** The article is devoted to issues related to the ways of presenting culturally marked vocabulary on the example of reading literary texts at Russian as a foreign language lessons, with special attention being paid to the floating category of such realia words. The study of ways to convey realities in the study and translation of works of fiction is due to the growing interest in the study of language at different levels and the tendency to study the relationship between language and culture, since it is the culturally marked vocabulary that reflects the specifics of the thinking of each people.

**Keywords:** obsolete vocabulary, Russian language, meaning, learning process, Russian as a foreign language

Вопрос о значении культурно-маркированной лексики является важным элементом межкультурных контактов. Актуальность данной работы обусловлена недостаточной изученностью роли культурно-маркированной лексики при изучении и переводе художественной литературы, что зачастую приводит к снижению ценности восприятия художественного произведения.

Своеобразие культуры народа, отраженное в языке, наиболее ярко проявляется в лексике национального языка и закрепляется в виде культурного компонента в семантике группы слов, которые называются культурно-маркированной лексикой. Культурно маркированная лексика – это совокупность лексических единиц, которые являются непосредственными носителями информации о специфических чертах культуры данного языкового сообщества [Яшина, 2009, с. 2]. Язык, являясь отражением культуры менталитета нации, содержит национально-культурный код. Связь между языком и культурой наиболее ярко представлена на лексическом уровне, в частности на уровне культурно маркированной лексики, отмеченной различиями в национально-культурных картинах мира. Люди в разных культурах воспринимают, чувствуют и переживают мир по-своему, создавая тем самым свою идею и образ мира. Мы воспринимаем культуру другого человека через призму своей собственной культуры, что приводит к непониманию, а иногда и неприятию реалий жизни других людей. Таким образом, изучение культурно маркированной лексики помогает достичь адекватности и эквивалентности при переводе и, как следствие, способствует взаимопониманию между представителями разных национальностей.

Процесс изучения иностранного языка, в том числе русского как иностранного, требует не только приобретения определенных фонетических, грамматических и лексических знаний, но и формирования культурной компетенции, которая представляет собой способность понимать психологию носителей других языков. Помимо изучения языка, необходимо изучать культуру народа страны, знакомиться с его традициями, психологией и повседневной жизнью. Исследователи и методисты сегодня уделяют пристальное внимание рассмотрению языковых фактов в контексте лингвистики и страноведения, в связи с мировыми культурами и языковыми образами. В более широком смысле, именно лексический фонд языка отражает специфику страны, в которую навсегда вписаны исторические события, взгляды, ассоциативное разнообразие и мировоззрение носителей языка.



Целью языкового страноведения является изучение тех языковых единиц, которые наиболее ярко отражают национальные особенности культуры носителей языка и среды, в которой они существуют. Согласно теории языкового страноведения (В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин), объектом языкового страноведения является отобранный языковой материал, отражающий национальную культуру изучаемого языка [Шерина, 2019, с. 220].

Уроки РКИ учат иностранцев различным способам речи и мышления, но только применение специальных методов и приемов «погружения» в культуру, организация обучения языку как явлению национальной культуры может развить у учащихся целостное представление о языке, дать им возможность почувствовать связь с культурой изучаемой страны. Этот факт подчеркивает, насколько актуальным на современном этапе развития образования является поиск новых путей и методов работы, способствующих формированию культурной компетенции учащихся. В учебных программах по предмету указано, что «культурная компетенция формируется через систему дидактического материала учебников, тексты которых отражают культурно-образовательный потенциал русского языка, показывая его тесную связь с историей, духовной культурой и менталитетом русского народа» [Терехова, 2014, с. 34].

Так, слово «хлеб», например, имеет коннотативный компонент, который различается в зависимости от культуры, но не является решающим с точки зрения культурной конвергенции. Лексические единицы с культурно маркированным денотатом семантизируются посредством визуальной презентации (значение картинки, например, японского хлеба можно угадать, несмотря на некоторые внешние отличия от русского хлеба; с другой стороны, такая картинка поможет отличить различия между японским и русским хлебом) и языковой наглядности (ситуация) [Яшина, 2009, с. 3].

Возможны следующие варианты заданий для работы с текстом [Терехова, 2014, с. 36]:

1. Найти в тексте слова, отличающиеся от современных эквивалентов только фонетическим обликом, т. е. особенностями произношения (фонетические архаизмы) – златой (золотой); словообразовательные архаизмы, отличающиеся аффиксальным составом при сохранении того же корня – супротив (напротив).

2. Найти в тексте все устаревшие грамматические формы: падежные, числовые, временные, синтаксические и др. (чаще всего – грамматические архаизмы) – «гой еси», «про твою», «певали», «три дни», «во златом венце».

3. Распределить все устаревшие слова и выражения по двум категориям: а) историзмы (лексические и семантические); б) различные типы архаизмов.

Анализ культурно-маркированной лексики представляет большой интерес, поскольку, как уже было сказано выше, они играют важную роль в художественном произведении. Национально-культурная семантика таких языковых единиц дает возможность погрузиться в культуру носителей языка, а также соприкоснуться с фоновыми знаниями иноязычной культуры. Поскольку, читая произведение, в котором присутствует другая культура, ученик неизбежно сталкивается с реалиями другой культуры, отсюда возникает необходимость более глубокого ее изучения. Таким образом, для максимального восприятия учащимися художественного произведения и ощущения «полноты вкуса» от прочитанного, необходимо, чтобы при чтении литературы зарубежных авторов у читателя не было «белых пятен», т. е. информация, которой обмениваются писатель и читатель на родном языке, должна быть идентична содержанию текста на другом языке.

При работе с устаревшей лексикой следует тщательно оценивать ее языковую и национально-исследовательскую ценность. Так как подобное слово содержит часть истории, традиций и обычаев русского народа, то к нему следует относиться как к источнику знаний о национальной психике изучаемого языка и дать возможность иностранным учащимся изучать не только русский язык, но и русскую культуру через понимание этих лексических единиц. Цель лингвострановедческой работы с устаревшей лексикой – преодолеть трудности в восприятии учащимися явлений, характерных для русской культуры, и дать им возможность понять образные слова, которые их описывают (например, тулуп, колпак, лопух – о людях без мудрости) и дать им возможность использовать различные виды знаний, приобретенных в русской культуре.

Как уже отмечалось, язык является одним из основных инструментов в процессе коммуникации между культурами и неотъемлемой частью самой культуры. Соприкоснуться с другой культурой можно, в частности, изучая литературу других народов на уроках РКИ, тем самым погружаясь в другую жизнь, другой образ жизни, другую реальность. Культурно маркированная лексика, отражающая национальные особенности народа, охватывает огромный пласт Язык – это огромный пласт, в котором единицы культурно маркированной лексики выражают национально своеобразный фонд языка, народа и культуры.

## Литература

1. Терехова С. Е. Слова, возвращающие память (значение устаревшей лексики в формировании культуроведческой компетенции школьников) / С. Е. Терехова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 6–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slova-vozvrashchayuschie-pamyat-znachenie-ustarevshey-leksiki-v-formirovanii-kulturovedcheskoy-kompetentsii-shkolnikov> (дата обращения: 01.03.2023).
2. Шерина Е. А. Лингвострановедческая ценность образной лексики в процессе преподавания русского языка как иностранного / Е. А. Шерина // Современная филология : мат-лы I Междунар. науч. конф. (г. Уфа, апрель 2011 г.). – Уфа : Лето, 2011. – С. 219–222. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/23/479/> (дата обращения: 01.03.2023).
3. Шукин А. Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному / А. Н. Шукин. – М. : Русский язык, 1984. – 126 с.
4. Яшина М. Г. Культурно-маркированная лексика как междисциплинарная область исследования. Тезисы докладов участников конференции Ломоносов – 2009 / М. Г. Яшина // Материалы докладов XVI Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов – 2009», 19 Лингвистика и межкультурная коммуникация / МАКС Пресс. – М., 2009 – С. 35–36.

## РОЛЬ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО МЕТОДА ПРИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РКИ

**Аннотация.** В данной статье описывается использование аудиовизуальных средств в процессе преподавания русского языка как иностранного. По мнению автора, наиболее эффективными являются аудио и видео, используемые как в школах, так и во внеклассной работе. Целью статьи является изучение их особенностей и роли в процессе обучения русскому языку как иностранному иностранных студентов. Автор рассматривает особенности аудиовизуальных методов и анализирует их методическую значимость в процессе обучения русскому языку и культуре иностранных учащихся. В результате исследования автор приходит к выводу, что использование конкретных аудиовизуальных методов зависит от этапа обучения русскому языку как иностранному и его основных целей. Правильное использование аудиовизуальных методов позволяет иностранным студентам анализировать и обобщать факты современной российской действительности.

**Ключевые слова:** аудиовизуальный метод, интенсификация, процесс обучения, РКИ

G. Charyeva  
*Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia*

## THE ROLE OF THE AUDIOVISUAL METHOD IN THE INTENSIFICATION OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS

**Abstract.** This article describes the use of audiovisual media in the process of teaching Russian as a foreign language. According to the author, the most effective are audio and video, used both in schools and in extracurricular activities. The aim of the article is to study their peculiarities and their role in the process of teaching Russian as a foreign language to foreign students. The author considers the peculiarities of audiovisual methods and analyzes their methodological significance in the process of teaching Russian language and culture to foreign students. As a result of the study, the author concludes that the use of specific audiovisual methods depends on the stage of teaching Russian as a foreign language and its main objectives. Proper use of audiovisual methods allows foreign students to analyse and summarise the facts of contemporary Russian reality.

**Keywords:** audiovisual method, intensification, learning process, Russian as a foreign language

Русский язык как иностранный, естественно, занимает важное место в концепции современного образования. Современному обществу нужны коммуникативно мобильные специалисты в иноязычной среде, что требует формирования навыков свободного самовыражения на иностранном языке. Поэтому необходимо создавать специальные пространства для изучения иностранного языка, чтобы решить проблемы коммуникативной мобильности и овладения навыками иностранного языка.

Поэтому необходимо оптимизировать процесс обучения иностранным языкам, обеспечив эффективность и качество преподавания. На наш взгляд, эту проблему можно решить путем усиления процесса обучения иностранному языку.

Психолого-педагогические условия эффективного преподавания РКИ обусловлены принципами активизации учебного процесса: личностно-ориентированное обучение, коллективное взаимодействие, концентрация в организации учебного материала и учебного процесса, многофункциональность упражнений и ролевая организация учебного процесса. Все вышеперечисленные принципы совершенствования процесса обучения иностранным языкам устанавливают четкую связь между учебным материалом и учебной деятельностью и способствуют эффективной реализации целей обучения.

Таким образом, интенсификация обучения подразумевает:

1) достижение различных конкретных целей обучения иностранному языку для разных групп студентов с помощью условий обучения (например, количество учебных часов, расписание занятий, занятия в учебных группах, создание специальных учебных пространств);

2) использование психологических знаний, личностно-ориентированного и компетентностно-ориентированного подходов.

Преподавание РКИ студентам в российских вузах, как известно, направлено на подготовку их к межкультурной коммуникации на иностранном языке. Действительно, изучение русского языка как иностранного в языковой среде предоставляет студентам прекрасную возможность познакомиться с реалиями современной жизни русского народа, его традициями и обычаями, российской историей, культурой и искусством. Несмотря на это, культурная адаптация иностранных студентов, т. е. ассимиляция в культуру новой страны, происходит крайне редко. В основном это связано с ограниченностью общения с русскими из-за языковых и культурных барьеров. Поэтому преподавателям

русского языка как иностранного необходимо учитывать лингвистические и страноведческие особенности при обучении русскому языку. Для эффективного осуществления этого процесса важную роль играют технические средства обучения, т. е. аудиовизуальные средства.

В современной образовательной среде информационно-коммуникационные технологии играют центральную роль в преподавании русского языка как иностранного. Современные технологические средства обучения являются хорошим подспорьем в обучении. Среди них особое место занимают аудиовизуальные средства, такие как кинотеатры, видеопрограммы и компьютеры. Аудиовизуальные средства являются эффективным средством обучения, которое не только повышает внимательность учащихся, но и улучшает их навыки аудирования и говорения, а визуальное сопровождение иноязычной речи на экране помогает полнее и точнее понять ее смысл [Моисеева, Миначева, 2020, с. 285].

Аудиовизуальный метод – это метод освоения ограниченного словарного запаса и грамматических вопросов за короткий промежуток времени, используя визуальные и слуховые подсказки, аналогично разговорному языку [Кайбуллаева, 2018]. Введение нового материала рассчитано в первую очередь на слух и понимание на слух, смысл которого раскрывается с помощью наглядных пособий. Изучение языка, с другой стороны, происходит путем приобретения образов слов и фраз из образцов предложений и устных примеров.

А. Н. Щукин выделяет следующие преимущества использования аудиовизуальных средств в процессе преподавания РКИ [Щукин, 1984, с. 75]:

- воссоздание языковой среды на всех этапах обучения;
- реализация дидактического принципа визуализации;
- осуществление преподавания с учетом индивидуальных особенностей иностранных студентов;
- использование аналитических и имитационных навыков иностранных студентов для лучшей мобилизации своих внутренних резервов;
- создание условий для контроля навыков и умений в процессе обучения, а также для самоконтроля.

Основными принципами аудиовизуального обучения считаются следующие [Дмитриева, 2021, с. 37]: обучение устной речи; новый языковой материал воспринимается на слух; восприятие языкового материала – это целостный подход (зрительные образы, звуки, интонация, ударение, ритм); осмысление нового языкового материала происходит с помощью предметов, действий и образами контекста. Особенностью последнего является то, что контекст представлен не на языке, а в виде компьютерных презентаций.

Аудиовизуальные методы занимают важное место в активизации процесса изучения русского языка как иностранного. Основным фактором высоких результатов обучения студентов является их мотивация и большая заинтересованность в процессе изучения иностранного языка и его эффективности [Бадалова, 2022, с. 540]. Поэтому студентов знакомят с новыми лексическими темами и предлагают специально активизированную программу для длительной стимуляции словарного запаса. Они получают программу подкрепления, которая стимулирует долгосрочное усвоение лексики, объясняя каждое русское слово с помощью визуальных образов, телесных ощущений и эмоциональных переживаний. Одновременно вводится 40 лексических единиц. Занятия по изучению новой лексики основаны на психологических методах с использованием аудио- и визуальных стимулов, разработанных на основе компьютерных технологий.

Эффект суперпамяти основан на аудиословарях, которые углубляются по мере перехода к самостоятельному изучению лексических единиц. Обучение аудиовизуальным текстам и диалогам начинается с понимания их содержания. Благодаря многократному прослушиванию оттачивается произношение, осваиваются навыки хорошего чтения и приобретаются адекватные разговорные навыки.

Внедрение видео в преподавание иностранных языков является мощным стимулом для изучения языка. Учащиеся получают возможность применить и расширить свои знания на незнакомом аутентичном материале. Когда учащиеся осознают, что они могут понимать аутентичную речь на иностранном языке, их самооценка и мотивация к обучению повышаются. Видеоматериал включает все четыре вида коммуникативной деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Особое внимание уделяется аудированию, которое считается самой сложной частью изучения иностранного языка. Видеоматериалы делают процесс восприятия речи на слух более эффективным и способствуют самостоятельному обучению. При использовании аудиовизуальных средств в преподавании русского языка как иностранного важно представить людей и их окружение. Например, фильмы могут показать среду обитания человека и его окружение лучше, чем телевидение, которое в основном показывает людей крупным планом. Различные возможности изображения окружающей среды и людей в кино и на телевидении могут быть связаны с обучением языку в разных пониманиях. Образовательное телевидение часто помещает людей в среду, которая четко ограничена относительно узкой ситуацией.

Таким образом, использование кино и телевидения в преподавании русского языка как иностранного значительно повышает уровень преподавания и позволяет учащимся анализировать и обобщать факты современной российской действительности. Дальнейшее изучение особенностей кино и телевидения поможет найти их оптимальное место в общей системе преподавания русского языка как иностранного иностранным учащимся.

### Литература

1. Дмитриева Д. Д. Специфика использования кино и телевидения в процессе преподавания русского языка как иностранного / Д. Д. Дмитриева // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – № 2 (35). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-ispolzovaniya-kino-i-televideniya-v-protsesse-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo>.
2. Бадалова Е. Н. Построение эффективной модели обучения РКИ тюркоязычных студентов / Е. Н. Бадалова // Тезисы 50-й Международной научной филологической конференции имени Л. А. Вербицкой. СПб. : СПбГУ, 2022. – С. 540–541.
3. Кайбуллаева З. Т. Использование аудиовизуальных средств при обучении иностранному языку / З. Т. Кайбуллаева // Достижения науки и образования. – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-audiovizualnyh-sredstv-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 09.03.2023).
4. Моисеева И. Ю. Анализ поведенческих и речевых тенденций: на материале аудиовизуального текста / И. Ю. Моисеева, Д. В. Миначева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 2 (31). – С. 284–288.
5. Скобель В. Г. Роль аудиовизуальных средств в изучении иностранных языков / В. Г. Скобель // Конференциум АСОУ : сб. науч. тр. и мат-лов научно-практ. конф. – 2015. – № 1. – С. 2177–2178.
6. Щукин А. Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному / А. Н. Щукин. – М. : Русский язык. – 126 с.

## **ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЛАТФОРМЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**Аннотация.** Актуальность статьи определяется возросшим интересом к дистанционному обучению и недостаточной изученностью потенциала онлайн-ресурсов в обучении русскому языку как иностранному. Цель статьи – определить возможности включения в практику преподавания русского языка как иностранного дистанционных технологий. Материалом послужила научная и учебно-методическая литература по проблеме исследования, а также интернет-ресурсы, предназначенные для изучающих русский язык как иностранный. Результаты работы заключаются в выявлении особенностей использования дистанционных образовательных технологий в обучении русскому языку как иностранному.

**Ключевые слова:** дистанционные образовательные технологии, русский язык как иностранный, дистанционные образовательные платформы, онлайн-курсы

**V. A. Shmakova**  
*Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia*

## **DISTANCE LEARNING PLATFORMS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The relevance of the article is determined by the increased interest in distance learning and the lack of knowledge of the potential of online resources in teaching Russian as a foreign language. The purpose of the article is to determine the possibilities of including distance technologies in the practice of teaching Russian as a foreign language. The material was scientific and educational literature on the problem of research, as well as Internet resources intended for students of Russian as a foreign language. The results of the work are to identify the features of the use of distance learning technologies in teaching Russian as a foreign language.

**Keywords:** distance learning technologies, Russian as a foreign language, distance learning platforms, online courses

В настоящее время в образовательной системе наблюдается тенденция к смене парадигмы образования, что вызвано глобальными изменениями в сфере мировой политики и экономики в условиях перехода к информационному обществу. Информатизация пронизывает все формы обучения. Одним из новых образовательных стандартов становится дистанционное образование. Это обусловлено многими факторами: растёт количество студентов, желающих изучать тот или иной язык углубленно; очевидна необходимость дистанционной формы обучения для иностранных граждан, испытывающих проблемы с оформлением визы или выездом из страны, а также желание изучать новый язык в своей родной стране. В этой ситуации дистанционное обучение под руководством опытного педагога будет эффективным решением проблем.

Преподаватели с большим вниманием следят за новыми разработками в области информационных технологий. Во многом их в этом стимулируют учащиеся, которые активно реагируют на все цифровые новинки, быстро начинают их использовать, поскольку это облегчает процесс обучения, делает его более эффективным.

В настоящее время разработано множество учебных электронных ресурсов по РКИ, нацеленных на оказание учащимся помощи в совершенствовании всех видов речевой деятельности. Они включают материалы по фонетике, лексике, грамматике, справочные и словарные материалы, предлагают проверку знаний, умений и навыков с помощью тестов, наполнены игровыми элементами, имеют яркий и запоминающийся интерфейс и пр. Наиболее популярными ресурсами, на наш взгляд, являются Russian for everyone, Learn Russian, YouLang, «Время говорить по-русски!», «Образование на русском» и др.

Прежде всего, заслуживает внимания проект «Время говорить по-русски!», который осуществлен Центром международного образования МГУ при поддержке фонда «Русский мир». Платформа включает в себя курс по фонетике «Букварь», курс А1 «Чемодан», курс А2 «Московские каникулы» и грамматический справочник. Курс А1 «Чемодан» состоит из 15 уроков, которые объединяют в себе видеоролики с интерактивными заданиями и упражнениями, грамматические комментарии и тесты. В данном курсе можно найти актуальные для каждого иностранца уроки на такие темы, как «В аэропорту», «Багаж», «Обмены валюты» и др.

Курс А2 «Московские каникулы» состоит из 8 уроков. Как и в курсе А1 «Чемодан», каждый урок состоит из видеоролика, блока лексико-грамматических заданий, связанных с конкретной темой («На рынке», «У врача», «Купить билет на поезд»), и набора лексико-синтаксических конструкций.

Объединяет два вышеуказанных курса то, что представленные учебные диалоги построены на основе реальных коммуникативных ситуаций, а также расположены по степени усложнения грамматики и постепенного расширения объема лексики.

Частью образовательной платформы является вводный курс по фонетике «Букварь», который знакомит иностранцев с буквами и звуками русского языка, а также в доступной форме объясняет основные фонетические правила в формате видеороликов и аудиофайлов.

Также стоит отметить еще один раздел проекта «Время говорить по-русски!» – грамматический справочник, в котором дается объяснение грамматики, таблицы, интерактивные упражнения. Отметим, что лексико-грамматический материал курса соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта по РКИ.

На сайте «Время говорить по-русски!» можно найти раздел «Москва по алфавиту», включающий учебно-познавательные видеоролики по русской культуре и истории на основе прогулок со специальным экскурсоводом по Москве. Освоение этого раздела способствует формированию положительного отношения студентов-иностранцев к ценностям российского общества и к русской культуре. Данный раздел предназначен для иностранцев, владеющих русским языком от А2 и выше. Отметим, что видеоматериалы можно использовать для работы над всеми видами речевой деятельности, что обеспечивает комплексный подход к преподаванию РКИ.

Следует отметить, что образовательная платформа «Время говорить по-русски!» содержит видеопроекты (уровень В1 и выше), которые включают тематически разнообразные материалы по культуре и страноведению России: «Русская поэзия», «По стране», «Традиции и история» и «Разное». Так, проект «По стране» подробно рассказывает о жизни России и россиян. Благодаря путешествиям вместе с занимательным экскурсоводом иностранцы своими глазами могут увидеть, как в разных городах и областях России отличаются география, климат, история, традиции и мн. др.

Видеопроект под названием «Русская поэзия» предназначен для любителей русской поэзии. Иностранцы могут не только прослушать стихотворение, но и узнать немного о поэте, который и является автором этого произведения. «Традиции и история» – еще один видеопроект онлайн-курса «Время говорить по-русски!», где можно найти занимательные истории о русских традициях и обычаях. Иностранец может увидеть своими глазами, как выглядит старый дом-изба, как в России отмечают Новый год, Масленицу, Пасху и другие национальные праздники, как готовят блины и ставят самовар.

Итак, онлайн-курс «Время говорить по-русски!» можно использовать на групповых и индивидуальных занятиях как с детьми-билингвами, так и со слушателями подготовительного отделения для иностранных граждан. Система проверочных заданий и упражнений позволяет работать с курсом всем желающим самостоятельно, а наличие субтитров к видеороликам на 16 языках делает курс доступным учащимся самых разных стран и культур.

Большую помощь в изучении языка учащимся оказывает платформа по РКИ, запущенная как совместная инициатива компании IPR MEDIA и фонда «Русский мир». Данная платформа больше, чем база знаний по лингвистике, фонетике и развитию речи. На базе ЭБС IPR BOOKS собрана художественная и профессиональная литература для иностранных студентов, изучающих русский язык, а также для людей из России и из-за рубежа, неравнодушных к русскому языку, культуре, традициям и истории России. Отдельное направление в работе платформы РКИ – это помощь в обучении детям-билингвам. Так, двуязычная литература помогает привить навыки чтения на русском языке и сформировать любовь к нему.

Таким образом, грань между традиционным образованием и онлайн-образованием постепенно исчезает, и большая часть людей на сегодняшний день обращается к интернет-ресурсам за получением образования. Образовательный потенциал использования дистанционных технологий в обучении русскому языку как иностранному в условиях языковой среды определяется широкими возможностями с точки зрения обобщения и повторения материала занятий, автоматизации языковых навыков и тренировки речевых умений, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

### Литература

1. Железнякова Е. А. Дистанционные образовательные технологии в обучении русскому языку как неродному в начальной школе / Е. А. Железнякова, М. Л. Лаптева // Русистика. – 2021. – Т. 19, № 1. – С. 21–33.
2. Низовая И. Ю. Профессиональная компетенция преподавателя русского языка как иностранного в области информационно-коммуникационных технологий / И. Ю. Низовая // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – № 10. – С. 138–142.
3. РКИ – Русский как иностранный. – URL: <https://www.ros-edu.ru/#project> (дата обращения: 13.03.2023).
4. Время говорить по-русски! – URL: <https://timetospeakrussian.com/ru/> (дата обращения: 13.03.2023).

## РАЗДЕЛ 5. РУССКОЕ СЛОВО В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КАСПИЙСКОГО РЕГИОНА



Д. Д. Алмакаева  
Астраханский государственный университет  
имени В. Н. Татищева, г. Астрахань, Россия

### РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КАСПИЙСКОГО РЕГИОНА

**Аннотация.** В статье приводятся ссылки на законодательные документы, регулирующие употребление русского языка как государственного на всей территории России, в том числе в поликультурных регионах. Приводятся примеры топонимов и регионализмов, наиболее ярко отображающих особенности функционирования русского языка в Каспийском регионе.

**Ключевые слова:** государственный язык, поликультурный регион, мультикультурный, регионализм, топонимы

D. D. Almakava  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

### RUSSIAN LANGUAGE IN THE POLY CULTURAL SPACE OF THE CASPIAN REGION

**Abstract.** The article provides links to legislative documents regulating the use of the Russian language as the state language throughout Russia, including in multicultural regions. Examples of toponyms and regionalisms are given that most clearly reflect the features of the functioning of the Russian language in the Caspian region.

**Keywords:** state language, multicultural region, multicultural, regionalism, toponyms

Каспийский регион традиционно многонационален и многоконфессионален. Сведения о количестве этносов, проживавших в Астраханской области, а тем более в Каспийском регионе в целом, разнятся: в разных источниках называется от 120 до 150 наций и народностей. Эта цифра огромна, за ней представители разных языковых семей, культурных традиций. Русский язык, согласно Федеральному закону «О государственном языке Российской Федерации», определяется как государственный язык России: «В соответствии с Конституцией Российской Федерации государственным языком Российской Федерации на всей её территории является русский язык как язык государствообразующего народа, входящего в многонациональный союз равноправных народов Российской Федерации» (ст. 1, п. 1 в ред. от 28.02.2023 Федерального закона № 52-ФЗ). Часто русский язык называют государствообразующим. В полиэтнических регионах русский язык выступает как доминирующее средство межэтнического и внутриэтнического общения. На первый взгляд, не совсем понятно, почему *средство внутриэтнического общения*, если имеются другие этнические языки. Но дело в том, что степень владения родными языками среди российских этносов различна. Из наиболее известных видов билингвизма на территории Каспийского региона в Астраханской области и Республике Калмыкии в основном отмечается русско-казахский, русско-татарский, русско-ногайский, русско-калмыцкий билингвизм, причем молодое поколение представителей перечисленных языков в слабой степени владеет родным литературным языком, владеет на бытовом уровне или не владеет совсем, отсюда столь высока роль русского языка во внутриэтническом общении.

Иначе обстоит дело в Республике Дагестан, где наличие национальных школ, приверженность культурным традициям позволяют говорить о национально-русском двуязычии. Но и в этом случае необходим язык межнационального общения: так, Ю. Д. Джабраилов замечает, что обучение ведется в основном по шести (аварский, даргинский, кумыкский, лакский, лезгинский и табасаранский) языкам, а по данным ЮНЕСКО, в обновленный «Атлас языков, находящихся под угрозой исчезновения», внесено 25 дагестанских языков. Исследователь отмечает, что «в настоящее время от 45 до 70 % представителей коренных дагестанских народов так или иначе проживают в городской местности. Полиэтническая городская среда принуждает дагестанцев говорить на русском языке, доминирующем



в качестве языка межнационального общения. Социолингвистические исследования свидетельствуют, что горожане второго-третьего поколения, по сути, полностью отрываются от родного языка со всеми вытекающими отсюда последствиями» [Джабраилов]. Политики доминирования русского языка в школьном образовании поликультурных регионов придерживаются и родители учащихся, желающие обучать своих детей на государственном языке России. Отсюда рост роли русского языка как фактора, обеспечивающего межкультурную коммуникацию [Касьянова, 2018].

Как и в любом регионе России, функционируя как государственный, русский язык употребляется во всех сферах и во всех стилях. В регионах Прикаспия он несколько отличается от других тем, что здесь больше тюркских заимствований как в обыденной речи (названия различных реалий, праздников и т. д.), так и особенно в топонимике. На карте Астраханской области соседствуют с традиционными для других областей России названиями топонимы: *Карагали, Кизань, Килинчи, Кинелле, Мансур, Эрле, Яксатово, Яманцуг, Куянлы, Ланчуг, Хожетаевка, Биштюбинка, Сеитовка, Камызяк, Ясын-Сокан* и др. [Аглеева, Каражигитов, 2021]. В совокупности топонимы создают пёструю мультикультурную палитру, где представлены имена собственные разноструктурных языков соседних народов, проживающих на территории на протяжении многих веков [Аглеева, Каражигитов, 2021].

Специфична и региональная лексика. С точки зрения оценки современных регионализмов нам показался интересным сайт [yandex.ru/company/researches](https://yandex.ru/company/researches), который обращен к тем, кто интересуется языком, желает углубить свои познания в области лингвистики. Сотрудниками сайта был составлен «Список местных слов» по всем регионам России (<https://yandex.ru/company/researches/2021/local-words>).

В перечень региональных слов, собранных научными сотрудниками Яндекса, включены слова, построенные по традиционным моделям. По закону экономии речевой энергии частотными, как и в общелитературном языке, являются регионализмы, образованные путем сложения, когда словосочетание заменяется существительным с суффиксом, в данном случае с *-ник*: *кнопочный телефон* → *кнопочник*, *складной нож* → *складник*, *мусорный бак* → *мусорник*, *заварочный чайник* → *заварник*, *многоквартирный дом* → *многоквартирник*, *заграничный паспорт* → *загранник*, *пешеходный переход* → *пешеходник*.

Борис Иомдин, заведующий сектором института русского языка им. В. В. Виноградова РАН, научный сотрудник Яндекса, анализируя подготовленный список региональной лексики, замечает, что существуют «некоторые региональные закономерности в словообразовании». Так, «обнаруживается целый куст эвфемизмов (т. е. более нейтрально окрашенных по сравнению с матерными «слов-замен») с корнем *-мах-*: *вмахивать, вымахиваться, домахаться, замахаться, намахать, промахать, размахать, намахалово...*» [[yandex.ru/company/researches/2021/local-words](https://yandex.ru/company/researches/2021/local-words)].

В полном списке местных слов широко распространены экспрессивные глаголы на *-ануть/-януть*: *лишкануть, лихануть, клинануть, лайкануть, грубануть, лупануть, трухануть, цеплянуть, борщануть, грызануть, трепануть, швырнуть* ... В общелитературном языке такого рода глаголы встречаются реже.

В перечне местных слов отмечены и региональные синонимы. Например, игру в *догонялки* в разных частях страны могут называть *догоняшками, салками* или *ляпками*, а стирательную резинку (ластик) – *стёркой* и *стирашкой*. Региональными синонимами могут быть существительные (например, по данным сайта, *мусорный контейнер* в разных регионах называется *мусорка, мульда, кеска, мусорник, мусорница, пухто, кагат*), прилагательные (*отличный – суперный, бомбовский, зашибательский, уматный, баский*), глаголы (*работать, трудиться – копытить, вмахивать, колымить, брушить, пырять, горбатить, мантулить*; *платить, тратить, вкладывать деньги – чехлить, впаливать, отлиствовать, отчинять, вкидывать, отслюнивать*).

Конечно, наиболее интересны нам были региональные слова Астраханской области, представленные на сайте Яндекса. Помимо собственно регионализмов (*ильмень, култук, ерик, оптовка, тарашек/тарашка, туган* трудности, проблемы с чем-л., *бабешка, чилим, тузлук, бакланить, переубивать, бракуша, бракушник* – браконьер, *поддон, закатка* как домашние консервы, домашнее консервирование, *растыка/растык* неудачник, недотёпа, рассеянный, *опупение, никакушный, тазьё, пузыречек*; формы слов *лазиют, быват, иха, ихо, ихи, иху, ихние* и т.д. принадлежащий им), авторы сайта приводят как астраханские слова *гладенько, паскудить, кутенок, баурсак, мусорник, сплитка, гольный, тулить/тулять, ругачка, рисануться рисануться похвастаться, порисоваться*, которые относятся к тем группам, о которых мы говорили выше. Это подтверждают и данные толковых и диалектных словарей.

Мы обратили внимание на то, что общелитературные слова русского языка в полиэтническом регионе употребляются в соответствии с современными нормами, что объясняется действием Федерального закона о государственном языке России. Отличия связаны с функционированием топонимов, антропонимов и диалектизм.

### Литература

1. Аглеева З. Р. Региональные топонимы и их дериваты в современном русском языке (топонимика Харабалинского района Астраханской области) / З. Р. Аглеева, Э. Каражигитов // Материалы международной конференции «Векторы...». – 2021.
2. Джабраилов Ю. Д. Языковая ситуация в Республике Дагестан в контексте укрепления общероссийской идентичности / Ю. Д. Джабраилов. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-situatsiya-v-respublike-dagestan-v-kontekste-ukrepleniya-obscherossiyskoj-identichnosti>.
3. Касьянова Л. Ю. Ассоциативные составляющие концепта «Каспий» / Л. Ю. Касьянова, З. Р. Аглеева, М. А. Голованёва, Е. Е. Завьялова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. – 2018. – Т. 12, № 4. – С. 69–74.
4. URL: <https://yandex.ru/company/researches/2021/local-words>.

## ОСОБЕННОСТИ КАТЕГОРИИ ОДУШЕВЛЁННОСТИ / НЕОДУШЕВЛЁННОСТИ В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ

**Аннотация.** Категория одушевлённости/неодушевлённости занимает важное место в грамматике русского языка. Особенности в понимании и репрезентации существительных, относящихся к живой и неживой природе в узбекском языке, также имеют важное значение. Несоответствие обыденного представления о живом и неживом в русском языке не совпадает с номинациями, закреплёнными в словарях. Узбекский язык в своей грамматической системе не имеет категориальной закреплённости одушевлённости / неодушевлённости имени существительного, а опирается на наличие или отсутствие разума у предметов, обозначаемых данными существительными.

**Ключевые слова:** имя существительное, категория рода, падеж, категория одушевлённости / неодушевлённости, русский язык, узбекский язык

R. Z. Kadyrova, M. A. Firsova  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

## FEATURES OF THE ANIMATENESS / INANIMATENESS CATEGORY IN RUSSIAN AND UZBEK LANGUAGES

**Abstract.** The category of animateness/inanimateness occupies an important place in the grammar of the Russian language. Peculiarities in the understanding and representation of nouns related to living and inanimate nature in the Uzbek language are also important. The discrepancy between the everyday idea of the living and the inanimate in the Russian language does not coincide with the nominations fixed in dictionaries. The Uzbek language in its grammatical system does not have a categorical fixation of the animateness / inanimateness of the noun, but relies on the presence or absence of reason in these nouns.

**Keywords:** noun, gender category, case, animateness / inanimateness category, Russian language, Uzbek language

Категория одушевленности/неодушевленности имен существительных в русском языке представляет собой один из интереснейших феноменов, изучение которого не ограничивается только рамками грамматики. Верное понимание и употребление в речи существительных, номинирующих одушевленные и неодушевленные предметы, важно не только при соблюдении литературных норм, но и в аспекте преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ). Данная грамматическая категория призвана отражать обыденные представления о живом и неживом, однако они не всегда совпадают с научным обоснованием объективного статуса предмета. Например, лексемы *покойник*, *мертвец*, *кукла* в русском языке обозначают одушевленные предметы. Данное противоречие вызывает трудности в восприятии и понимании данных лексем у учащихся, осваивающих РКИ.

О мифологичности одушевленности/неодушевленности писал В. В. Виноградов, подчеркивая несоответствие представлений о предмете с его осмыслением в языке [Виноградов, 1972, с. 80]. Так, существительные в русском языке, которые обозначают названия животных, например, *лошадь*, *собака*, *волк*, относятся к одушевленным, однако в узбекском языке животные (например, от, ит, бўри) считаются неодушевленными существительными и отвечают на вопрос «*nima?*» (что) вместо «*kim?*» (кто).

Грамматическая категория одушевленности/неодушевленности, тесно связанная с категорией рода, имеет прямую взаимосвязь с нормами согласования и соподчинения слов в словосочетаниях и предложениях. В связи с этим нарушения в употреблении категории одушевленности / неодушевленности, а также недостаточное их понимание при изучении РКИ ведет к речевым ошибкам, например: *быстрая компьютер*, *высокий здание* и т. п. Речевые ошибки могут возникать не только при согласовании сущ.+прил. (*свежая хлеб*), но и при сочетании сущ. + гл. (*карандаш не писала*; *ножницы резал*).

Важно отметить, что в русском языке существительные обладают грамматическими категориями рода, числа, падежа, одушевленности/неодушевленности, а существительные узбекского языка – категориями числа, падежа, принадлежности, определенности-неопределенности и лица-не лица [Валгина, 2002]. Данное несоответствие грамматических категорий определяет существенную трудность при усвоении иностранными учащимися русского языка. Отмечается, что у неодушевленных существительных род не связан с реальными представлениями, а имеет лишь грамматическое значение. Логическая немотивированность рода в некоторых названиях живых существ и во всех названиях неодушевленных

предметов узбекского языка, а также отсутствие единой основы для классификации существительных по родовому признаку является существенным препятствием в усвоении грамматических категорий существительных русского языка при его изучении [Исмоилов, 2018].

Колебания и противоречия в выражении категории одушевленности в русском языке, отмечены в «Грамматическом учении о слове» В. В. Виноградова: «слова микроб, бактерия колеблются между категориями одушевленности неодушевленности» [Виноградов, 1972, с. 81].

Обратимся к сопоставлению слов в русском и узбекском языках по признаку в понимании и определении категории одушевленности / неодушевленности.

Слово русского языка	Слово узбекского языка (перевод)
Кукла – одуш.	Қўғирчоқ – неодуш.
Мертвец – одуш.	Ўлик одам – одуш.
Труп – одуш.	Жасад – неодуш.
Покойник – одуш.	Ўлик одам – одуш.
Туз, дама, валет – одуш.	асе, Малика, Жек – неодуш.
Микроб, бактерия – одуш.	Бактериялар – неодуш.
Король, ферзь, ладья – одуш.	қирол, Малика, қалъа – неодуш.
Толпа – неодуш.	Оломон – одуш.
Русалка – одуш.	сув париси – неодуш.
Домовой – одуш.	Жигарранг – неодуш.
Народ – неодуш.	Одамлар – одуш.

Лексема *кукла* в грамматическом словаре русского языка А. А. Зализняка приводится с пометой 'одуш.', но в обыденном представлении этот предмет неодушевленный. Расхождения в понимании данного слова в узбекском языке нет. Например, лексему *народ* (неодуш.) учащиеся-узбеки рассматривают как одушевленное существительное, поэтому допускают ошибки в русской речи (например: *мы любим нашего народа*).

Следовательно, при изучении иностранными учащимися категории одушевленности/неодушевленности имени существительного в русском языке должны быть найдены методические приемы, облегчающие ее понимание, усвоение и навыки использования в русской речи. Одним из таких приемов служит работа с толковыми и грамматическими словарями, а также работа с текстами, в которых репрезентированы данные лексемы.

Стоит также отметить, что традиционный прием (форма мн. ч. В. п., для муж. р. форма ед. ч. В. п.), используемый для определения одушевленности/неодушевленности существительных в русском языке, не подходит как аналогичный для узбекского языка. «В отличие от русского языка в узбекском языке имена существительные, обозначающие одушевленные предметы, при склонении ничем не отличаются от существительных, обозначающих неодушевленные предметы» [Махмудов, 2017, с. 90].

Имена существительные в узбекском языке, обозначающие предметы как живой (кроме человека), так и неживой природы, а также выражающие абстрактные понятия, относятся к категории вещей (т. е. к именам существительным, обозначающим «неразумных»). К ним задается вопрос «что?» (в том числе и к одушевленным, но не имеющим разума): *заяц – қуён, курица – товук, овощи – сабзавотлар*. Таким образом, в узбекском языке у имен существительных значение имеет не категория одушевленности или неодушевленности, как в русском (выраженная формальными парадигматическими и синтагматическими средствами), а наличие или отсутствие разума у данных имен существительных.

Проанализировав языковой материал по данной теме, а также методическую литературу, мы пришли к вводу, что изучение категории одушевленности / неодушевленности на занятиях РКИ необходимо организовывать, начиная с соотношения типологических контрастов русского и узбекского языков. Стоит также уделить особое внимание данной грамматической категории в аспекте сопоставления обыденного представления о живом и неживом и отражения ее в языке. Упражнения по грамматике русского языка необходимо, на наш взгляд, ориентировать не столько на закреплении грамматической категории, сколько на автоматизированном воспроизведении типичных образцов в типичном окружении. Следовательно, упражнения по грамматике русского языка для иностранных учащихся в период изучения имени существительного и его грамматических категорий важно составлять, основываясь на коммуникативном подходе.

### Литература

1. Аликулова Г. Х. Классификация частей речи на узбекском и русском языках. Имя существительное / Г. Х. Аликулова // *Academic research in educational sciences.* – 2021. – № 8. – С. 357–362.
2. Виноградов В. В. Русский язык / В. В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1972. – С. 80–82.
3. Исмоилов Д. Т. Особенности изучения категории рода на уроках русского языка в школе / Д. Т. Исмоилов // *Наука XXI века.* – 2018. – № 10.
4. Махмудов У. Р. К вопросу о сложных существительных в узбекском языке / У. Р. Махмудов, Г. Д. Курамбаева, Г. Н. Уктамова, Г. С. Юсуббаева // *Молодой ученый.* – 2017. – № 31 (165). – С. 89–91.
5. Таштемирова З. С. Практический курс русского языка : учеб. пос. / З. С. Таштемирова и др. – Ташкент : Узбекистан, 2004. – 248 с.
6. Талипова Р. Т. Сопоставительный курс грамматики русского и узбекского языков (для самостоятельного изучения) / Р. Т. Талипова. – Ташкент : Chashma print, 2009. – 134 с.
7. Томчани Л. В. Типологические контрасты русского и узбекского языков в методическом аспекте / Л. В. Томчани // *Молодой ученый.* – 2017. – № 14 (148). – С. 736–738.
8. Современный русский язык : учеб. / под ред. Н. С. Валгиной. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 2002. – 528 с.

## ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМЫ ПРИВЕТСТВИЙ И ОБРАЩЕНИЙ В УЗБЕКСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы речевого этикета в узбекском и русском языках на материале обращения и побуждения с использованием личного местоимения в единственном и во множественном числе (*сен-ты; и сиз-вы, Вы;*) выявляются и отмечаются специфика их употребления в речевых ситуациях общения между родителями и детьми, между супругами и т. д.; демонстрируются различия в использовании одних и тех же этикетных выражений носителями различных диалектов узбекского и русского языка.

**Ключевые слова:** язык, речевой этикет, обращение, общение, ментальность, узбекский, ты, вы

Kh. B. Masharipova  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

## ETIQUETTE FORMS OF GREETINGS AND ADDRESSES IN UZBEK AND RUSSIAN LANGUAGES

**Abstract.** The article investigates the problems of speech etiquette in the Uzbek and Russian languages taking as an example addressing and motivation using personal pronouns in singular and plural (*Sen – you; and Siz – you*); specific features of their use in speech situations of communication between parents and children, spouses etc. are figured out and distinguished, these personal pronouns are demonstrated as used in the same etiquette expressions by speakers of various dialects of the Uzbek and Russian languages.

**Keywords:** language, speech etiquette, addressing, communication, mentality, Uzbek language, you

«В дурно воспитанном человеке смелость принимает вид грубости..., ученость становится в нем педантизмом, остроумие – шутловством, простота – неотесанностью, добродушие – льстивостью. Хорошие качества составляют существенное богатство души, но только благовоспитанность служит для них оправой», – писал британский педагог и философ Джон Локк.

Этикет – совокупность правил хорошего тона, принятых в данном обществе и устанавливающих нормы поведения и общения людей в определенных ситуациях.

Правила общения имеют конкретно исторический характер (изменяются в соответствии с социально-историческими и экономическими условиями жизни народа), а также обладают национальной спецификой (могут существенно различаться в разных странах).

Сепир писал: «Мир, описанный на двух языках, это не один мир, описанный разными способами, а два разных мира» [см.: Арутюнова, 1998]. С позиций современной семантики языковая картина мира (далее – ЯКМ) – семантическая система, включающая в себя социальный и индивидуальный опыт носителей данного языка. И особенности языковой концептуализации раскрываются с помощью семантического анализа метафорических и метонимических выражений, обозначающих особое сознание и особые мыслительные процессы. ЯКМ – это языковая номинация внутреннего мира человека, его ментальности. А различия между ЯКМ разных народов обнаруживаются в смысловых компонентах, входящих в значения слов – в концептах. При этом концепт мы понимаем как лексему, значение которой составляет содержание национального языкового сознания и формирует наивную картину мира. А уже коммуникативную компетенцию в рамках концептологического подхода мы рассматриваем как умение выбрать концепты, наиболее пригодные для оказания желаемого воздействия на адресата и найти языковые средства адекватного выражения мысли.

Таким образом, специфика общения на том или ином языке обусловлена ментальностью народа – носителя данного языка. И она (специфика) может быть достаточно четко определена, выяснена через сопоставление с языком другого народа.

Неотъемлемым элементом любой ситуации общения людей являются определенные формы этикета, выражаемые вербально и невербально.

Этикетные формы усваиваются человеком еще с детства, в процессе социализации его речи. Но в разных языках процесс усвоения этикета протекает, основываясь на разных конструкциях, т. е. так, что их эквивалентов на другом сопоставляемом языке просто нет или есть, но имеет совсем другие лексические значения.

Например, у узбеков приветствие при встрече «*Ассалому алейкум!*» и ответное «*Ваалейкум ассалом!*» означают «*Мир вам!*» и «*И вам мир!*» Русское приветствие «*Здравствуй!*», наиболее часто применяемое, и означает оно пожелание здоровья. Реже применяются «*Добрый день!*», «*Доброе утро!*», «*Добрый вечер!*» Сразу же за приветствием у узбеков, если это близкие знакомые, пойдут обоюдные расспросы о делах, здоровье, семье, детях: «*Яхшимисиз? (Хорошо ли все у вас?)*», *Ишлар*

яхшими? (Хороши ли у вас дела?)», «Саломатингиз яхшими (Қандай, қалай)?» (Как ваше здоровье?), «Оилангиз тузукми?» (Все ли нормально в вашей семье?), «Болалар катта буляптими?» (Растут ли ваши дети?), «Кенойим (келин) яхшиларми (қандай)?» (Как невестка (сноха)? и т. д. [Абульханова, 1997]. Эти расспросы встречаются у русских гораздо реже и лишь у очень близких людей после достаточно долгой разлуки. Максимум возможного здесь у неблизких людей это «Как дела?» и «Как здоровье?» При этом излишнее внимание считается праздным любопытством, ненужной тратой времени или даже вторжением в частную жизнь. Так что в эпизодах приветствий мы видим совершенно противоположные смысловые подходы в коррекции двух менталитетов. Это привело к тому, что у русских не принято лишний раз спросить – расспросить в момент приветствий, а у узбеков наоборот, неприлично не спросить о житье-бытье. У узбеков принято здороваться с каждым встречным. Первым приветствует младший по возрасту. У русских вообще не принято здороваться с незнакомым человеком. Ответные реплики в обоих языках идентичны: «Рахмат! – Спасибо!», «Худога (аллоха) шукур! – Слава Богу!», «Тузук – Нормально», «Яхши – Хорошо», «Пойдет – Бўлади», «Қониқарли – Так себе», «Юрибмиз – Ходим», «Секин-секин (секин-аста) – Мало-помалу» и т. д. [Саъдуллаев, 2006]. Интересно, что русская начальная реплика «Здравствуйте!», т. е. «Будьте живы и здоровы!», является для узбеков конечной, прощальной – «Саломат бўлинг!», сниженный эквивалент – «Соғ бўлинг!». Прощальными в обоих языках являются также «Хайр – Прощайте», «Кўришгунча – До свидания, до встречи», «Хаммаларга салом! – Всем привет!». Этикетные формы обращений и в узбекском, и в русском языке делятся на два разряда:

1. Обращения к близким.

2. Обращения к незнакомым людям [Абульханова, 1997].

К первому разряду относятся: *Ота, дада, дадажон – отец, папа, папочка, Она, онажон – мать, мама, мамочка, Жигарим (моя печень) – сердце мое.* Узбекские – «Тоға, амаки (дядя), хола, амма (тетя), ака (брат), опа (сестра)» – широко используются в обращении к родственникам, чего нет в русском языке: русский не скажет брату – «брат», сестре – «сестра», он только назовет их по имени, а дядю и тетю назовет, например, так: «дядя Саша», «тетя Оля», но никак не без имени. А вот бабушку и дедушку русский назовет как узбек: «Бабушка – буви, бувижон», «Дедушка – бобо, бобожон». К знакомым узбек и русский обратятся по имени, к старшим узбек обратится по имени, прибавив аффиксы: ака – опа, а русский – по имени и отчеству.

Ко второму разряду в обоих языках относятся различные метонимические обращения, когда лексическое значение обращения приобретает расширительный характер, т. е. обращения к близким (1 разряд) переходят в обращения к незнакомым: «Ота, отахон, отажон – отец», «Она, онажон – мать», «Амаки, тога, тогажон – дядя», «Буви, бувижон – бабушка, бабуля», «Бобо, бобожон – дедушка, дедуля», «Ака, акажон – старший брат», «Ука, укажон – братишка», «Ўғлим, болам – сынок, сыночек», «Хола, холажон, амма, аммажон – тетя, тетушка», «Қизим – дочка, доченька, доченька моя», «Келин, келинжон – невестка», «Онажон, опокижон (буквально: «Белая сестра» – высокая степень выражения уважения, в русском не употребляется), «Тақсир – уважаемый», «Биродар – брат», «Хўжака – обращение к мужчине со знаками совершившего паломничество», «Оксақол – старейшина» (буквально: белобородый, седобородый) – в русском не употребляется» [Абульханова, 1997].

Русский человек, обращаясь к жене, может сказать: «жена» или «мать», а также назвать ее по имени. Русская женщина – к мужу: «отец, папа» и тоже по имени. Узбек никогда не обращается к жене по ее имени или словом «жена». Такие обращения табуированы. А эвфемизмами будут «Она, онаси, хўжаин» или обращение по имени их старшего ребенка. Даже говоря о супруге другим, узбек или узбечка скажут: «Болажоним, болаларимиз, отаси, дадаси, дадажоним, онаси, опаси». Кстати, у русских формы этикета требуют не говорить на жену или мужа – «мой супруг», «моя супруга», а по отношению к другим это можно: «Ваша супруга», «Ваш супруг».

И в узбекском, и в русском языке нет общепринятого обращения к любому человеку независимо от возраста, такого, как – «мисс, мистер, сэр, леди, фрау, саид, саиб, ханум, сеньор, сеньорита, мадам, месье». Выдвигаемые у русских «барин, барышня, сударь, сударыня» и узбеков «хонум, таксир – госпожа, господин» пока еще не закрепились в их сознании как общепринятые. Видимо, это связано в обоих языках с конкретизацией понятий: различается каждый, к кому обращаются.

Но и здесь есть слова – заменители общих обращений. Ведь если мы не знаем, как обратиться к человеку: «Молодой человек», «Мужчина»; «Девушка» или «Женщина»; «Мать» или «Отец» и т. д., или так, чтобы не обидеть его, – мы говорим: «Извините», «Простите», «Позвольте», «Разрешите», «Скажите, пожалуйста» и т. д. – «Кечирасиз», «Узур», «Мумкинми», «Ижозат беринг», «Сўрасам мумкинми» и т. д.

В момент обращения и диалога общими для двух языков невербальными этикетными формами будут рукопожатие, мимика лица, жесты. Рукопожатие между мужчинами – крепкое, между женщиной и женщиной – мягкое. Объятие возможно только с близкими знакомыми, лицо должно показывать радость от встречи. Рукопожатие у узбеков может сопровождаться приложением левой руки к середине груди, к сердцу или животу.

Впрочем, рукопожатие может быть заменено приложением уже правой руки к животу, середине груди или сердцу. Рукопожатие для узбека – привнесенный русскими в советское время элемент этикета. У русских мужчин руку первым протягивает старший по возрасту мужчина, между женщинами рукопожатие не принято, между лицами двух полов – первой (если желает) проявляет инициативу женщина, у узбеков все это непринципиально.

У узбеков любое без исключения обращение, только на «Вы», у русских к близким людям, наоборот, принято обращаться на «Ты», независимо от возраста. Тут явно прослеживается два прямо противоположных ментальных решения вопроса: что лучше, уважительнее, добрее: «Ты» или «Вы». Поэтому у узбека «Ты» – обращение недоброе, даже показ неуважения к человеку, агрессия, посягательство. А в русском обществе никак не скажешь на любимого, близкого, родного – «Вы». Сказать так, значит для русского показать дистанцию между ним и другим, не близость, не родственность, но уважительность.

Данное исследование, на наш взгляд, в какой-то мере позволит прогнозировать и анализировать речевое и коммуникативное поведение участников общения, поможет выявлению зон коммуникативных неудач и воздействию на них, будет содействовать: а) выявлению, изучению и описанию феноменов, с одной стороны, отражающих, а с другой – предопределяющих специфику национальной картины мира; б) описанию кодов и эталонов культуры, определению культурно-детерминированной метрически-эталонной сферы; в) изучению и описанию окультуренных человеком сфер (пространственной, временной, деятельностной и т. п.); г) выявлению и изучению базовых оппозиций культуры и др.

### Литература

1. Абульханова К. А. Российский менталитет: кроскультурный и типологический подходы / К. А. Абульханова // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М. : Институт психологии РАН, 1997.
2. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта / К. А. Абульханова // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М. : Институт психологии РАН, 1997. – С. 56–74.
3. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1998.
4. Саъдуллаев Д. С. Национально-речевые признаки узбекского и русского менталитетов / Д. С. Саъдуллаев // Русский язык, литература и культура в Центральной Азии на современном этапе : мат-лы Республик. науч.-практ. конф. – Ташкент : Бухар. госуд. ун-т, 2006.



## **ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ РЕЧИ В УЗБЕКСКОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы обучения русскому языку, русской речи в узбекской школе. Обосновывается образовательное, воспитательное, развивающее значение русского языка. В статье поднимается вопрос общих проблем обучения грамматике русского языка школьников узбекских школ, а также содержание обучения и изучение русской грамматики и других разделов курса русского языка. Дается практическая направленность изучения грамматики, которая позволит взглянуть на преподавание грамматики русского языка для учащихся с русским (неродным) языком обучения с другого ракурса.

**Ключевые слова:** система обучения, функции языка, коммуникативный, предмет, родной язык, билингвизм, форма обучения, развивающее обучение

**N. K. Rakhmanova**  
**Tatishchev Astrakhan State University,**  
**Astrakhan, Russia**

## **TEACHING RUSSIAN SPEECH IN UZBEK SCHOOL**

**Abstract.** This article discusses the issues of teaching the Russian language, Russian speech in the Uzbek school. The educational, upbringing, developmental significance of the Russian language is substantiated. The article raises the question of general problems of teaching Russian grammar to schoolchildren of Uzbek schools, as well as the content of education and study of Russian grammar and other sections of the Russian language course. The practical orientation of the study of grammar is given, which will allow you to look at the teaching of Russian grammar for students with Russian (non-native) language of instruction from a different angle.

**Keywords:** teaching system, language functions, communicative, subject, native language, bilingualism, form of education, developing education

Велико значение русского языка в жизни народов мира. Например, благодаря русскому языку страны СНГ имеют тесные экономические, политические и культурные связи. Основное назначение учебного предмета «Русский язык в общеобразовательной школе с узбекским и другими языками обучения» – создание такой системы обучения, которая обеспечивала овладение языком в основных его функциях. Средство общения, сообщения, познания, планирования и организации деятельности (особенно коллективной), эмоционально-эстетического и нравственного воздействия и воспитания – при приоритетности коммуникативной функции, т. е. умение свободно общаться на этом языке в многообразных жизненных ситуациях. Практическое значение русского языка как учебного предмета сочетается с его общеобразовательной ценностью. Практическое и образовательное значение тесно связаны с большой воспитательной ролью русского языка и как языка межнационального общения, изучение которого способствует формированию у школьников чувства интернационализма и дружбы между народами. Родным языком дети овладевают задолго до поступления в школу, а со вторым, в данном случае русским, большей частью начинают знакомиться уже в школе. Обучение школьников русскому языку, как и любому другому языку, – это развитие мышления детей, совершенствование и обогащение выражения мысли новыми средствами. Процесс изучения языка в школе – это процесс познания детьми новых явлений реальной действительности. Поэтому преподавание русского языка в школе с узбекским и другими языками обучения имеет огромное познавательное и образовательное значение. Развитие речи учащихся основывается на изучении отдельных уровней русского языка. Принципы развивающего обучения ставят перед школьниками задачу самостоятельно усваивать знания по изученным предметам, в том числе и русскому языку, где необходимо использовать их на практике. Как известно, в психологических предпосылках обучения русскому языку в школе русскоязычных и иноязычных детей установлены существенные различия. Обусловлены эти различия характером аналитико-синтетической деятельности учащихся применительно к структурным элементам русского языка. Эти психологические явления (неотчетливое осознание, неполная абстракция, дотеоретические, допонятийные обобщения, устойчивые ассоциации между элементами языка) составляют основу школьного изучения родного языка, в какой бы форме обучение не велось (так называемое практическое или грамматическое). Разница только в том, что практическое обучение может происходить на дограмматическом уровне аналитико-синтетической деятельности учеников, не переходя на более высокий уровень – грамматическое изучение языка. Иноязычным школьникам, конечно, свойственна аналитико-синтетическая деятельность на уровне дограмматической абстракции, но применительно к родному

языку (неотчетливое осознание структурных элементов родного языка, неполная абстракция при осуществлении мыслительной деятельности, и связанные с ней допонятийные обобщения, устойчивые ассоциации между его элементами). Эти мыслительные процессы по отношению к родному и русскому языкам совпадают, когда структурные элементы обоих языков, их признаки и отношения идентичны. Если эти явления в сравниваемых языках сходны, но не идентичны, сложившиеся психологические образования не могут быть полностью одинаковыми. Многие опыты свидетельствуют, что на уровне фонетики у иноязычных школьников имеются идентичные механизмы восприятия и производства основных признаков фонем. Большая часть механизмов, конечно, требует формирования заново или коррекции. В области лексики также немного общих слов, которые звучат одинаково и обозначают один и тот же предмет, действие и так далее. Существенные различия между русским и родным для учащегося языком имеются и в структуре предложений, словосочетаний. Очевидно, что если есть отличия в структурных элементах сравниваемых языков, то в речи детей могут не сформироваться психологические образования применительно к тем явлениям вновь изучаемого языка, которые отсутствуют в родном языке. Без этого невозможно осуществить ни практическое, ни грамматическое изучение неродного языка.

Образовательная политика страны, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования: ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального развития общества, расширение политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору; переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи, с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества [Абдувалиева, 2019, с. 73].

На каждом этапе реформ в систему республиканского непрерывного образования внедряются инновационные технологии, разрабатываются научные основы образовательных и воспитательных технологий, изучается огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ и новых экспериментальных технологий [Умарова, 2018, с. 14].

Следует отметить, что масштабные реформы, проводимые в системе образования нашей страны, служат благородным целям воспитания молодежи с самостоятельным, здоровым мышлением и свободным владением иностранными языками, отвечающей современным требованиям. Кроме того, налажено международное сотрудничество в области образования с целью расширения знаний наших молодых людей за рубежом, повышения квалификации, прохождения стажировок преподавателей и обмена опытом [Умарова, 2019, с. 144].

### Литература

1. Абдувалиева А. З. Главная задача образовательной политики – обеспечение современного качества образования / А. З. Абдувалиева // Вестник науки и образования. – 2019. – № 19–3 (73). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/glavnaya-zadacha-obrazovatelnoy-politikiobespechenie-sovremennogo-kachestva-obrazovaniya/> (дата обращения: 26.01.2023).
2. Умарова Д. З. Инновационные реформы в системе высшего образования республики Узбекистан / Д. З. Умарова // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 2 (14). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-reformy-v-sisteme-vysshegoobrazovaniya-respubliki-uzbekistan/> (дата обращения: 26.01.2023).
3. Умарова Д. З. Технология блочно-модульного обучения как перспектива повышения качества обучения / Д. З. Умарова // Проблемы науки. – 2019. – № 11–2 (14). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-blochno-modulnogo-obucheniya-kakperspektiva-povysheniya-kachestva-obucheniya/> (дата обращения: 26.01.2023).

## НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЁМЫ И УПРАЖНЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ ТУРКМЕНИСТАНА

**Аннотация.** В работе иллюстрируется мысль о возможности формирования у учащихся туркменских школ навыков чтения посредством обращения к его отдельным видам. Это обусловлено спецификой обучения учащихся в профильных биологических классах. Процесс обучения актуальным видам чтения требует от учителя русского языка умений трансформировать и адаптировать текст к целям конкретного урока.

**Ключевые слова:** обучение русскому языку как иностранному, виды чтения, приёмы и упражнения, аутентичный и адаптированный текст

L. A. Saryzhaeva  
Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia

## THE MOST EFFECTIVE TECHNIQUES AND EXERCISES IN TEACHING READING IN RUSSIAN TO STUDENTS OF BIOLOGICAL CLASSES OF TURKMENISTAN

**Abstract.** The paper illustrates the idea of the possibility of forming reading skills among students of Turkmen schools by referring to its individual types. This is due to the specifics of teaching students in specialized biological classes. The process of teaching relevant types of reading requires the Russian language teacher to transform and adapt the text to the goals of a particular lesson.

**Keywords:** teaching Russian as a foreign language, types of reading, techniques and exercises, authentic and adapted text

Известна традиционная классификация видов чтения [Л. С. Крючкова, 2009; А. А. Акишина, 2005; Т. М. Балыхина, 2007; С. А. Вишняков, 2001; Н. Л. Федотова, 2013; М. П. Чеснокова, 2015; А. Н. Щукин, 2010] на иностранном языке: *переводное чтение, беспереvodное чтение; подготовленное и неподготовленное; классное и домашнее чтение; зрелое и незрелое чтение; просмотрное, поисковое, ознакомительное, изучающее чтение.*

Учащиеся классов с обучением на русском языке, классов с углублённым обучением биологии естественным образом опережают по уровню владения РКИ своих сверстников, поэтому актуальными для наших рассуждений становятся только отдельные виды чтения. В рамках нашей работы нет необходимости говорить о зрелом и незрелом чтении, о подготовленном и неподготовленном, домашнем и классном. Упоминание о них мы сделаем только в процессе рассуждений о наиболее насущных видах.

1. Так, на первый план уже в 6 классе биологического профиля выступает **беспереvodное** чтение ввиду высоких навыков, хорошей техники чтения учащихся, а также ввиду необходимости расширения их биологического кругозора, формирования знаний, связанных с ключевыми программными темами. Беспереvodное чтение прививает учащемуся навык ответственного отношения к тексту: ученик не откладывает понимание его сути на потом, не надеется на тщательный разбор трудных мест с учителем, а привыкает с первых строк пытаться самостоятельно качественно понять читаемое.

А. А. Акишина пишет: «Помимо текстов учебника, хорошо набирать свою «текстотеку» для аудирования, мотивированного говорения (а мы добавим – и для беспереvodного чтения) – это могут быть небольшие «сенсационные» тексты» [Акишина, 2005, с. 45–46]. Далее методист уточняет: «Необходимо заботиться о лексико-грамматической доступности текста. <...> Следует обращать внимание на познавательную ценность текста, стремиться к тому, чтобы обучение языку расширяло общую эрудицию и культуру» учащегося [Акишина, 2005, с. 46]. Отметим, что последнее замечание особенно актуально для обучения профильных классов.

Далее мы приведём наши наблюдения над собственным опытом, полученным на занятиях по методике РКИ в Астраханском государственном университете им. В. Н. Татищева, на педагогической практике, пройденной в этом же университете, на открытых уроках наших однокурсников – и попытаемся обобщить этот опыт.

Приведённый нами § 1 учебника 6 класса, содержащий 81 новую лексическую единицу, даёт перевод каждой из них. Это значительно облегчает учащимся восприятие биологического содержания, позволяя не отвлекаться на поиски перевода. Этому принципа составители книги строго придерживались: в каждом параграфе учебника новые термины переводятся. Однако углублённое изучение биологии требует обращения к большому массиву дополнительной литературы, в которой чаще всего перевода нет. Приведём в пример рассуждения о возможностях работы с дополнительными

материалами по разделу V «Побег. Стебель. Лист», а именно к темам № 40–42 «Фотосинтез», «Дыхание листьев» в календарно-тематическом плане 6 класса (см. прил. № 1). Беспереводное чтение данного материала возможно только после изучения указанных программных тем.

Рассказ «Как растения «едят» свет» в научно-популярной книге И. И. Акимушкина «Занимательная биология» [Акимушкин, 1967, с. 78–83] содержит много полезной информации, написан живо, образно и увлекательно, однако требует адаптации для работы по РКИ в связи с опережающей презентацией химических сведений и в связи с наличием ряда слов и выражений, не знакомых учащимся 6 класса. В приведённом ниже аутентичном варианте текста мы выделили фрагменты, требующие переработки.

### **Как растения «едят» свет**

Растения, счастливые обладатели хлорофилла, в буквальном смысле слова питаются солнечным светом и воздухом. Вернее, углекислым газом, извлечённым из воздуха. Процесс этот называется фотосинтезом – созиданием с помощью света.

Из 6 молекул газа и 6 молекул воды растения создают 1 молекулу глюкозы. Глюкоза соединяется с глюкозой. *6 000 молекул образуют одну полимерную молекулу крахмала.* Зёрна крахмала, запасённые растениями в их тканях, главным образом в клубнях и семенах, и есть необходимые для всего живого на Земле «солнечные консервы». В них в виде химических связей молекул глюкозы поймана и аккумулирована энергия Солнца. Каждый год зелёные одеяния наших материков улавливают и консервируют столько энергии Солнца, сколько могут дать 200 тысяч мощных электростанций, *таких, как Куйбышевская ГЭС.* Два квадриллиона киловатт-часов!

Эта энергия питает все живые клетки, все живые организмы от вируса до человека (кроме некоторых хемотрофных бактерий, которые живут за счёт химической энергии неорганических веществ). Это, если можно так сказать, *валовая* энергия жизни, потому что её с избытком хватает не только для существования самих растений, но и всех животных, которые, не имея хлорофилла, вынуждены для поддержания жизни заимствовать энергетические ресурсы у растений. А те берут их у Солнца. Значит, все мы, живые существа, в конечном счёте «едим» солнечный свет.

Что такое свет, первоисточник энергии, питающий жизнь? Шутники говорят, что свет – самое тёмное место в физике.

Действительно, много в его природе удивительного и непонятного. Однако физики неплохо в нём разобрались. Свет, говорят они, это поток мельчайших микрочастиц, из которых в конечном счёте сложены все атомы, весь мир. Фотон – имя этой частицы. Называют его и *квантом* света. Частица без заряда, без массы покоя – сплошной сгусток энергии в минимальной расфасовке.

Когда свет, иначе говоря, фотоны, падает сквозь полупрозрачную кожуру листьев на хлорофилловые зёрна, молекулы хлорофилла их поглощают. *Электроны этих молекул получают от фотонов дополнительную порцию энергии и переходят, как говорят физики, на более высокий энергетический уровень. Состояние это для них необычное, вернее сказать, неустойчивое, и электроны стремятся вернуться в более устойчивую энергетическую фазу, отдав кому-нибудь избыток полученной от света энергии.*

Поэтому выделенный из клетки хлорофилл тут же испускает фотоны обратно – светится, как светятся все фосфорисцирующие вещества, в которых химическая энергия превращается в световую. *Значит, хлорофилл в пробирке не может удержать пойманную энергию света. Она здесь быстро рассеивается, как в батарейке, если замкнуть накоротко её электроды.*

Так и хлорофилл в пробирке испытывает как бы короткое замыкание, и накопленная энергия расточается без пользы в пространство.

Иное дело в клетке – там в энергосистему хлорофилла включается длинная серия особых веществ, которые по замкнутой цепи реакций передают друг другу «горячие», т. е. возбуждённые, богатые энергией электроны. Проделав этот путь, электроны постепенно «остывают», избавляются от избытка энергии, полученной от фотонов, и возвращаются опять на старт – на свои места в молекуле хлорофилла. И она с этого момента снова способна поглощать фотоны.

А избыточная энергия, потерянная ими, и есть та таинственная «жизненная сила», с которой много спорили натурфилософы прошлых веков. Питаясь ею, жизнь существует.

Потерянную «горячими» электронами энергию в клетке быстро подхватывают вещества-энерготранспортёры. Они функционируют по принципу аккумуляторной батареи: одни, заряжаясь энергией, переносят её ко всем жизнедеятельным органам клетки, где возникает потребность энергии. Там разряжаясь в виде уже несколько иных веществ, с более бедными энергией химическими связями, снова возвращаются к хлорофиллу на подзарядку.

*Аденозиндифосфат, или сокращённо АДФ, и аденозинтрифосфат – АТФ циркулируют в клетке между источником – хлорофиллом и потребителями, разнося небольшими порциями энергию.*

*АДФ – разряженная форма. Она заряжается, присоединяя одну фосфатную группу, и превращается в АТФ. В результате этого превращения энергия света преобразуется в энергию химических связей. Ведь АТФ на целую фосфатную группу богаче энергией, чем АДФ.*

В тех органеллах клетки, где идёт синтез глюкозы, белков, жиров или другие процессы, поглощающие энергию: мышечная работа, мышление, деление ядер и прочее, АТФ, потеряв фосфатную группу и вместе с ней часть энергии, снова превращается в АДФ. И так без конца!

Биохимики ещё не знают в точности, какие вещества – проводники электронов включаются в замкнутую цепь вокруг хлорофилла и, передавая друг другу «горячие» электроны, так сказать, «остужают» их. Извлечённую из электронов энергию они отдают на приготовление АТФ и АДФ.

Понятно, что в приведённом виде текст не может быть предложен учащимся 6 класса, он требует адаптации. Технология адаптации в методике РКИ заключается в следующем:

- 1) заменить трудные слова более понятными;
- 2) удалить из текста слова, не поддающиеся синонимизации;
- 3) заменить отдельные выражения и фрагменты текста более понятными;
- 4) удалить отдельные выражения и фрагменты текста, не поддающиеся синонимизации;
- 5) взвесить рациональность сохранения в тексте ряда трудных и незнакомых слов и выражений,

которые могут быть семантизированы самим учащимся при опоре на контекст.

А. А. Акишина и О. Е. Каган называют все эти приёмы обработки (адаптации) дополнительных текстов следующим образом: **сокращение, переложение, развёртывание** [Акишина, 2005Э, с. 50].

Учитывая тот факт, что научный или научно-популярный текст не может быть кардинальным образом изменён, следует отбирать наиболее подходящие тексты, не требующие большого вмешательства. Так, в нашем примере можно использовать *сокращение*, безболезненно удалив такие фрагменты, которые требуют от читателя начального знания химии, чего нет у учеников 6 класса, и лингвострановедческого аспекта – «Куйбышевская ГЭС». Остальные элементы подвергнуты нами *переложению* – поиску синонимов. Мы не применяли в данном случае *развёртывание* – приём разъяснения каких-либо понятий, фактов, так как в данном случае этого не требовалось.

В итоге интереснейшая для 6-классников статья, расширяющая программные темы по биологии, в немного изменённом (**адаптированном** нами) виде может быть предложена для беспереводного чтения. В ней произведены указанные действия по адаптации, и, помимо меньшего объёма, она полностью соответствует уровню обучаемого контингента.

Таким образом, в данной работе мы предприняли попытку доказать, что при обучении 6-классников в профильных биологических классах на русском языке наиболее актуальными становятся не все виды чтения, а только самые эффективные из них с точки зрения их развивающего потенциала, их способности быстрее и лучше вводить ученика в научную атмосферу, помогать ему быстрее и лучше усваивать не только программный материал, но и дополнительный, расширяющий и углубляющий его научный биологический кругозор. С этой целью учитель РКИ должен уметь работать над учебным текстом предварительно, актуализируя в нём только соответствующие целям урока аспекты.

### Литература

1. Акишина А. А. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – М. : Русский язык. Курсы, 2005. – 256 с.
2. Акимускин И. И. Занимательная биология / И. И. Акимускин. – М. : Молодая гвардия, 1967. – 512 с.
3. Биология (ботаника). Учебник для 6 класса с русским языком обучения общеобразовательных средних школ : рек. Министерством образования Туркменистана / М. Акыева и др. – Ашхабад : Туркменская гос. издат. служба, 2018. – 325 с.

## ОСОБЕННОСТИ АНТРОПОНИМИКОНА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА

**Аннотация.** Статья посвящена функционирующим в поликультурном пространстве Астраханского региона именам и особенностям имянаречения. Отмечаются изменения, происходящие в антропонимиконе последних лет.

**Ключевые слова:** поликультурное пространство, антропонимикон, имянаречение, этносы, межнациональный

S. V. Khafizov  
*Tatishchev Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia*

## FEATURES OF THE ANTHROPONYMICON OF A POLY CULTURAL REGION

**Abstract.** The article is devoted to the names and features of naming functioning in the multicultural space of the Astrakhan region. The changes taking place in the anthroponymicon of recent years are noted.

**Keywords:** multicultural space, anthroponymicon, naming, ethnic groups, international

Современная политическая и экономическая обстановка всё чаще заставляет обращать внимание социума на приграничные регионы, роль которых в сохранении и укреплении мира и взаимопонимания между народами сопредельных территорий возрастает. Одним из таких регионов является Каспий, объединяющий народы пяти государств: России, Азербайджана, Казахстана, Туркменистана и Ирана. Контакты представителей политики, экономики, бизнеса, науки и образования сближают народы сопредельных государств, влияют на улучшение взаимоотношений проживающих на этой территории. Изучение русского языка как государственного, официального является одним из главных условий обеспечения единства образовательного и культурного пространства полиэтнического Прикаспия, необходимым фактором реализации гражданами России конституционного права на образование. Знакомство с русским языком для представителей ближнего и дальнего зарубежья, проживающих на Каспии, – это и знакомство с пространством русской и мировой культуры [Касьянова и др., 2018]. Одним из векторов сближения этносов в поликультурном пространстве являются межнациональные браки, благодаря которым создается интересная полифония антропонимов, на которой и хотелось бы остановиться на примере Астраханской области.

Разумеется, собранные материалы характеризуют не любой поликультурный регион: многое зависит от национального состава. Как известно из истории и по данным переписей населения, в Астраханской области наиболее многочисленными этносами являются русские, татары, казахи и калмыки, которые ранее других заселили Нижнее Поволжье. Несмотря на то, что в последние годы меняется этнический состав области в связи с миграцией, обратимся к антропонимам, свойственным перечисленным выше национальностям. Серьезный вклад в изучение ономастикона Астраханской области сделала профессор Э. В. Копылова, исследовавшая динамику русских имен XVIII–XX вв. [Копылова, 2016]. Мы остановимся на антропонимах сегодняшнего дня, чтобы увидеть изменения в подходах к имянаречению.

Если рассматривать антропонимы в диахроническом аспекте, можно обнаружить много сходного с другими регионами. Нас заинтересовала антропонимика двадцать первого века как показатель того, что изменились подходы к имянаречению в поликультурном регионе. Основные особенности этого процесса связаны с большим количеством межнациональных браков, о чём мы уже упоминали.

Даже при случайной выборке сочетаний имени и отчества можно отметить необычное звучание их: представлено огромное количество таких сочетаний, где при русском отчестве употреблены имена представителей многих народов, проживающих на территории поликультурного региона: *Пердегуль Алексеевна, Самад Эдуардович, Растям Анатольевич, Румия Андреевна, Тамерлан Константинович, Гилияна Александровна, Мерген Викторович, Фазилия Игоревна* и др.

Наибольшее влияние на национальные ономастиконы некоторых народов русский язык оказал в советский период, когда наблюдалась тенденция называть детей русскими именами и даже лексемами-советизмами: среди казахов и калмыков достаточно распространены были русские имена Николай, Андрей, Василий, Петр, Светлана, Ирина, Елена. Интересны, на наш взгляд, сочетания Светлана Марковна, Жанна Ростсельмашевна, Жанна Советовна, Байр Викторович, Иджилина Германовна, Светлана Энгельсовна и др. В связи с Федеральным законом «О языках народов Российской Федерации» 1991 года в начале 90-х годов в отдельных автономиях стали отходить от советской традиции давать детям русские имена и популярность обрели исконные имена, в числе которых большое количество общетюркских, арабских и персидских: *Наурзбек, Нарузбай Амантай, Сагандык, Азиза,*

*Айгерим, Аймухан, Амангельды, Басыр, Гульфина, Ержан, Ерлан, Ербол, Малика, Аамат, Бекет, Жамиля, Жанара, Мадина* и т. д.

Последние десятилетия в определенной степени повлияли в некоторых случаях и на изменение общепринятой в советское время трёхкомпонентной модели, включающей имя, отчество, фамилию, на двухкомпонентную, без отчества. Конечно, прежде всего это происходит на зарубежном постсоветском пространстве, но встречается и в нашем регионе, когда речь идет о трудовой миграции или обучении туркмен, казахов, таджиков в вузах области. На наш взгляд, данный процесс сужает идентификационные возможности антропонимикона.

Российское законодательство стоит на страже интересов людей, и прежде всего детей и в области имянаречения, внося директивы в работу ЗАГС по регистрации новорожденных. Так, законом 2017 г. в имени ребёнка «не допускается использование цифр, буквенно-цифровых обозначений, числительных, символов и не являющихся буквами знаков, за исключением знака «дефис», или их любой комбинации, либо бранных слов, указаний на ранги, должности, титулы». Те же требования действуют при записи имени новорождённого (<https://regnum.ru/news/society/2302829.html>). Не рекомендуется давать детям имена *Бог, Князь, Христос, Графиня, Комета-036* и т. д., что встречалось до выхода закона.

В литературе встречается мнение, что часто выбор имени, когда речь идет об этносах, населяющих полиэтничный регион, осуществляется «по трем основным критериям: (а) имя должно быть популярным, современным (*Алина, Альберт, Аида, Альбина, Сабина, Ренат/Ринат, Руслан, Даниял, Наиль, Карина, Регина* и т.д.); (б) имя должно «сочетаться» с отчеством, обращается внимание на аллитерацию и ассонанс: *Альфия Ильнуровна, Алина Наильевна, Амина Наильевна, Анвар Равилевич, Диляра Растямовна, Карина Ренатовна, Надия Данияровна, Наилья Ильгамовна* и т. д. Конечно, часто родители, давая имя ребенку, вовсе не задумываются о терминах звуковая инструментровка, звукопись, главное – найти такое имя, которое гармонизовало бы с отчеством, «красиво» звучало. В связи с тем, что в тюркских языках нет полной редукции, ассонанс играет большую роль, чем аллитерация, сказывается и действие закона слогового сингармонизма (ср. например, татарские имена *Алия, Альфия, Румия, Гюзель/Гюзьяль, Наиль, Равиль, Рамиль, Ильяс* и др.), а при сочетании имени и отчества частотнее аллитерация [Аглеева, 2017, с. 14]. В поликультурном Астраханском регионе не смущают такие сочетания имени и отчества, как *Сатира Хапизовна, Геля Тулегеновна, Алина Ахматовна, Константин Муштафаевич* и под. Тут на равных функционируют пары *Анвар Александрович* и *Анвар Байжанович, Арина Сергеевна* и *Арина Дашмановна, Алёна Эдуардовна* и *Алёна Рахматуллаевна, Анастасия Юрьевна* и *Анастасия Темуровна, Асель Анатольевна* и *Асель Баталиевна* и др.

Ежегодно органы ЗАГС публикуют сведения о наиболее популярных и интересных именах новорожденных астраханцев. Так, по сведениям 2022 г., «чаще всего на свет рождались *Александр, Артем, Михаил, Максим* и *Матвей*. Что касается девочек, то самыми популярными стали такие имена, как *София, Ева, Мария, Алиса, Василиса*. Реже всего мальчиков называли *Аристарх, Архип, Богомир, Бриллиант, Гарри, Емельян, Евсей, Ефрем, Иракий, Климентий, Кристиан, Мстислав, Панкрат, Потап, Теодор, Фома, Ярополк*. Также в 2022 году родились малышки с именами *Августина, Адриана-София, Аксинья, Александрина, Ангела, Арсения, Весения, Владлена, Забава, Зоя, Изумруд, Лада, Лиза, Матрёна, Милослава, Мишель, Паулина, Святослава, Юна*» [<https://astrakhan-news.net/society/2023/01/04/118879.html>]. Не так давно в Астрахани мальчику было дано имя *Золото*. Как видим, процесс имянаречения продолжает оставаться креативным, иногда дающие имя своему ребёнку не задумываются о том, что человеку предстоит жить с этим именем в социуме.

Таким образом, изменения, характерные для лексики в целом, свойственны и антропонимике. Особенно это заметно в полиэтнических регионах, где под воздействием постоянных контактов этносов происходит сближение антропонимов разных народов, изменяются традиции имянаречения.

### Литература

1. Аглеева З. Р. О некоторых особенностях имянаречения в полиэтническом регионе / З. Р. Аглеева // Ономастика Поволжья : мат-лы XVI Междунар. науч. конф., посвящённой 50-летию юбилею первой Поволжской ономастической конференции и памяти её организатора В. А. Никонова: в 2 т. / под ред. С. В. Рябушкиной, В. И. Супруна, Е. В. Захаровой, Е. Ф. Галушко. – Ульяновск, 2017. – С. 9–16.
2. Касьянова Л. Ю. Концепт «Каспий» в восприятии представителей различных лингвокультур / Л. Ю. Касьянова, З. Р. Аглеева, М. А. Голованева, Е. Е. Завьялова // Культура и цивилизация. – 2019. – Т. 9, № 3–1. – С. 81–88.
3. Копылова Э. В. Имя и время: два века истории имен астраханцев (1800–2000 гг.) / Э. В. Копылова. – М. : КноРус ; Астрахань : Астрахан. ун-т, 2016.
4. URL: <https://regnum.ru/news/society/2302829.html>.
5. URL: <https://astrakhan-news.net/society/2023/01/04/118879.html>.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ



**Абадова Ч.** – студентка 4 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Абакумова Мария Олеговна** – студентка 5 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Абильзаде Гонча** – студентка 1 курса факультета филологии и начального образования Лянкяранского государственного университета.

**Адилова Лилия Растямовна** – студентка 4 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Аллаберганов Камронбек Шоназар угли** – студент 4 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Алмакаева Дарина Дамировна** – студентка 6 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Аль Каттан Эмиль Бассем** – студент 2 курса факультета журналистики Кубанского государственного университета.

**Ангелова Ева Дмитриевна** – студентка 4 курса факультета лингвистики Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта.

**Ахметова Альфия Ринатовна** – студентка 5 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Бараненко Анна Александровна** – учащаяся 9 класса средней школы № 11 г. Гомеля Республики Беларусь.

**Бибова Валерия Сергеевна** – студентка 5 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Вапаева Анахон Насуриллаевна** – магистрантка 2 курса Ургенчского государственного университета по направлению «Лингвистика: русский язык».

**Варавина Дарья Николаевна** – студентка 5 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Выборнова Елизавета Дмитриевна** – магистрант 2 года обучения факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Газакова Огулсурай Рахманбердиевна** – студентка 5 курса биологического факультета Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Гамзатова Эмилия Гамлетовна** – студентка 4 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Голенкова Виктория Викторовна** – студентка 6 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Гончарова Анастасия Станиславовна** – магистрант Института филологии Московского педагогического государственного университета.

**Гриценко Ксения Денисовна** – магистрант 1 года обучения факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Гуань Цзюньбо** – аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета.

**Джанситова Лилия Рустамовна** – студентка 5 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Дугина Людмила Петровна** – аспирант факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Завтрикова Полина Сергеевна** – аспирант кафедры русского, общего и славянского языкознания Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины.

**Иргазиева Айжана Максutowна** – студентка 5 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Исаева Айнур** – магистрант Ленкоранского государственного университета.

**Искандерова Элина Рустамовна** – студентка 5 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Кадирова Рано Закиржон кизи** – студентка 4 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.



**Кадралиева Саида Маратовна** – студентка 5 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Казюлин Роман Васильевич** – магистрант 1 года обучения Тамбовского государственного технического университета.

**Камкова Елена Юрьевна** – аспирант факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Каймаразова Асият Каймаразовна** – соискатель кафедры общего и славяно-русского языкознания филологического факультета Кубанского государственного университета.

**Кан Кумсук** – аспирант факультета филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета.

**Керимова Севиндж Намик кызы** – студентка 2 курса факультета филологии и начального образования Лянкяранского государственного университета.

**Ким Ин Гю** – аспирант филологического факультета Кубанского государственного университета.

**Королева Екатерина Сергеевна** – студентка 2 курса факультета дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

**Коява Фериде Виталиевна** – магистрант 2 года обучения факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Кудрявцева Анастасия Дмитриевна** – студентка 3 курса факультета иностранных языков Московского городского педагогического университета.

**Кулова Диана Орынбаевна** – студентка 5 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Курбанова Сабина** – студентка 4 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Лапочкина Дарья Алексеевна** – студентка 3 курса Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

**Линь Тунпэн** – студент 4 курса филологического факультета Уфимского университета науки и технологий.

**Лобеева Мария Сергеевна** – студентка 3 курса филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета.

**Лукманова Нина Андреевна** – студентка 4 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Макуха Анна Сергеевна** – магистрант 1 года обучения факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Мамбетова Ангелина Амановна** – магистрант 2 года обучения факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Мамедова Майя Ибрагим кызы** – магистрант Ленкоранского государственного университета.

**Машарипова Хулкаррой Бахтияр кизи** – студентка 4 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Машкович Инна Александровна** – ассистент кафедры русского языка и культуры речи Луганского государственного университета имени Владимира Даля.

**Метелева Диана Бегджоновна** – магистрант 2 года обучения направления «Лингвистика» Высшей школы филологии и кросс-культурной коммуникации Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта.

**Обыденнова Лилиана Дмитриевна** – магистрант 2 года обучения факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Огородова Алина Владимировна** – студентка 1 курса Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

**Панина Мария Дмитриевна** – студентка 3 курса института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

**Пирнафасова Шохиста** – студентка 5 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Половкова Виктория Анатольевна** – магистрант 2 года обучения факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Предет Виолетта Алексеевна** – магистрант 2 года обучения факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Пронченкова Анастасия Анатольевна** – студентка 3 курса факультета филологии и журналистики Самарского национального исследовательского университета имени С. П. Королева.

**Рахманова Назокат Кахрамоновна** – студентка 4 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Реджепова Огулсурай** – студентка 4 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Румянцева Наталья Кирилловна** – студентка 3 курса факультета лингвистики Московского городского педагогического университета.

**Рустамова Шохсанам Рахимовна** – магистрант 1 года обучения филологического факультета направления «Лингвистика: русский язык» Ургенчского государственного университета.

**Сапарова Шемшат** – студентка 5 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Сарыжаева Лачин Арслановна** – студентка 5 курса Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Семичева Татьяна Алексеевна** – студентка 3 курса Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

**Симонова Кристина Петровна** – студентка 5 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Срапян Джульетта Артаковна** – студентка 3 курса института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

**Султанов Бехзод** – магистрант 1 года обучения факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Сунь Цзябао** – аспирант филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета.

**Финская Таисия Евгеньевна** – ассистент кафедры романской филологии Московского городского педагогического университета.

**Халилова Гюнай Абид кызы** – студентка 1 курса факультета филологии, Ленкоранского государственного университета.

**Хафизов Салих Вагизович** – магистрант 1 года обучения факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Чарыева Говхер** – студентка 4 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Чжи Ли** – аспирант филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета.

**Ши Линь** – аспирант филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета.

**Шмакова Валерия Александровна** – магистрант 1 года обучения факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Юлдашева Нодира** – студентка 5 курса факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

**Языкбаева Карина Радмировна** – студентка 1 курса Института международного образования Московского педагогического государственного университета.

**Янг Сун Ен** – аспирант филологического факультета Кубанского государственного университета.

*Материалы III Международной  
научно-практической конференции*

**«СЛОВО О СЛОВЕ:  
ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ  
УЧЁНЫХ-ФИЛОЛОГОВ»**

*г. Астрахань,  
6 апреля 2023 г.*

**Составители:  
Мария Леонидовна Лаптева,  
Юлия Александровна Васильева**

Материалы публикуются в авторской редакции.

Техническое редактирование, вёрстка  
С. Н. Лычагиной

Заказ № 4509. Тираж 8 электрон. оптич. дисков.  
Уч.-изд. л. 20,5. Объем данных 5,0 Мб

---

Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева  
414056, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а  
тел. (8512) 24-66-60 (доб. 3, издательско-полиграфический отдел)  
E-mail: [asupress@yandex.ru](mailto:asupress@yandex.ru)