

ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (РОССИЯ)
UNIVERSIDAD FEDERAL DEL SUR (RUSIA)

УНИВЕРСИТЕТ ВЕРАКРУСА (МЕКСИКА)
LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA (MÉXICO)

АВТОНОМНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ШТАТА МЕХИКО (МЕКСИКА)
Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO (MÉXICO)

**НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ
СКВОЗЬ ПРИЗМУ ДИАЛОГА КУЛЬТУР**

*ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК
В ИБЕРОАМЕРИКАНСКОМ И РОССИЙСКОМ
НАУЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ*

Сборник научных статей

**LA IDENTIDAD NACIONAL
A TRAVÉS DEL DIÁLOGO ENTRE CULTURAS**

*ESTUDIOS CIENTÍFICOS
SOBRE EL ÁREA DE LAS HUMANIDADES
EN LOS ESPACIOS CIENTÍFICOS RUSO E IBEROAMERICANO*

*Мультязычное издание
Edición multilingüe*

Ростов-на-Дону – Таганрог
Издательство Южного федерального университета

Rostov del Don – Taganrog
Editorial de la Universidad Federal del Sur
2023

УДК 81`42(470:460:8)(075.8)
ББК 81-5(2Рос+4Исп+7)я43
Н35

Ответственный редактор: Н. В. Карповская

Редколлегия:

Е. А. Помигуева, А. Ю. Сулавко, И. Р. Абкадырова, С. Гарсия Авила,
И. И. Давтянц, Д. Н. Ильин, С. У. Керимова, С. К. Контрерас Астуриас,
М. Н. Ляшева, А. А. Мотожанец, А. М. Мухамеджанова, З. В. Режук,
М. Х. Рейес Нуньес, И. Н. Савченкова, М. Э. Сёмикова, М. А. Шевцова

Настоящее издание является частью совместного проекта Международного института междисциплинарного образования и иберо-американских исследований Южного федерального университета (Россия), Школы для иностранных обучающихся Университета Веракрус (Мексика) и Факультета иностранных языков Автономного университета штата Мехико (Мексика) «Исследования в области гуманитарных наук в ибероамериканском и российском научном пространстве».

Национальная идентичность сквозь призму диалога культур. Исследования в области гуманитарных наук в ибероамериканском и российском научном пространстве : сборник научных статей ; Южный федеральный университет ; [отв. ред. Н.В. Карповская]. — Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2023. — 507 с.
ISBN 978-5-9275-4463-9

В основу сборника научных статей легли научные труды ученых из разных стран, а также материалы IV Международного конгресса «Национальная идентичность сквозь призму диалога культур: Россия и Иbero-Американский мир» (06.10.–08.10.2022, Ростов-на-Дону — Тoluка-де-Лердо — Халапа).

Издание предназначено для специалистов в области гуманитарных наук и межкультурной коммуникации: переводчиков, журналистов, преподавателей университетов, исследователей, аспирантов, студентов языковых, психологических и социогуманитарных направлений подготовки, а также для всех, кто интересуется испанским и русским языками, культурой России и Иbero-Америки.

УДК 81`42(470:460:8)(075.8)
ББК 81-5(2Рос+4Исп+7)я43

ISBN 978-5-9275-4463-9

© Южный федеральный университет, 2023

Editor: Natalia V. Karpovskaya

Consejo de redacción:

Ekaterina A. Pomiguyeva, Anna Yu. Sulavko, Irina R. Abkadýrova, Celene García Avila, Irina I. Davtians, Denis N. Ilyin, Sabina. U. Kerimova, Celia Cristina Contreras Asturias, Marina N. Lyasheva, Anna A. Motozhanets, Alina M. Mukhamedzhanova, Zinaida V. Rezhuk, Miriam Heila Reyes Núñez, Irina N. Savchenkova, Marina E. Semikova, Maria A. Shevtsova

Esta publicación forma parte del proyecto conjunto del Instituto Internacional de Educación Interdisciplinar y Estudios Ibero-Americanos de la Universidad Federal del Sur (Rusia), de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana (México) y de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (México) «Estudios Científicos sobre el Área de las Humanidades en los Espacios Científicos Ruso e Iberoamericano».

La identidad Nacional a través del Diálogo entre Culturas. Estudios Científicos sobre el Área de las Humanidades en los Espacios Científicos Ruso e Iberoamericano : colección de artículos científicos ; Universidad Federal del Sur ; [Editor: Natalia V. Karpovskaya]. — Rostov del Don ; Taganrog : Editorial de la Universidad Federal del sur, 2023. — 507 p.

ISBN 978-5-9275-4463-9

Esta publicación abarca obras de investigadores de diferentes partes del mundo, así como recoge las ponencias y comunicaciones del IV Congreso Internacional «Identidad Nacional a través del Diálogo entre Culturas: Rusia e Iberoamérica» (06/10–08/10/2023, Rostov del Don — Toluca de Lerdo — Xalapa).

La publicación está orientada a especialistas en la esfera de las Humanidades y de la Comunicación Intercultural: traductores, periodistas, profesores, investigadores, doctorandos, alumnos de especialidades lingüísticas, psicológicas y sociales, así como a toda aquella persona que tenga interés por el español y el ruso y la cultura de Rusia e Iberoamérica.

СОДЕРЖАНИЕ ÍNDICE

Введение	17
Introducción	18
Экспертное мнение: анализ проблем и поиск решений	19
Opinión de expertos: análisis de problemas y búsqueda de soluciones	19
Бурмакина Н. Г. / Burmakina N. G. Ясный язык как инклюзивная практика в современном обществе / El lenguaje claro como práctica inclusiva en la sociedad actual	19
Гарсия Авила С., Лопес Оливера Кадена А. / García Ávila C., López Olivera Cadena A. Спорт и литература для лучшего будущего: несколько примеров из мира литературы / Deporte y literatura para un mundo mejor: algunos ejemplos literarios	24
Дарио Флорес Р. / Darío Flórez R. Рецепция Л. Н. Толстого в Латинской Америке / Resección de L. Tolstoi en América Latina	29
Дель Мораль Р. / Del Moral R. Экспансия и декаданс языков Испании / Expansión y decadencia de las lenguas de España	32
Зеликов М. В. / Zelikov M. V. Поэзия сестры Хуаны Инес де ла Крус как диалог автохтонных культур Старой и Новой Испании / La poesía de Sor Juana Inés de la Cruz como el diálogo de las culturas autóctonas de la Vieja y de la Nueva España	36
Канесе де Эстигаррибиа М. И., Эстигаррибиа Канесе С. Э., Сагуи Гомес Н. Х. / Canese de Estigarribia M. I., Estigarribia Canese S. E., Sagüi Gómez N. J. Изменение климата, культура и традиционные знания коренных народов Парагвая / Cambio Climático, cultura y saberes tradicionales de los pueblos indígenas del Paraguay	39
Карелл Фуре Б. / Karell Furé B. Идентичность, культура и язык: взгляд с кубинской стороны / Identidad, cultura e idioma: una mirada desde lo cubano	44
Карповская Н. В., Проценко А. Е. / Karpovskaya N. V., Protsenko A. E. Криминальная лексика и проблемы ее передачи при переводе (на материале испанских сериалов «La casa de papel» и «Vis a Vis») / Vocabulario criminal y problemas de su traducción (en las series de televisión españolas «La casa de papel» y «Vis a Vis»)	49
Лейте де Оливейра Д. / Leite de Oliveira D. Куча идей в море проблем: количественные именные конструкции в русском и португальском языках / Un montón de ideas en un mar de problemas: construcciones nominales cuantificadoras en el Ruso y el Portugués	54

Лобос О. / Lobos O. Аргентинское славяноведение / Los Estudios Eslavos en Argentina	59
Льопис Гуэрра К. / Llopiz Guerra K. Подготовка преподавателей в межкультурном образовательном пространстве Кубы и России: по пути сближения / La formación de docentes entre Cuba y Rusia, espacio educativo intercultural por un camino de cercanías	63
Мед Н. Г. / Med N. G. К вопросу о межъязыковых фразеологических соответствиях (на материале романских языков) / Acerca de las correspondencias fraseológicas interlingüísticas (con base en las lenguas románicas)	69
Моисеенко Л. В. / Moiseenko L. V. Испанский язык в России как инструмент межкультурного диалога / El español en Rusia como herramienta para el diálogo intercultural	70
Паниотова Т. С. / Paniotova T. S. (Анти)колониальный дискурс в эпоху позднего Возрождения: вклад в «La leyenda negra española» / Discurso (anti)colonial en el Renacimiento Tardío: una contribución a la «leyenda negra española»	74
Раевская М. М. / Rayevskaya M. M. Публичный дискурс монарха Испании Филиппа VI как пример социального программирования современного испанского общества / Los discursos de S. M. el Rey de España Felipe VI como ejemplo de programación social de la sociedad española moderna	79
Романова Г. С., Гринина Е. А. / Romanova G. S., Grinina E. A. Кечумара vs испанский язык в контексте диалога двух культур / Quechumara vs español en el marco del diálogo de dos culturas	85
Савенкова Л. Б. / Savenkova L. B. Соотнесение характера лексико-фразеологического материала и видов его анализа с коммуникативными компетенциями в системе обучения иностранцев русскому языку / Correlación entre el material léxico-fraseológico, tipos de su análisis y competencias comunicativas en la enseñanza del ruso como lengua extranjera	89
Самора Убеда С. / Zamora Úbeda Z. Аффективные стратегии педагогического дискурса / Estrategias para un discurso docente afectivo	95
Шемякин Я. Г. / Shemyakin Y. G. «Другой» как центральная фигура процесса межкультурного взаимодействия: Россия, Латинская Америка, Испания и Запад в сравнительно-историческом контексте / El «otro» como actor central en el proceso de interacción entre civilizaciones: Rusia, América Latina, España y Occidente (contexto histórico-comparativo)	100
Элисондо Ромеро А. / Elizondo Romero A. Обучение испанскому языку в специальных целях с экономической точки зрения для осуществления трудовой деятельности в области здравоохранения / La enseñanza del español con fines específicos desde una perspectiva económica en el campo laboral de las ciencias de la salud	106

Лингвистика текста и дискурса. Языки в контексте антропоцентрической парадигмы. Проблемы межкультурной коммуникации	110
La lingüística textual y del discurso. Los idiomas en el marco del paradigma antropocéntrico. Problemas de comunicación intercultural	
Абакумова О. В. / Abakumova O. V. О молодежном сленге (экспериментальное исследование на материале русского и испанского языков) / Sobre la jerga juvenil (un estudio experimental del ruso y del español)	110
Ахмедова А. Х., Сайдуллаева З. / Ahmedova A. H., Saidullaeva Z. Грамматические ошибки в текстах современных русских песен / Errores gramaticales en las canciones rusas modernas	114
Бабакова Л. Д., Мяснищева М. А. / Babakova L. D., Myasishcheva M. A. Особенности речевого жанра «личное письмо» / Rasgos específicos de «carta personal» como género discursivo	116
Баятова М. С. / Bayutova M. S. Образ Испании и испанцев в текстах современных российских песен / La imagen de España y de los españoles en las canciones modernas rusas	118
Бессарабова Г. А. / Bessarabova G. A. К вопросу об использовании иронии в разговорной речи / Observaciones sobre el uso de la ironía en el habla coloquial	123
Дудникова Л. В., Медведева М. С. / Dudnikova L. V., Medvedeva M. S. Англицизмы в рекламном тексте (на материале русского и французского языков) / Los anglicismos en el texto publicitario: en los idiomas ruso y francés)	127
Замальдинов В. Е. / Zamaldinov V. E. Антропонимы-новообразования в текстах современных СМИ / Los antropónimos de nueva formación en los textos de los medios de comunicación contemporáneos	131
Ивкина Е. Н. / Ivkina E. N. Типологические особенности лексических средств временной референции в русском и испанском языках / Peculiaridades tipológicas de los recursos léxicos de referencia temporal en ruso y en español	134
Кудрявцева М. И. / Kudryáv'tseva M. I. Моделирование индивидуально-авторской картины мира по данным художественного текста / Modelación de la mundividencia individual de autor en un texto literario	140
Куртаева М. О. / Kurtaeva M. O. Некоторые особенности номинации лиц в испанской биржевой терминологии / Algunas peculiaridades de la nominación de personas en la terminología bursátil española	145
Ляшева М. Н. / Lyasheva M. N. Лексико-стилистические особенности текстов неформального интернет-дискурса (на материале развлекательных постов) / Los rasgos léxico-estilísticos de los textos del discurso informal de Internet: los posts de entretenimiento	148

Писарская Т. Р., Якименко Н. Е. / Pisarskaya T. R., Yakimenko N. E. Взаимопроникновение культур: Испания и Россия в лексике и фразеологии двух языков / La interpenetración de las culturas: España y Rusia en el léxico y la fraseología de los dos idiomas	150
Половинкина О. С. / Polovinkina O. S. Конструирование «другого» с помощью паравербальных средств на материале новостных шоу / La construcción del «otro» en los programas de noticias a través de medios paraverbales lingüísticos	156
Савицкая А. Н. / Savitskaya A. N. Символика цвета фразеологических единиц английского, испанского и русского языков / Simbolismo del color en las unidades fraseológicas del inglés, español y ruso	159
Старченко Т. Е. / Starchenko T. E. Пунктуация заголовков в испанском медиадискурсе коронавирусной тематики / La puntuación de los titulares en el discurso mediático del coronavirus	165
Стаценко А. С. / Statsenko A. S. Структура жанра как важного критерия дифференциации функциональных стилей / Estructura de género como criterio fundamental para la diferenciación de los estilos funcionales	170
Суздальцев И. А. / Suzdaltsev I. A. Агитация и пропаганда Коминтерна: советское кино в Испании в 1920–1930-е гг. / Divulgación y propaganda del Komintern: el cine soviético en la España de 1920–1930	175
Тужикова Д. Б. / Tuzhikova D. B. Испанские топонимы с компонентом «campo» / Los topónimos españoles compuestos por «campo»	179
Туракулова З. М. / Turakulova Z. M. Особенности устаревших слов и устойчивых сочетаний в толковых и фразеологических словарях русского языка / Rasgos específicos de las palabras obsoletas y combinaciones estables en los diccionarios explicativos y fraseológicos del ruso	181
Федуленкова Т. Н. / Fedulenkova T. N. Фразеология как эффективное средство коммуникации в деловой сфере / La fraseología como herramienta eficaz para la comunicación empresarial	185
Филиппова Т. Н. / Filippova T. N. Дискурсивные маркеры <i>pero</i> и <i>pues</i> в испанском языке / Los marcadores discursivos <i>pero</i> y <i>pues</i> del español	187
Щитова Н. Г. / Schitova N. G. Понятие «кошка» и «собака» в картине мира носителей русского языка / Los conceptos «gato» y «perro» en la mundividencia de los hablantes nativos de ruso	191

Русский и испанский языки как иностранные в международном образовательном пространстве	196
El ruso y el español como lenguas extranjeras en el espacio internacional de la educación	
Бахронова Д. К. / Bakhronova D. K. Испанистика в Узбекистане / El hispanisimo en Uzbekistán	196
Гонсалес Кансио Р. Х. / González Cancio R. G. Испанский язык для иностранцев: какой испанский? / Español para extranjeros. ¿Cuál español?	197
Гранкина М. А. / Grankina M. A. Субстандартная лексика в зеркале корпусной лингвистики (на примере данных RLC) / Vocabulario subestándar a la luz de la lingüística de corpus (en el ejemplo de los datos de RLC)	202
Коврижкина Д. Г. / Kovrizhkina D. G. Влияние гендерного фактора на русскую речь билингвов (на материале речи русскоязычных эмигрантов в Германии и их детей) / Influencia del factor de género en el habla rusa de los bilingües (basado en el habla de los emigrantes rusos y sus descendientes en Alemania)	203
Колтакова Е. В. / Koltakova E. V. Особенности подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах / Particularidades de la preparación de estudiantes extranjeros para los estudios en las universidades rusas	210
Крус Касерес С. М., Мотола Роффе Д. / Cruz Cáceres S. M., Motola Roffe D. Как обучать социально-культурной лексике в рамках вводного курса фонетики русского языка? / ¿Cómo enseñar el vocabulario con valor sociocultural en el curso introductorio de fonética rusa?	215
Перес Ривабен Н. / Pérez Rivaben N. Русский язык как иностранный: проблемы его преподавания испаноговорящим / Ruso como lengua extranjera: problemáticas de su enseñanza a hispanohablantes	218
Пильщикова О. А. / Pilschikova O. A. Языковые клише в обучении РКИ студентов-инофонов иберо-американского региона / Clichés lingüísticos en la enseñanza del Ruso como Lengua Extranjera a estudiantes extranjeros de Iberoamérica	222
Помигуева Е. А. / Pomiguyeva E. A. Формирование мотивации китайских студентов в условиях онлайн-обучения РКИ / Formación de la motivación de los estudiantes chinos en el aula virtual de Ruso como Lengua Extranjera	225
Портильо Кампос В. Э., Паредес Ангуас Х. А., Портильо Кампос М. Х., де ла Лус Кастильо Д. Г. / Portillo Campos V. E., Paredes Anguas J. A., Portillo Campos M. G., de la Luz Castillo D. G. Использование аутентичных видеозаписей при обучении аудитивным навыкам / Los videos auténticos en el aprendizaje de la habilidad auditiva de un idioma	226

Савченкова И. Н. / Savchenkova I. N. Кафедра русского языка как иностранного и методики его преподавания: вчера, сегодня, завтра (к 55-летнему юбилею кафедры) / 55 años de tradición: el Aniversario del Departamento del Ruso como Lengua Extranjera y la Metodología de Su Enseñanza	234
Садыкова Р. Х. / Sadykova R. H. К проблеме использования текстоцентрической концепции при изучении русского языка как иностранного (из опыта создания учебного пособия) / Acerca del uso de la concepción textocentrista en el proceso de aprendizaje del ruso como lengua extranjera (la experiencia de creación del material didáctico)	239
Сандино Гутьеррес И. Э. / Sandino Gutiérrez I. E. Актуальность обучения испанскому языку онлайн в современном мире / La relevancia de la enseñanza de español en línea en la actualidad	244
Тазарчиан Р. М., Пасхалова В. А., Черных Т. И. / Tazarchiyan R. M., Pashalova V. A., Chernykh T. I. Коммуникативная компетенция: возможные интерпретации понятия / Competencia comunicativa: posibles interpretaciones del concepto	248
Торрезин Л. / Torrezin L. К вопросу о работе с художественным текстом на уроках РКИ в вузах: транснациональный подход / Acerca del empleo del texto artístico en las clases de ruso como lengua extranjera en las universidades: enfoque transnacional	250
Фернандес Фернадес де ла Карidad Й., Мендес Льорет Д. / Fernández Fernández de la Caridad Y., Méndez Lloret D. Развитие навыков аудирования по методу Грега Томсона на занятиях по испанскому языку как иностранному / El desarrollo de la comprensión auditiva utilizando el método de Greg Thomson en el aula de ELE	255
Эчаварриа Креач Ю., Пазс Перес В. И., Крус Паласиос Я. / Echavarría Creach Y., Páez Pérez V. I., Cruz Palacios Y. К вопросу о непрерывной профессиональной подготовке на кафедрах английского языка в Университете Ольгины / Aproximación a la formación profesional continua en los departamentos de inglés de la Universidad de Holguín	260
Иновационные технологии в поликультурном научно-образовательном пространстве	266
Las tecnologías innovadoras en el espacio multicultural de la investigación científica y enseñanza/aprendizaje	
Анхелес Дельгадо П., Рейес Нуньес М. Х. / Ángeles Delgado P., Reyes Núñez M. H. Методическая разработка «Fratello Bancomat» Стефано Бенни, основанная на сравнительно-сопоставительном анализе испанского и итальянского языков (семантический и прагматический аспекты) / Una propuesta didáctica de <i>Fratello Bancomat</i> de Stefano Benni a partir del análisis comparativo español-italiano de aspectos semánticos y pragmáticos	266
Войку О. К., Иванова Е. П. / Voiku O. K., Ivanova E. P. Методы кооперативного обучения иностранным языкам при изучении темы «Живопись» / Métodos para la enseñanza cooperativa de lenguas extranjeras en el caso del tema «Arte»	270

Боннане Мартинес Ф., Морейра Карбонель К., Гарсия Боннане Я. / Bonnane Martínez F., Moreira Carbonell C., García Bonnane Y.	
Применение междисциплинарного подхода к сопровождению дисциплины «Политическое управление» в процессе политической и идеологической подготовки кадров / Aplicación del principio de orientación interdisciplinar de la Dirección Política en la superación política e ideológica	274
Гарсия Боннане Я., Морейра Карбонель К., Сиснерос Гарбей С. / García Bonnane Y., Moreira Carbonell C., Cisneros Garbey S.	278
Применение дидактико-инференционного подхода к процессу понимания текста / Aplicación del principio de orientación didáctico inferencial en el proceso de comprensión textual	
Гарсия Инохоса Д., Морейра Карбонель К., Гарсия Боннане Я. / García Hinojosa D., Moreira Carbonell C., García Bonnane Y.	
Дидактическая направленность на инференциальное понимание политического дискурса в Партийной школе / Orientación didáctica hacia la comprensión inferencial del discurso político en la Escuela del Partido	283
Гонсалес Кансио Р. Х. / González Cancio R. G.	
Теоретико-практические размышления об оценке результатов обучения как дидактической категории и ее отражение в преподавании иностранных языков / Reflexiones teórico-prácticas acerca de la evaluación del aprendizaje como categoría didáctica y su reflejo en la enseñanza de lenguas extranjeras	287
Гуров А. Н. / Gurov A. N.	
Дидактические ресурсы аудиовизуального перевода при преподавании иностранных языков / Recursos didácticos para la traducción audiovisual en la enseñanza de lenguas extranjeras	292
Зубарева А. В. / Zubareva A. V.	
Вводно-фонетический курс для испаноязычных обучающихся на базе LMS-системы Moodle / El curso introductorio de fonética para los hispanohablantes que estudian en el sistema LMS Moodle	293
Керимова С. У. / Kerimova S. U.	
Проблема обучения письму при обучении РКИ в дистанционном формате / El problema en el aprendizaje de la escritura del ruso como lengua extranjera a distancia	297
Кобякова И. А., Филатова Н. И. / Kobyakova I. A., Filatova N. I.	
История Испании сквозь призму фразеологии: дидактический аспект / La historia de España a través de la fraseología: un aspecto didáctico	300
Круглякова Т. А. / Kruglyakova T. A.	
Ошибки выбора буквы в русской письменной речи носителей испанского языка в ситуации естественного и учебного двуязычия как результат фонетической интерференции / Errores de la selección de letras en la escritura rusa hechos por hispanohablantes nativos en situación de bilingüismo natural y educativo, como resultado de la interferencia fonética	305
Кругова М. С. / Krugova M. S.	
О формировании ключевых компетенций цифровой экономики у студентов факультета экономистов-международников, изучающих испанский язык в качестве основного / Sobre la formación de las competencias clave en economía digital para los estudiantes de Economía Internacional que estudian español como lengua principal	310

Крус Барселай И., Мартинес Поланко Т. / Cruz Barcelay I., Martínez Polanco T.	
Универсальная схема обучения в мультикультурном и мультиязыковом окружении. Рефлексия и альтернативы / El Diseño Universal para el Aprendizaje en contextos multiculturales y multilingüísticos. Reflexiones y alternativas	311
Крус Паласиос Я., Рейес Эррера Э. / Cruz Palacios Y., Reyes Herrera E.	
Мультиязычное кубинское приложение Арсу: коммуникативный подход для новых виртуальных сред обучения иностранным языкам / Arsu: una herramienta comunicativa para los nuevos entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras	312
Лескаилье Дуранд Л., Морейра Карбонель К. / Lescaille Durand L., Moreira Carbonell C.	
Методика управления аудиовизуальным производством в Телецентре Solvisión / Metodología para la gestión de producciones audiovisuales en el Telecentro Solvisión	318
Нефедов И. В. / Nefedov I. V.	
Возможности голосового помощника «Яндекс. Алиса» как виртуальной языковой личности в обучении РКИ / Asistente de voz «Yandex.Alisha» como personalidad lingüística virtual en la enseñanza del ruso como lengua extranjera	322
Опрышко А. А. / Opryshko A. A.	
Значимость метода co-teaching в образовательном пространстве / La importancia del método co-teaching en el espacio educativo	327
Рогова И. / Rogova I.	
Эффективная обратная связь в процессе изучения иностранного языка / Retroalimentación efectiva en adquisición de lengua extranjera	329
Савельева К. В. / Savelieva K. V.	
Проектный метод в формировании культурной компетентности современной молодежи / El método de proyección para la formación de competencia cultural de los jóvenes contemporáneos	332
Савченкова И. Н., Сулавко А. Ю. / Savchenkova I. N., Sulavko A. Yu.	
Обучение русскому языку как иностранному в эпоху цифровизации на примере Южного федерального университета / Aprendizaje del Ruso como Lengua Extranjera en la era de la digitalización: el caso de la Universidad Federal del Sur	334
Фролова О. А. / Frolova O. A.	
Дидактический потенциал интерактивных рабочих листов в обучении РКИ / El potencial didáctico de las hojas de trabajo interactivas en la enseñanza del ruso como lengua extranjera	338
Черноштан О. Н. / Chernoshtan O. N.	
Роль и место международных языковых стандартов при обучении чтению и письму на занятиях по иностранным языкам в современном российском контексте / El papel y el lugar de las normas lingüísticas internacionales en la enseñanza de la lectura y la escritura en las clases de lenguas extranjeras en el contexto ruso actual	340

Подготовка педагогов в инклюзивной поликультурной образовательной среде. Обучение в условиях открытого информационного общества	345
Formación de docentes en un espacio educativo multicultural de inclusión. Enseñanza-aprendizaje en la sociedad de la información abierta	
Альварес Бонет Д. / Álvarez Bonet D. Инклюзивные практики при подготовке преподавателя университета / Prácticas inclusivas en la formación docente universitaria	345
Бокова Т. Н., Шевченко А. Я. / Bokova T. N., Shevchenko A. Ya. Академическая мобильность в Латинской Америке / La movilidad académica en América Latina	349
Васкес Перес Я., Мореира Карбонель К., Гарсия Боннани Я. / Vázquez Pérez Y., Moreira Carbonell C., García Bonnane Y. Управление окружающей средой в рамках программы специалитета по направлению «Физическая культура» / La gestión ambiental en la carrera Licenciatura en Cultura Física	354
Гарсия Лимонта Я. / García Limonta Y. Инклюзивное развитие в обучении студентов направления «Педагогика-Психология» / El desarrollo inclusivo en la formación de los estudiantes de la carrera Pedagogía –Psicología	358
Горюнова Л. В. / Gorunova L. V. Возможности образовательной культурно-инклюзивной среды университета в повышении у студентов культурной осведомленности и воспитании уважения к разнообразию / Potencial del entorno educativo culturalmente inclusivo para fomentar la conciencia cultural y el respeto a la diversidad en los alumnos	363
Дрожбина А. И. / Drozhbina A. I. Опыт развития эмоционального интеллекта студентов на занятиях по иностранному языку / Experiencias de desarrollo de la inteligencia emocional en la enseñanza de lenguas extranjeras	367
Ерещенко М. В. / Ereshenko M. V. Особенности процесса инкультурации российской молодежи в современном образовательном пространстве / Rasgos específicos de enculturación de los jóvenes rusos en el espacio educativo contemporáneo	370
Землина Е. М. / Zemlina E. M. Особенности тьюторского сопровождения иностранных студентов в образовательном пространстве университета / Tutoría para estudiantes extranjeros en el espacio educativo universitario	374
Маркова Н. Ф. / Markova N. F. Проектирование социальной среды как условие личностного развития обучающихся с особыми образовательными потребностями / Proyección del entorno social como condición para el desarrollo personal de los estudiantes con las necesidades educativas especiales	377

Обухова Ю. В. / Obuhova Y. V. Особенности эмоционального интеллекта и характеристик Я-концепции иностранных студентов: на примере обучающихся из Туркмении / Características de la inteligencia emocional y del autoconcepto de estudiantes extranjeros: los alumnos de Turkmenistán	379
Пачеко Чарадан А., Морейра Карбонель К., Гарсия Боннане Я. / Pacheco Charadán A., Moreira Carbonell C., García Bonnane Y. Методика обучения сотрудников Национальной революционной полиции оборонительным тактико-техническим действиям в рамках оперативных мероприятий / Metodología para la preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la policía nacional revolucionaria en acciones operativas	381
Трач А. С. / Trach A. S. Роль межкультурной коммуникации в образовательном процессе при обучении студентов продвинутого уровня / El papel de la comunicación intercultural en el proceso de enseñanza a los estudiantes de nivel avanzado	386
Отражение межкультурного взаимодействия в отечественной и зарубежной литературе. Язык как маркер этнокультурной идентичности. Лингводидактические аспекты филологических исследований	389
La influencia de las relaciones interculturales en la literatura. El idioma como un marcador de identidad etnocultural. Aspectos linguo-didácticos de las investigaciones filológicas	
Бакина А. Д. / Bakina A. D. Прагматика перевода библейской фразеологии (на материале английского и русского языков) / Pragmática de la traducción de la fraseología bíblica (en el idioma inglés y en el ruso)	389
Белопольская Е. В. / Belopolskaya E. V. Образ Ростова-на-Дону в художественном сознании А. И. Солженицына / La representación de Rostov del Don en la percepción artística de Aleksandr Solzhenitsyn	394
Воронченко Т. В. / Voronchenko T. V. «Далёкое–близкое»: российско-мексиканские пересечения в литературных опытах / Tan cerca y tan lejos, diálogo ruso-mexicano en experimentos literarios	395
Горелая И. Г. / Gorelaya I. G. Особенности национального характера с точки зрения Ф. Диаса-Плахи, нашедшие отражение в персонажах фильма «Главная роль» / Las particularidades del carácter nacional según F. Díaz-Plaja reflejadas en los personajes de la película «Competencia oficial»	399
Калинина Е. Ю. / Kalinina E. Yu. Историко-правовая трактовка образа «Другого» в испанском романском искусстве (XI–XIII вв.). Столкновение христианской и исламской цивилизаций / La interpretación histórica y jurídica de la imagen del «Otro» en el arte románico español (de los siglos XI–XIII). El choque de la civilización cristiana y la islámica	402
Лазарян А. А. / Lazaryan A. A. Черты готического в романе К. Руиса Сафона «Тень ветра» / Elementos góticos en la novela de Carlos Ruiz Zafón «La Sombra del Viento»	407

Литвиненко Т. Е. / Litvinenko T. E. Гибридизация жанров в интертексте / Hibridización de los géneros en el intertexto	410
Ломоносова Ю. Е., Соболева Т. Е. / Lomonosova Y. E., Soboleva T. E. Иностранные слова во французском и русском художественных текстах (на примере романа Ж.-К. Гранже «Пассажир» и его перевода на русский язык) / Palabras extranjeras en los textos artísticos franceses y rusos (en la novela de J. C. Grangé «El Pasajero» y su traducción al ruso)	412
Матаморос Санчес М. В. / Matamoros Sánchez M. V. Насилие в творчестве Хулио Кортасара / La violencia en el camino literario de Julio Cortázar	417
Мельник О. Г., Карлина А. Н. / Melnik O. G., Karlina A. N. Пища для размышления: образность в романе Л. Эскивель «как вода для шоколада» / Algo para pensar: las imágenes en la novela de Laura Esquivel «Como agua para chocolate»	421
Мусатова Т. О., Пантелеев А. Ф. / Musatova T. O., Panteleev A. F. Языковая игра в прозе русского постмодернизма XXI века (на материале произведений А. Аствацатурова) / El juego del lenguaje en la prosa postmodernista rusa del siglo XXI: en las obras de A. Astvatsaturov	425
Мясищев Г. И., Новикова Л. П. / Myasishchev G. I., Novikova L. P. Современные методы диагностирования личности в диахронии / Métodos actuales para diagnosticar la personalidad en diacronía	430
Наказная Е. В. / Nakaznaya E. V. Интертекстуальность в драме Нило Круза «Анна в тропиках» / Intertextualidad en el drama de Nilo Cruz «Ana en el Trópico»	432
Пушкарева Н. В. / Pushkareva N. V. Читатель и писатель в эпоху визуальной культуры: взаимодействие или управление? (на материале современной русской прозы) / El lector y el escritor en la época de la cultura visual: ¿la interacción o el dominio? (el caso de la narrativa rusa contemporánea)	436
Струкова Т. Г. / Strukova T. G. Х. Л. Борхес настаивает, что историй всего четыре / J. L. Borges insiste en que hay solo cuatro historias	437
Шаповалова Е. Ю., Нестерова А. С. / Nesterova A. S., Shapovalova E. Yu. Многоступенчатая композиция текста как прием актуализации смыслов / La composición multietapa de textos como herramienta para actualizar los significados	439
Национальные традиции в философии. Взаимодействие культур и цивилизаций: ретроспектива и перспективы	
Las tradiciones nacionales en la filosofía. La interacción entre las culturas y las civilizaciones: retrospectiva y perspectivas	442
Агапова А. Е. / Agarova A. E. Индийские языки в полилоге культур в Боливии (политика государства, достижения и проблемы в ее реализации) / Lenguas indígenas en el polilogo entre las culturas de Bolivia (políticas del estado, logros y desafíos en su implementación)	442

Иванова А. В. / Ivanova A. V. Каталонцы в Новой Испании / Los catalanes en la Nueva España	444
Капицын В. М., Пашин М. М. / Kapitsyn V. M., Pashin M. M. Состояние общенациональной идентичности Бразилии в условиях пандемии COVID-19 / El estado de la identidad nacional de Brasil en el contexto de la pandemia de COVID-19	447
Нуридзян Р. Г. / Nuridzhanyan R. G. Траншейная газета как инструмент формирования парагвайской национальной идентичности / El diario de trinchera como herramienta para la formación de la identidad nacional paraguaya	450
Пироженко О. В. / Pirozhenko O. V. Горизонты межкультурной коммуникации в современном медиапространстве / Retos de la comunicación intercultural en el espacio mediático actual	452
Селютин А. А. / Selyutin A. A. Взаимодействие ценностных категорий и культурных стереотипов в процессе формирования лингвокультурного образа гражданина России / La interacción de las categorías de valores y los estereotipos culturales en el proceso de la formación de la imagen lingüocultural de un ciudadano ruso	457
Смирнова У. В. / Smirnova U. V. Ориентиры национально-культурного самоопределения британцев: «mission accomplished» и «hasta la vista, baby» / Los puntos de referencia para la autodeterminación nacional y cultural británica: «mission accomplished» y «hasta la vista, baby»	459
Турсунов Ф. А. / Tursunov F. A. Лингвокультурология таджикской идентичности в контексте постмодернистской антропологии / Linguoculturología de la identidad tadjikistana en el contexto de la antropología posmoderna	464
Шмаков В. С. / Shmakov V. S. Социокультурная идентичность как основа жизнедеятельности локальных сообществ / Identidad sociocultural como base de la vida de las comunidades locales	468
Яковлева Л. Е. / Yakovleva L. E. Проблема разума в испанской философии XX века / El problema del razonamiento en la Filosofía española del siglo XX	473
Abstract in English	479

Введение

Настоящее издание является частью совместного проекта Международного института междисциплинарного образования и иберо-американских исследований Южного федерального университета (Россия), Факультета иностранных языков Университета Веракруса (Мексика) и Автономного университета штата Мехико (Мексика) *«Исследования в области гуманитарных наук в ибероамериканском и российском научном пространстве»*.

В основу сборника легли научные труды ученых разных стран, а также материалы IV Международной конференции «Национальная идентичность сквозь призму диалога культур: Россия и Иbero-Американский мир». Организация мероприятия стала совместным проектом Южного федерального университета, Университета Веракруса (Мексика) и Автономного университета штата Мехико (Мексика), при содействии Ассоциации испанистов России. Координаторами выступили Испано-Российский центр языка и культуры Южного федерального университета, Факультет иностранных языков Автономного университета штата Мехико (Мексика) и Школа для иностранных обучающихся Университета Веракруса (Мексика).

В конференции приняли участие более 200 ученых из 80 организаций и вузов Аргентины, Бразилии, Испании, Италии, Казахстана, Китая, Колумбии, Кубы, Мексики, Никарагуа, Парагвая, Узбекистана, Южной Кореи и России.

Сборник открывается статьями ведущих специалистов российских и иберо-американских университетов, в основу которых легли пленарные доклады, прочитанные на конференции, и работы, имеющие принципиальное значение в плане выдвинутой в них проблематики.

В сборнике рассматриваются актуальные проблемы лингвистики текста и дискурса, современное состояние и перспективы развития современных языков как маркеров этнокультурной идентичности. В серии статей обсуждаются проблемы и перспективы преподавания русского и испанского языков как иностранных в международном образовательном пространстве, применения инновационных технологий в поликультурном научно-образовательном пространстве. Кроме того, авторы затрагивают отдельные аспекты подготовки педагогов в условиях инклюзивной поликультурной образовательной среды, психологического и педагогического сопровождения обучающихся в условиях открытого информационного общества. Ряд статей посвящен вопросам отражения межкультурного взаимодействия в отечественной и зарубежной литературе, а также вопросам взаимодействия культур и цивилизаций.

Все тексты размещены в авторской редакции, с минимальной стилистической правкой.

Публикация данного сборника, авторами которого являются как известные ученые, так и молодые исследователи, направлена на распространение новейших научных достижений в области гуманитарных наук, на развитие дальнейшего диалога ученых из разных стран, а также на расширение академических и культурных связей между ними.

Introducción

Esta publicación forma parte del proyecto conjunto del Instituto Internacional de Educación Interdisciplinaria y Estudios Ibero-Americanos de la Universidad Federal del Sur (Rusia), del de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (México) y de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana (México) «*Estudios Científicos sobre el Área de las Humanidades en los Espacios Científicos Ruso e Iberoamericano*».

Dicha publicación abarca obras de investigadores de diferentes partes del mundo, así como recoge las ponencias y comunicaciones del IV Congreso Internacional «Identidad Nacional a través del Diálogo entre Culturas: Rusia e Iberoamérica». La organización de dicho Congreso constituyó un proyecto conjunto de la Universidad Federal del Sur, la Universidad Autónoma del Estado de México (México) y la Universidad Veracruzana (México), con la colaboración de la Asociación de Hispanistas de Rusia. Coordinaron dicho evento el Centro Hispano-Ruso de la Universidad Federal del Sur, la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (México) y la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana (México).

Tomaron parte en el Congreso más de 200 científicos e investigadores de 80 universidades argentinas, brasileñas, españolas, italianas, kazajas, chinas, colombianas, cubanas, mexicanas, nicaragüenses, paraguayas, uzbekas, surcoreanas y rusas.

Ese tomo inicia con los artículos de los mejores especialistas de las universidades rusas e iberoamericanas, basados en las ponencias presentadas durante el Congreso y las obras que abordan temas y problemas de importancia particular.

Los artículos presentados analizan problemas actuales de la lingüística textual y del discurso, el estado actual y las perspectivas de desarrollo de las lenguas modernas como marcadores de identidad etnocultural. Una serie de artículos está dedicada a problemas y perspectivas de la enseñanza del ruso y el español como lenguas extranjeras en el espacio educativo internacional, así como a la aplicación de tecnologías innovadoras en el espacio científico y educativo multicultural. Se abordan igualmente diferentes aspectos de la formación de docentes en un entorno educativo multicultural inclusivo, los de apoyo psicológico y pedagógico a los alumnos en las condiciones de la sociedad de la información abierta. Además, se tratan las cuestiones del reflejo de las relaciones interculturales en la literatura rusa y la mundial, al igual que la esfera de interacción entre culturas y civilizaciones.

Todos los manuscritos se publican en redacción original con mínimas correcciones de estilo.

La publicación del presente libro, cuyos autores son tanto científicos de renombre como investigadores jóvenes, tiene como objetivo acumular experiencias y difundir los avances científicos más modernos en el área de Humanidades, contribuir al diálogo entre los investigadores de diferentes países, así como al desarrollo de sus vínculos académicos y culturales.

Экспертное мнение: анализ проблем и поиск решений

Opinión de expertos: análisis de problemas y búsqueda de soluciones

Ясный язык как инклюзивная практика в современном обществе

Бурмакина Н. Г. (Россия)

El lenguaje claro como práctica inclusiva en la sociedad actual

Burmakina N. G. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Статья освещает проблемы функционирования письменной коммуникации в социальном контексте. Цель работы — рассмотреть оперативные и информирующие тексты, используемые социальными институтами для коммуникации с населением, на предмет доступности излагаемого содержания людям с когнитивными нарушениями, пожилым коммуникантам и тем, кто общается на неродном языке. Используются подход автоматической квантитативной оценки читабельности, нейролингвистические данные, данные логопедов-дефектологов к оценке трудностей понимания письменного текста.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА читабельность, ясный язык, простой язык, инклюзия, институциональное взаимодействие, чтение

RESUMEN El artículo destaca los problemas de funcionamiento de la comunicación escrita en el contexto social. El objetivo del trabajo consiste en examinar los textos operativos e informativos utilizados por las instituciones sociales para la comunicación con el público; con el fin de determinar si el contenido es accesible para las personas con trastornos cognitivos, los comunicantes de mayor edad y quienes se comunican en un idioma no nativo. Empleamos un método automático de evaluación cuantitativa de la comprensibilidad, datos neurolingüísticos y datos procedentes de logopedas para evaluar las dificultades de comprensión del texto escrito.

PALABRAS CLAVE facilidad de lectura, lenguaje claro, lenguaje fácil, inclusión, interacción institucional, lectura

Проблема создания инклюзивной среды для всех членов общества включает аспект обеспечения равного доступа к текстовой информации различным категориям населения, в том числе пожилым людям, людям с особенностями интеллектуального развития, плохо владеющим языком мигрантам.

Целью данной статьи является рассмотрение оперативных и информирующих текстов, используемых социальными институтами для коммуникации с населением, на предмет доступности (сложности восприятия) излагаемого содержания. В качестве материала для исследования использованы тексты институционального взаимодействия (объявления,

информационные проспекты), размещаемые в поликлиниках, почтовых отделениях, филиалах пенсионного фонда и органах социальной защиты.

Рассмотрим следующий фрагмент информационного проспекта, выставленного на стенде в поликлинике:

В случаях утраты СОЦИАЛЬНОЙ КАРТЫ, окончания срока действия мер социальной поддержки или изменения учетных данных для принятия соответствующих мер держателю СОЦИАЛЬНОЙ КАРТЫ необходимо обратиться в орган социальной защиты населения по месту жительства (62).

Настоящий фрагмент заимствован из проспекта, адресованного людям, которым в силу их возраста, состояния здоровья и социальной уязвимости государство оказывает поддержку. Фрагмент включает предложение, состоящее из 26 слов, 19 % слов являются многосложными, т.е. состоят более чем из 4 слогов. В двух местах наименование «социальная карта» выделено шрифтом, что, с одной стороны, привлекает внимание к данной номинации, с другой стороны, составляет определенную трудность для читающего, так как требует переключения с одного начертания букв на другое при декодировании письменного текста. Многочисленны многозначные лексемы, например, «орган», «держатель», «карта». При восприятии омонимов от читающего требуется определить, какое именно значение должно быть актуализировано в данном контексте. Многократно встречаются обратимые конструкции «окончание срока» (возможно прочтение «срок окончания»), «изменение учетных данных» (возможно «учетные данные изменений»), «держатель карты» («карта держателя»). Обратимость — это принципиальная возможность поменять местами члены ситуации, данная характеристика вносит существенное затруднение в понимание логико-грамматических конструкций (Лурия, с. 106; Ахутина, с.17). Осложняющим фактором является также использование предлога «в случае», который управляет в данном предложении несколькими однородными обстоятельствами с зависимыми словами, т.е. от читающего требуется соотнести данный предлог с далеко отстоящими существительными «утрата», «окончание» и «изменение». И, наконец, выражение «для принятия соответствующих мер» включает лексемы с неконкретной семантикой, из текста не ясно, о каких мерах идет речь. Согласно программе автоматической оценки сложности текста «Простой русский язык» (<http://plainrussian.ru>), уровень читабельности данного отрывка оценивается в 19,82 пункта или «очень сложно читать», программа также автоматически определяет аудиторию, способную справиться с данным текстом, как «аспирантура, второе высшее образование, phd».

Приведенный анализ показывает, что настоящий отрывок текста институционального взаимодействия чрезмерно сложен для понимания реципиентами, которым он адресован, и требует языкового посредничества либо переформулирования в более доступной форме.

Необходимость адаптировать тексты, используемые во взаимодействии социальных институтов с населением, таким образом, чтобы их содержание было доступным, в том числе, пожилым, людям с интеллектуальными нарушениями, людям, использующим неродной язык в коммуникации, является очевидной и требует внимания лингвистов. В научной литературе для обозначения доступной, понятной для широкого круга реципиентов лингвистической формы используется номинация «ясный язык» (Нечаева и др., 2021). В англоязычном пространстве функционирует обозначение «Easy-to-read», «Easy Language», в немецкой научной литературе применяются термины «leichte Sprache», также «einfache Sprache» в исследовательских работах на испанском языке — «lenguaje claro» (Maaß, Rink, 2017; Maaß, 2015; Bredel, Maaß, 2016; Jekat et al. 2018; Canay, 2019; Ramos, Angulo, 2022). Адресатами текстов на «ясном языке» выступают

люди с ментальной инвалидностью и особенностями интеллектуального развития, люди с возрастными когнитивными изменениями, мигранты-иностранцы и другие представители целевой аудитории, у которых по разным причинам недостаточно хорошо сформирован навык чтения и развита способность понимать тексты на стандартном русском языке

(Нечаева и др., 2020, с. 11).

Предпринимались попытки разработать требования к текстам на ясном языке, в частности для русского языка были выделены следующие аспекты:

- выбор лексики (отказ от многосложных слов, малочастотных слов, сокращений и аббревиатур, терминологической лексики и иностранных заимствований, многозначных слов, числительных, частицы «не»);
- синтаксические конструкции (отказ от деепричастных и причастных оборотов, сложноподчиненных и сложносочиненных предложений);
- стилистические фигуры (отказ от использования метафор, фразеологизмов, слов в переносном значении);
- графическое оформление текста (применение одного шрифта во всем тексте, начало каждого предложения с новой строки, отказ от фоновых изображений, интервалы между абзацами, отказ от цветового выделения фрагментов текста и др.) (Титова, 2018).

Анализ 64 страниц текстов социального взаимодействия показал следующие результаты. Рассмотренные тексты демонстрируют несоответствие практически всем из перечисленных выше требованиям. Наибольшее внимание привлекает использование громоздких синтаксических конструкций со сложной иерархией подчинительных и сочинительных связей, использование терминологической лексики и канцеляризмов (онкологические заболевания наружной локализации, рентгеноскопия, ирригоскопия; категории населения, порядок прохождения диспансеризации, ведение персонифицированного учета, право на внеочередное оказание медицинской помощи), также многочисленные аббревиатуры и сокращения (зам.гл. врача по мед. части; НСУ — набор социальных услуг, ЕДВ — ежемесячная денежная выплата и др.).

В нейропсихологии и нейролингвистике подробно изучались различные виды алексий и методов ее преодоления, также исследовались сложные формы речевых высказываний, вызывающие трудности при их декодировании. В работах А. Р. Лурии, Т. В. Ахутиной и других авторов разрабатывалась проблематика понимания логико-грамматических конструкций людьми, страдающими афатическим синдромом и другими ментальными нарушениями, также детьми (Лурия, 1979; Ахутина и др., 2017; Статников, 2016). Примерами таких конструкций могут служить фразы «Мальчик спас девочку» / «Мальчик спасён девочкой». Лексическое наполнение в обоих предложениях идентичное, отличие составляет только грамматическая форма глагола «спасать», выраженная суффиксом «-ён», что позволяет выразить два различных значения. «Понимание логико-грамматических конструкций — одна из сложных речевых функций, предполагающая участие разных речевых операций и взаимодействие различных мозговых структур» (Ахутина и др., 2017, с. 11).

Сложность декодирования логико-грамматических конструкций возрастает в зависимости от того, использован ли в предложении прямой или обратный порядок слов, пассивный или активный залог, является ли высказывание обратимым или необратимым.

Использование пассивного залога предполагает, что агент действия и подлежащее не совпадают, что приводит к возникновению ошибок в интерпретации таких предложений. В свою очередь, инверсия в пассивных предложениях способствует уменьшению ошибок при декодировании подобных высказываний (Ахутина и др., 2017 г.). Эти данные свидетельствуют о том, что существует тенденция воспринимать первое существительное в предложении как агент действия. Примеры пассивных конструкций с прямым порядком слов многочисленны в используемом нами корпусе текстов: «Запись производится пациентами самостоятельно», «карта выдается участковым врачом-терапевтом».

«Под обратимостью по смыслу понимается такое устройство предложения, когда один и тот же лексический состав допускает две противоположные по смыслу интерпретации значения высказывания. Для правильного понимания такого высказывания необходимо декодировать грамматические маркеры» (Статников, 2013, с. 195). Примером обратимой конструкции могут служить предложения «Родители ждут учеников» / «Ученики ждут родителей». Правильно вычленив смысл данного высказывания возможно, только опираясь на флексии имен существительных. Для понимания значения необратимых конструкций достаточно

декодирования значения входящих в него слов, например «Ребенок ест конфету»; обратимые высказывания требуют от читающего грамматического анализа состава предложения. Примеры обратимых конструкций в проанализированных текстах институционального взаимодействия также весьма многочисленны: «срок службы карты» (возможно «карта срока службы»), «изменение учетных данных» («учетные данные изменений»).

Частным случаем сложных для понимания логико-грамматических конструкций являются высказывания, включающие «родительный атрибутивный» (брат отца, семинар учителей). А. Р. Лурия отмечает, что такие конструкции возникли в русском языке значительно позднее конструкций «родительного части» (кусочек хлеба). Обратимые конструкции, включающие родительный атрибутивный, представляют особую психологическую сложность, их понимание требует совершить целую цепь лингвистических трансформаций, затруднения их декодирования ярко проявляются у больных с локальными поражениями мозга (Лурия, 1979, с. 103). Рассмотрим следующие примеры из используемого корпуса: «отделение рентгенологических методов исследования», «фельдшер смотрового кабинета», «в случае смены регистрации места жительства».

Выявление в письменных материалах речевых структур, труднодоступных для непосредственного понимания, требующих значительных усилий от читающего, с одной стороны, и описание приемов, которые могут облегчить понимание этих сложных структур, сделать их более легкими и доходчивыми, с другой, — важная задача ученых, по мнению А.Р. Лурии (Лурия, 1979, с. 101).

Интерес представляют также квантитативные показатели простоты восприятия рассматриваемых текстов. Существует большое количество подходов к расчету индексов удобочитаемости письменных материалов. Программа автоматической оценки читабельности текста «Простой русский язык» рассчитывает результаты по нескольким формулам, адаптированным для русского языка:

- формула Flesch-Kincaid использует соотношение средней длины предложения (в количестве слов) и средней длины используемых слов (в количестве слогов);

- индекс Коулмана-Лиау измеряет среднее количество предложений на 100 слов и среднее количество слов на 100 букв в тексте;

- Automatic Readability Index вычисляет соотношение символов (букв и цифр) в тексте с количеством слов и количество слов с числом предложений в тексте;

- формула SMOG оценивает соотношение многосложных слов (состоящих из более, чем трех слогов) и числа предложений в тексте;

- формула Дэйла-Чалл (Dale-Chale readability formula) определяет соотношение наиболее употребительных слов с числом слов в тексте и число слов с числом предложений.

Рассмотрим следующий пример:

Рецепт на лекарственный препарат, входящий в минимальный ассортимент лекарственных препаратов для медицинского применения, необходимых для оказания медицинской помощи, обслуживается в течение пяти рабочих дней со дня обращения лица к субъекту розничной торговли.

Данный фрагмент включает одно предложение, 29 слов, в том числе 6 слов со сложной слоговой структурой (21 %). Уровень читабельности текста составляет 21,7 балла. Аудитория, для которой восприятие данного отрывка текста институционального взаимодействия доступно, оценивается как «аспирантура, второе высшее образование, PhD». Можно констатировать, что количественные подходы к оценке сложности восприятия текстов описываемого жанра также демонстрируют несоответствие целевой группе реципиентов.

Пожилые люди, сталкивающиеся с первыми симптомами предметных когнитивных нарушений, мигранты, пациенты, перенесшие травмы головного мозга, при чтении испытывают затруднения, которые не учитываются при создании текстов, ориентированных на широкий круг адресатов. Неспособность воспринимать публикуемую текстовую информацию ведет к дискриминации человека в обществе, приводит к ограничению его самостоятельности и

независимости в социуме. Перспективы обеспечения доступности лингвистической формы подачи информации лежат в дискурсивной технологии адаптации текстов, в учете фактора адресата текста (Кобякова, 2006, с. 128). Создание социальной практики использования простого ясного языка при формулировании текстовых материалов, ориентированных на широкого адресата, будет способствовать формированию инклюзивной среды для людей с ментальными особенностями и людей, использующих неродной язык в коммуникации.

Источники и литература

1. АХУТИНА, Т. В., КОРНЕЕВ, А. А., МАТВЕЕВА, Е. Ю., 2017: «Две стратегии понимания логико-грамматических конструкций у первоклассников». *Вопросы психолингвистики*, № 31. с. 10–29.
2. АХУТИНА, Т. В., КОРНЕЕВ, А. А., МАТВЕЕВА, Е. Ю., 2017: «Возрастная динамика понимания логико-грамматических конструкций у младших школьников и ее мозговые механизмы». *Специальное образование*, № 3(47). С. 15–31.
3. КОБЯКОВА, И. А., 2006: «Адресат как один из факторов модификации высказывания». *Университетские чтения – 2006*, Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет. с. 128–133.
4. ЛУРИЯ А. Р., 1979: *Язык и сознание*. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та.
5. НЕЧАЕВА, Н. В., ХЕЛЬМЛЕ, К. С., КАИРОВА, Э. М., 2020: «Перевод на ясный и простой языки: зарубежный опыт и перспективы в России». *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*, № 3. с. 8–24. DOI 10.15593/2224-9389/2020.3.1.
6. НЕЧАЕВА, Н. В., ХЕЛЬМЛЕ, К. С., КАИРОВА, Э. М., 2021: «Перевод на ясный и/ или простой языки как интралингвальный вид перевода и подготовка переводчиков». *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание*, Т. 20. № 3. с. 99–108. – DOI 10.15688/jvolsu2.2021.3.9.
7. СТАТНИКОВ, А. И., 2013: «Механизмы понимания логико-грамматических конструкций: данные компьютеризированных тестов». *Вопросы психолингвистики*, № 17. с. 194–203.
8. СТАТНИКОВ, А. И., 2016: *Особенности понимания логико-грамматических конструкций детьми с отставанием в развитии познавательной сферы*: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук, Москва.
9. BREDEL U., MAAß C., 2016: *Duden. Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Dudenverlag, Berlin, p. 3–25.
10. CANAY D. E. 2019: *Leicht, leichter, Leichte Sprache — Eine Untersuchung zu sprachlichen Kodierungen und mentalen Modellen*. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.,
11. JEKAT S., KAPPUS M., SCHUBERT K., 2018: *Barrieren abbauen, Sprache gestalten*. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Winterthur.
12. MAAß C., 2015: *Leichte Sprache. Barrierefreie Kommunikation: Das Regelbuch*. Universität Hildesheim. LIT Verlag, Berlin.
13. MAAß CH., RINK I., 2017: «Leichte Sprache: Verständlichkeit ermöglicht Gesundheitskompetenz» *Public Health Forum*. 25 (1), S. 50–53.
14. RAMOS M. M. S., ANGULO P. R., 2022: «El desafío lingüístico en los servicios públicos: el caso del lenguaje claro y la lectura fácil en contextos migratorios». *Tonos Digital*. №. 42. p. 1–20.

Спорт и литература для лучшего будущего: несколько примеров из мира литературы

Гарсия Авила С., Лопес Оливера Кадена А. (Мексика)

Deporte y literatura para un mundo mejor: algunos ejemplos literarios

García Ávila C., López Olivera Cadena A. (México)

АННОТАЦИЯ В настоящей работе дается новый взгляд на традиционное толкование классического изречения Ювенала: «В здоровом теле — здоровый дух». Отталкиваясь от опыта, который получило население нашей планеты в связи с эпидемией Covid-19 в XXI веке, авторы настоящего исследования предприняли попытку проанализировать деятельность пяти писателей, стремившихся найти баланс между сидячим образом жизни и занятиями спортом или танцевальным искусством, что требовало систематических физических нагрузок. В качестве отправной точки исследования рассматривается греческий канон разностороннего образования по системе *тривиума* и *квадривиума*. Затем описываются ключевые характеристики спорта или танца, такие как систематичность, соблюдение правил и т.д. И наконец, рассматриваются примеры из жизни двух мексиканских писателей: Хуана Рульфо, который занимался пешим туризмом и альпинизмом, и Нелли Кампобельо, которая была выдающейся танцовщицей начала XX века. Мы также рассматриваем примеры из жизни писателей, увлекавшихся бегом, — Джойса Кэррола Оутса и Харуки Мураками. Известны и трагические истории Эрнеста Хемингуэя и Юкио Мисимы, которые, несмотря на все трудности в личной жизни и внутренние конфликты, питали явную любовь к спорту.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА здоровый разум, здоровое тело, писатели, сидячий образ жизни, физическая активность

RESUMEN En este trabajo se revisan los ideales del adagio clásico de Juvenal: «mente sana en cuerpo sano». A partir de las enseñanzas que la epidemia de Covid-19 ha dejado a los habitantes de este planeta en el siglo XXI, las autoras decidimos revisar el caso de cinco escritores que trataron de equilibrar la vida sedentaria del escritor con disciplinas deportivas o artísticas que requerían de un esfuerzo físico sistemático. En primer lugar, se aludirá, a manera de referente inicial, el ideal griego de lograr una educación holística a través del *trívium* y el *quadrívium*. Posteriormente, se delimitarán las características básicas del deporte o la danza, como la constancia, la observación de las reglas, etc. Por último, se comentarán los casos de dos escritores mexicanos: Juan Rulfo y Nellie Campobello: el primero practicaba el senderismo y el alpinismo, en tanto que la segunda fue una gran exponente de la danza en las primeras décadas del siglo XX. Otros ejemplos son los escritores aficionados a correr como Joyce Carol Oates y Haruki Murakami, aunque también ha habido los casos trágicos de Ernest Hemingway y Yukio Mishima, quienes, pese a las complejidades de sus respectivas vidas interiores, manifestaron un claro amor por el deporte.

PALABRAS CLAVE mente sana, cuerpo sano, escritores, sedentarismo, actividad física

Sedentarismo y escritura

Bien es sabido que el escritor debe desarrollar estilos de vida que le permitan hacer frente a horas y horas de trabajo frente a un escritorio; anteriormente, con papel y pluma y, luego, con la ayuda de máquinas de escribir de diversa índole. Ahora, el trabajo frente a las pantallas y diversos dispositivos electrónicos supone un desgaste físico probablemente superior a lo que exigían las anteriores tecnologías para la escritura. Pero el escritor allana el camino accidentado de las vidas cotidianas con una historia bella o, por el contrario, abre la puerta a nuevas aventuras y experiencias que emocionan a los rutinarios.

Si como afirma Jorge Larrosa (2003, p. 51) «leer e interpretar son traducciones», es decir, el sentido y la interpretación son el resultado de múltiples traducciones, se ha de reconocer que a través del sedentarismo que requiere la escritura es posible que la lectura transforme al lector. Todo aquel que valore esta actividad ha de apreciar a los escritores, pues esos sujetos capaces de sentarse a traducir su imaginación y sus pensamientos en obras literarias ofrecen la lectura es como un fármaco, como el viaje —como afirma Larrosa (2003). Si bien es cierto que algunos escritores dejaron una imagen física más bien débil: Kafka, tuberculoso; Marcel Proust (1871–1922), asmático; Charles Baudelaire (1821–1867), apopléjico; Friedrich Hölderlin (1770–1843), loco, enclaustrado, ha habido otros que han manifestado la necesidad de desarrollarse de manera integral y cultivar otros saberes; esto último es tema de esta reflexión.

***Paideia* y educación holística**

El viejo adagio del poeta latino Juvenal (60–128) que reza: «Mente sana en cuerpo sano» corresponde al ideal de la formación humana que los griegos se esmeraban en practicar: el equilibrio entre cuerpo y mente para lograr la virtud y la paz interior, pese a las vicisitudes del exterior. Es evidente que este siglo XXI ha tenido que voltear a los orígenes para reconocer la necesidad de una formación integral u holística, que reconcilie al ser humano extremadamente tecnificado con los principios de la antigüedad clásica. Por ejemplo, Aristóteles pensaba que en la retórica no podían desligarse los términos *ethos*, *logos*, *techné* ni *pathos*, pues que eran los elementos fundamentales que la componían, de modo que todo orador que se dirigiera a una audiencia debería considerarlos porque el *êthos*, o *ethicus* en latín, no se centra en el individualismo, sino la expresión de los valores de la sociedad a través del individuo y su función es subrayar la noción de virtud. En tanto que el *logos* o dominio de saberes teóricos trívium y cuadrivio se complementa con la *techné* o habilidad para desempeñar un saber práctico. En cuanto al *pathos*, no hay discurso que no se refiera a los sentimientos humanos, a lo que experimenta el alma. Esta idea se analiza, entre otras fuentes, en el diálogo de Platón *Gorgias o de la retórica* (en García Yagüe, trad. y ed., 1979, pp. 351–412).

Esta manera de concebir el arte de la oratoria representa un caso particular de la visión de mundo en la que los griegos concebían la educación como el proceso que permitía lograr la moderación y el dominio de uno mismo (Ferrater Mora, 1964). Si bien la conceptualización y organización de los saberes en lo que los griegos llamaron *paideia* (en su sentido restrictivo «educación de los niños») constituye un hecho cultural que no corresponde con ninguna de las expresiones que se usan en la actualidad para referirse a la educación, pues no es ni educación ni civilización ni cultura ni tradición ni alfabetización, sino todos esos conceptos a la vez. Por ello, «apropiarse de la *Paideia* significaba lograr ser un individuo educado, como se reconoce en la tradición y en las creencias de su comunidad, que puede defender los valores de su cultura y argumentar en favor de ellos a través de la oratoria o la escritura». Entonces, la educación ateniense no se reducía a transmitir saberes ni se concebía que pudiera contradecir los valores de la vida pública (De la Torre Gamboa, 2016: en línea, *apud.* Werner Jaegger)

Para proseguir con este recuento, los griegos concibieron siete artes liberales agrupadas en dos categorías: *trívium* y *cuadrívium*; estaban destinadas a desarrollar destrezas intelectuales y se distinguían de las artes serviles, que se consagraban a las destrezas manuales u ocupacionales; de manera general, se les llamó *artes liberales*. Las del trívium eran: *gramática*: estudio de la lengua, *retórica*: estudio de las figuras del lenguaje y *dialéctica o lógica*: desarrollo de la razón; las del cuadrivio incluían: *aritmética*: estudio del número puro, *música*: estudio del número en movimiento, *geometría*: estudio del espacio puro y *astronomía*: estudio del espacio en movimiento (Ferrater Mora, 1964).

Asimismo, se sabe que Hermes representa al dios griego olímpico y patrón del deporte. Para continuar con este repaso de algunos principios habrá que aclarar que el deporte toma varias connotaciones, desde la actividad física recreativa que se lleva a cabo de una manera laxa hasta los juegos organizados gracias a un conjunto de reglas y jugadores que se desempeñan dentro de un espacio o área determinada. Ahora bien, la práctica puede variar en su grado de compromiso y complejidad, ya que no es lo mismo la práctica del aficionado que la del profesional. También se consideran deportes otras actividades como el ajedrez, en las que no interviene tanto lo físico sino la agudeza mental; últimamente han cobrado relevancia los deportes extremos o de aventura que ocurren, por lo general, en ambientes naturales. En suma, los seres humanos han demostrado a lo largo de la historia el gusto por

«el ejercicio físico intensivo, practicado con la intención de acrecer o conservar la agilidad, la fuerza y la belleza del cuerpo; de vencer dificultades, de superar a un adversario en competencia o en demostración de aptitudes» (*Enciclopedia Espasa*, 2003, p. 1024).

Los deportes han sido practicados en todas las culturas, desde la antigüedad hasta el presente. En Oriente, se desarrollaron disciplinas vinculadas directamente a la gimnasia higiénica o médica y con altas dosis de meditación y espiritualidad, así como también las disciplinas de las artes marciales; en Mesoamérica, el juego de pelota tenía un sentido ritual de gran resonancia cultural; en Grecia, en Egipto, Irlanda y entre las tribus germanas el deporte tuvo un papel destacado, a veces orientado a la formación para la guerra, aspecto en el que se especializaron los entrenadores físicos en Esparta. En Atenas se perfeccionó la exigencia de Juvenal con la que abrimos este trabajo, que se refiere a la perfección y a la belleza física al mismo tiempo que espiritual. Por ello, el ejercicio se practicó de manera metódica como medida reglamentaria en los gimnasios y estudios que eran los centros de enseñanza pública. Algunos deportes de aquella época que han perdurado son: «carrera, salto, lanzamiento de jabalina y de disco, pentatlón, decatión, lucha cuerpo a cuerpo, pugilato y carreras de carros». Si bien estas prácticas decayeron durante algún tiempo en Europa, un momento de resurgimiento ocurrió en Inglaterra en el segundo tercio del siglo XIX, momento en el que popularizaron deportes que hoy en día siguen gozando de gran aceptación, como el fútbol; asimismo, se incorporaron las innovaciones tecnológicas como la bicicleta o el coche y se admitió a las mujeres en la práctica de algunos de ellos como el patinaje (*Enciclopedia Espasa*, 2003, p. 1024).

A la par del deporte, se desarrolló la danza, casi siempre con un carácter ritual en las culturas egipcia, hindú, griega y romana; algunas veces se fusionaba con habilidades acrobáticas y otras se integraba a actos artísticos —como las danzas miméticas del coro de la tragedia— o sociales, asociados a todo tipo de fiestas celebratorias, fuese en las danzas populares o en las cortes. Ya solistas o ya ensambles de tres o cuatro miembros, poco a poco, las danzas populares se fueron expandiendo en todas y cada una de las culturas. Posteriormente asociada al teatro cómico, la danza tuvo un auge en España, Inglaterra y Francia, lo que sentó las bases para que en Francia se ordenaran las danzas de sala en pasos y figuras, lo cual dio paso al ballet de la *Académie de la Danse*, que dirigía Pierre Beauchamps (1636–1705). Esta academia basó su método en la gramática de la danza terpsicórea de origen griego, cuyo nombre se debe a Terpsícore, la musa de la danza. Más conocida es la historia de la expansión del ballet a tierras italianas (y su relación con la ópera) y rusas y al resto del mundo, así como el modo en el que otros tipos de danza contemporánea modificaron o cuestionaron el ballet (Salazar, 2018). En suma, a través de ambas expresiones físicas, se expresan las virtudes del ser humano; la perseverancia, la voluntad, la responsabilidad y la disciplina.

Escritores en movimiento

En esta última parte del trabajo, vamos a presentar a algunos escritores, dos de ellos mexicanos, que dejaron constancia de que el ejercicio físico les servía para equilibrar las horas prolongadas de trabajo sedente propio de la escritura.

Nelly Campobello es el pseudónimo de Francisca Moya Luna; fue una escritora mexicana (1909–1985) aficionada a la equitación, bailarina profesional y coreógrafa, fundadora de la Escuela de la Danza—posteriormente, Escuela Nacional de Danza del Instituto Nacional de Bellas Artes—, en la que reivindicaba temas revolucionarios y montaba coreografías inspiradas en las danzas de las comunidades del interior de México. En la escritura destacó por la novedosa técnica del fragmento y la viñeta, o cuadro, al escribir *Las manos de mamá* (1937). Originaria de Durango, pertenece a la corriente de la novela de la Revolución. Otras obras de su autoría son: *Cartucho* (1931), *Ritmos indígenas de México* (1940), recopilación de coreografías de danza folklórica), *Apuntes sobre la vida militar de Francisco Villa* (1940), *Mis Libros* (1940) (Robles, 1989). A continuación, citamos un fragmento en el que alude a la equitación y explica la sensación de libertad que obtenía con una buena cabalgata:

Practiqué la equitación y comprendí que la compañía de mi yegua protegía la realización de mis sueños [...] era algo así como ir recorriendo senderos diferentes dentro y fuera de los usuales y saber que mi yo físico era sólo un instrumento físico obediente a la obsesión de un deseo. Porque la libertad no es sólo una simple palabra; existe en amplios horizontes y en pequeños y grandes esfuerzos, para lo cual el hombre usa de una técnica, y usa de ella en el momento que la necesita...

(citado en Robles, 1989, p. 166)

Otro escritor mexicano, **Juan Rulfo** (Jalisco, 1917 — Ciudad de México, 1986), combinó la escritura con el deporte. En los años treinta se inició como escritor y fotógrafo. Publicó las primeras muestras de su trabajo en la revista capitalina *América* y en *Pan*, de Guadalajara. En los años cuarenta comenzó su relación amorosa con Clara Aparicio, con quien contrajo matrimonio en 1948. Para mantener a su familia, obtuvo un empleo en una empresa fabricante de neumáticos. Era aficionado al alpinismo y a dar largos paseos por el campo. Obtuvo dos becas del Centro Mexicano de Escritores (1950–1952). En 1953 publicó *El Llano en llamas*, que reunía siete cuentos ya publicados en *América* e incorporaba otros ocho, nuevos. En 1955 sacó a la luz *Pedro Páramo*, novela de la que publicó tres adelantos en 1954, en las revistas *Las Letras Patrias*, *Universidad de México* y *Dintel*. En 1958 terminó de escribir *El gallo de oro*, que se publicó en 1980. Las dos últimas décadas de su vida las dedicó Rulfo a su trabajo en el Instituto Nacional Indigenista de México, donde se desempeñaba como editor (López Mena, 2014). En las cartas de amor que escribe a Clara Aparicio, pueden encontrarse pasajes que aluden a sus aficiones al aire libre; en una de ellas (3 de junio de 1947), se refiere a sí mismo, en tercera persona, como «el muchacho» al que llevó a pasear al cerro:

El domingo lo llevé a un cerro que le dicen el Telapón y se enamoró de los árboles, de todos los miles de árboles que allí había. Y yo creo que le sucedió eso porque les encontró algún parecido contigo, algo de bondad, algo de gracia o algo de tu mismo amor. Y me dijo que todo aquello junto, poniendo el sonido de los árboles y agregando todo el inmenso cielo eras tú.
Lo voy a volver a llevar el domingo entrante a otro lugar, a ver qué dice entonces. Yo te platicaré lo que me diga.

(Rulfo, 2000, p. 104)

En esa carta, hay un pasaje (el subrayado es nuestro) que habla del sentido profundo, personal y espiritual que tiene para el escritor el contacto con la naturaleza que ocurre gracias a un esfuerzo físico (caminar, escalar):

Eso es lo que más me gusta de aquí, de tu país: los cerros que hay alrededor. *Allí se le pierden a uno muchas cosas que uno no quiere recordar*, aunque el pesar de no verte a ti no se olvida, antes se hace más claro, porque *te siento, allí, entre aquellas cosas grandes más cercana, sabiendo que no puedo verte*

(Rulfo, 2000, pp. 104–105).

Ahora nos referiremos a un autor norteamericano, **Ernest Hemingway** (1889–1961), quien estudió en la preparatoria Oak Park and River Forest High School, donde aprendió a tocar el violonchelo y formó parte de la orquesta. Fue un autor prolijo entre cuyas obras destacan, *The sun also rises* (1926), *Hombres sin mujeres* (1927), *Un adiós a las armas* (1929), *Las nieves del Kilimanjaro* (cuento, 1936), *El viejo y la mar* (1952) y *Paris era una fiesta* (1964), entre otras. En su juventud, era capitán del equipo de waterpolo y jugaba al rugby. A lo largo de su vida practicó boxeo, natación y atletismo. Recibió el Nobel en 1954. Con cierta frecuencia pueden encontrarse en sus obras pasajes alusivos al deporte:

El muchacho se preguntó si el «periódico de ayer» no sería también una ficción.
Pero el viejo lo sacó de debajo de la cama.
—Perico me lo dio en la bodega —explicó.
—Volveré cuando haya cogido las sardinas. Guardaré las suyas junto con las mías en el hielo y por la mañana nos las repartiremos. Cuando yo vuelva, me contará lo del béisbol.
—Los Yankees de Nueva York no pueden perder.
—Pero yo les tengo miedo a los Indios de Cleveland.
—Ten fe en los Yankees de Nueva York, hijo, piensa en el gran DiMaggio.
—Les tengo miedo a los Tigres de Detroit y a los Indios de Cleveland.
—Ten cuidado, no vayas a tenerles miedo también a los Rojos de Cincinnati y a los White Sox de Chicago.

(Hemingway, 1989, p. 7)

Aparte del aguardiente, a Hemingway le gustaban el esquí, el trineo y el patinaje, entre muchas otras actividades deportivas:

Nos gustaba el Vorarlberg y nos gustaba Schruns. íbamos a fines de noviembre y nos quedábamos hasta que se acercaba la Pascua. Esquiábamos siempre, a pesar de que Schruns no estaba lo bastante alto para valer como estación de esquí salvo en inviernos de mucha nieve. Pero la escalada a pie era una diversión, y a nadie le asustaba en aquellos días (Hemingway, 2005, p. 114)

Si buscamos en otro lugar y nos detenemos en Japón, encontramos al escritor **Yukio Mishima** (Tokio 1925–1970), pseudónimo de Kimitake Hiraoka, quien de niño fue débil y enfermizo. Fue un novelista y dramaturgo japonés, cuyo tema central es la dicotomía entre el Japón tradicional y la vida moderna occidental. Escribió más de cien obras. De niño fue criado por su abuela. En su adolescencia, cayó enfermo de tuberculosis, razón por la cual no pudo cumplir el servicio militar durante la segunda Guerra Mundial y en su lugar trabajó en una fábrica de aviones. Después de la guerra, estudió derecho y durante un tiempo corto fue empleado en el ministerio de Finanzas. Algunas de sus obras son: *Confesiones de una máscara* (1948), *El templo del pabellón de oro* (1956), su tetralogía *el Mar de fertilidad* (1970). Mishima detestó la vida sedentaria de la mayoría de los escritores y se reveló contra el proceso de occidentalización de Japón. Por eso, en un esfuerzo por reanimar la tradición samurai, organizó el Tatenokai (la Sociedad de Escudo), una hermandad paramilitar fiel al espíritu samurai. Desde entonces, Mishima cultivó la salud física y las artes marciales. Este escritor se convirtió en una leyenda después de su suicidio ritual, que tuvo lugar el 25 de noviembre de 1970. Mishima y cuatro miembros de la Tatenokai entraron al cuartel general de Tokio del Comando Oriental de las Fuerzas de Autodefensa de Japón, ataron al comandante Ichigaya, dieron un discurso a favor del Emperador, fueron abucheados por los soldados y procedieron a ejecutar el *seppuku* o suicidio ritual. Algunas reflexiones de Mishima con respecto al ejercicio aparecen en una entrada del año 1959 en su diario (Nathan, 1995):

A última hora de la noche, después de varias semanas de lenta y penosísima escalada, he llegado por fin a la página 700 de *La casa de Kyoko*. Por muy trabajoso que sea mi avance, no deja de ser más o menos constante, y es por supuesto el ejercicio lo que hace que esto sea posible. Si no pudiera renovar mi renqueante esqueleto cinco veces a la semana, gracias a los ejercicios (sudor y sangre que corre), hace ya mucho tiempo que me habría convertido en un cadáver en espíritu (citado en Nathan, 1995, p. 159).

Quizás, como afirma Mishima, para algunos escritores atormentados, el ejercicio físico pudo representar un escape o alivio a cierta condición mental que los hacía sufrir. Hemingway y Mishima deciden quitarse la vida, pero, en contraste, sus obras nos muestran la gran vitalidad de sus personajes. Se observa, además, en las opiniones de Campobello y de Rulfo una sensibilidad aguda para reflexionar y percibir el entorno. El tema da para más. Baste referirnos a Joyce Carol Oates quien en una entrevista con su biógrafo Greg Johnson explica que le gusta salir a correr o hacer caminata rumbo a una colina cercana a su domicilio porque siente que en la cima la espera un montón de ideas que no llegarían si se quedara sentada en una habitación (Citada por Williams, 2014, en línea). En esta misma dirección, se cuenta hoy con el ensayo de Haruki Murakami dedicado a correr (*De que hablo cuando hablo de correr*, que se encuentra en todas las librerías), obra en la que considera que escribir, correr y vivir son actividades análogas y complementarias.

En conclusión, través de esta colección de breves biografías y citas, hemos explorado algunas de las necesidades de escritores que sintieron la urgencia del movimiento, pues la imaginación del escritor y sus pensamientos requieren de un cuerpo sano. En el contexto de la gran crisis de la pandemia, deberíamos propiciar tanto las necesidades del desarrollo intelectual, como de las destrezas físicas, artísticas y el control de las emociones, tal como se ha postulado desde la antigüedad. Los escritores de quienes nos hemos ocupado en esta plática desarrollaron varios talentos; entre ellos, se ocuparon de fortalecerse físicamente. De esta manera, hemos contribuido a contrarrestar el prototipo del intelectual sedentario y, también, el del bohemio inspirado; no se trata, tampoco, de denostar la biografía de escritores que eligieron otros estilos de vida. La educación, antes que centrarse en la transmisión de

conocimientos, implica la formación armónica de las personas para contribuir al fortalecimiento ético de la sociedad

Fuentes y bibliografía

1. DE LA TORRE GAMBOA, M. 2016: «Paideia», en *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, coord. Ana María Salmerón Castro, Blanca Flor Trujillo Reyes, Azucena del Huerto Rodríguez Ousset y Miguel de la Torre Gamboa, <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=P&id=92>.
2. *ENCICLOPEDIA ESPASA, t.3., 2003*: «Deporte», Madrid, Espasa, p.1024.
3. FERRATER MORA, J., 1964: *Diccionario de Filosofía, t. 1*, 5ª ed., Buenos Aires, Sudamericana.
4. HEMINGWAY, E., 1989: *El viejo y el mar*. México, Dante [1952].
5. HEMINGWAY, E., 2005: *París era una fiesta*, trad. Gabriel Ferrater, 3ª ed., Barcelona, Seix Barral.
6. JUVENAL, Decimus, Iunius: *The Satires*, trad. Klein A. S., URL: <http://www.poetryintranslation.com/PITBR/Latin/JuvenalSatires10.htm>.
7. LARROSA, J., 2003: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica.
8. LÓPEZ MENA, S., 2017: *Perfil de Juan Rulfo*, 2ª ed., México, Praxis.
9. NATHAN, J., 1995: *Mishima: biografía*, Barcelona, Seix Barral.
10. PLATÓN, «Gorgias o de la retórica», 1974: en *Obras completas, trad. y ed., Francisco García Yagüe*, Madrid, Aguilar, pp. 351–412.
11. ROBLES, M., 1989: *Escritoras en la cultura nacional, t.1*. México, Diana.
12. RULFO, J., 2000: *Aire de las colinas: cartas a Clara*, México, Plaza y Janés.
13. SALAZAR, A., 1994: *La danza y el ballet*, 2ª ed., México, Fondo de Cultura Económica.
14. WILLIAMS, K., 2016: «Joyce Carol Oates on Writing and Running». *Emory Magazine*, URL: https://www.emory.edu/EMORY_MAGAZINE/issues/2014/autumn/of-note/oates/index.html

Рецепция Л. Н. Толстого в Латинской Америке

Дарио Флорес Р. (Колумбия)

Recepción de L. Tolstoi en América Latina

Darío Flórez R. (Colombia)

АННОТАЦИЯ Статья посвящена восприятию личности знаменитого русского писателя Л. Н. Толстого латиноамериканской аудиторией. Автор отмечает, что художественные образы его романов неотделимы от самого образа писателя. Читатели стран Латинской Америки могут найти в образе Толстого не только обличителя и критика, но и мудреца, который может дать ответы на многие вопросы, касающиеся общественной жизни.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Л. Н. Толстой, Латинская Америка, этика, социальные вопросы

RESUMEN El artículo presenta la percepción de la personalidad del famoso escritor ruso: León N. Tolstoi, por parte del público latinoamericano. El autor apunta que las imágenes artísticas de sus novelas son inseparables de la propia imagen del escritor. Los lectores de los países latinoamericanos pueden encontrar en la imagen de Tolstoi no sólo a un denunciante y crítico, sino a un sabio capaz de dar respuesta a muchas cuestiones relativas a la vida social.

PALABRAS CLAVE León N. Tolstoi, América Latina, ética, cuestiones sociales

Прошли 123 года с того времени, когда колумбийский поэт Хосе Асунсьон Сильва написал первую появившуюся в Латинской Америке рецензию на роман Толстого «Война и мир». Статья стала программной для последующей интерпретации жизни и творчества автора непревзойдённого исторического романа. В размышлениях Сильвы, в том, как поэт ставит в один ряд и художественные призмы Войны и Мира, и этические вопросы, которые волновали не только персонажей Толстого, но и его самого как человека, его неприязнь современных ему институтов, а также его «самоуглубление и неустанное наблюдение над самим собой»; все эти стороны, проявившиеся в романе, и эссе Толстого также как духовные кризисы и личные противоречия, которые сопровождали Толстого на его жизненном пути, до сих пор привлекают в Латинской Америке интерес к Толстому не только как писателю, но и как личности.

В нашем латиноамериканском восприятии Толстого неотделимы художественные образы его романов от самого образа писателя. Обобщая смыслы и идеи, которые можно проследить в многочисленных академических статьях, научных работах, журнальных статьях и даже в постмодернистских романах, написанных в Латинской Америке о Толстом, исходя из Толстого, цитируя сюжеты Толстого, можно сказать, что, как никакой другой писатель XIX–XX веков, Лев Толстой не видится просто как автор романов, чье художественное совершенство оттеняет архетипический образ творца.

Образ или архетип Толстого вырисовывается в его этических дилеммах, он вырастает из автопортрета, написанного им самим, чаще всего когда он испытывает чувство вины и ощущает его шаткое моральное положение аристократа, привилегированного и ищущего простой подлинный источник обновления жизни в его идеализированной концепции крестьянского мира. Толстой вопреки и благодаря ему стал литературным персонажем, неким культурным героем, а иначе как определить этого русского мятежника: и он мятежный ищет бури, как будто в бурях есть покой; Толстой — педагог, обличитель нравов; Толстой — пророк XXI века; Толстой в литературных масках Платона Каратаева, Пьера Безухова олицетворяет многоликого персонажа. Толстой создал себя как персонажа.

Вот это небывалое единство, удивительное тождество писателя, моралиста и человека, стремящегося обновлять себя и общественную жизнь посредством слова акта, но не словом чисто художественным, а какой-то художественной, этнической проповедью, и удивляет, и восхищает читателя и писателей в Латинской Америке.

В романах Толстого «Война и Мир», «Анна Каренина», прослеживаются переживания и думы, ставшие определяющими в духовной жизни автора и впоследствии решающими для создания новых его произведений... Николай Левин, Князь Болконский являются сами автором с его мучительными переживаниями из-за вечных вопросов и поисков непреходящей формулы утопии (Сильва).

Акт творчества и создания ответственности за жизнь в широком смысле — вот предпосылка, от которой идет пристальное и современное латиноамериканское внимание к образу архетипа Толстого, нашего писателя. Сильва писал, что Толстой творил себя как образ прототипа; эту мысль почти полвека будет варьировать и повторять аргентинский писатель Борхес, издатель известнейшей антологии рассказов русских писателей, изданной в 1989 году.

Это восприятие Толстого как художника слова и как создателя особого жанра, чья цель является обличием и обновлением жизни. Неслучайно сходно с оценкой личности и творчества автора и «Исповедь» и «Детство, отрочество, юность, к которой пришел Б. М. Эйхенбаум в 20 годы». События личной душевной жизни не тонут в порывах творческого изображения и не понимаются до степени исключительных переживаний, а вводятся в самое творчество, сообщая ему часто характер автобиографии или исповеди.

Толстой, который мыслил себя «как нравственно ответственного за себя и за всю культуру», положительно был оценен как педагог. В 20-е годы его педагогические идеи и его деятельность в школе в Ясной поляне вдохновили мексиканского мыслителя Васконселоса. Он же был автором программы педагогической реформы мексиканского образования. «Васконселос, чья педагогическая работа оставила неизгладимый след в мексиканской школе, в годы, когда основал секретариат государственного образования, относился к Толстому с сердечным восхищением. Он

повелел вписать в стену его приемной фамилию Толстого. И подобно Толстому встряхнул дерево заостренней педагогике, учебников и назойливым чтением нотаций».

В 1923 году Васконселос будучи во главе секретариата по образованию, считал, что знакомство с жизнью и творчеством Толстого окажет благородное влияние на молодое поколение учителей. Перевод на испанский язык биографии Толстого написан Романом Роландом *Vie du Tolstoi*, был сделан по заказу Васконселос, в 1923 г. был издан в городе Мехико.

Судьба Толстого в Латинской Америке необычная, в простоте и совершенстве его прозы видно влияние пушкинской прозы («прочтите сначала повесть Белкина. Ее надо изучать и изучать каждому писателю»), когда другая сторона, казалось бы далекая от художественных задач Толстого, найдет отклик у многих наших писателей; я имею в виду его «Решения всех возможных вопросов жизни» и сомнение в том, что это действительно осуществимо, «нельзя было искать в разумном знании ответа на мой вопрос и что ответ, даваемый разумным знанием, есть только указание на то, что ответ может быть получен только при иной постановке вопроса, только тогда, когда в рассуждении будет введен вопрос отношения конечного к бесконечному. Я понял, что, как ни неразумны и уродливы ответы, даваемые верою, они имеют то преимущество, что вводят ответ отношения конечного к бесконечному, без которого не может быть ответа (Л. Толстой, «Исповедь», с. 72).

Толстой — моралист и художник слова, с самого начала переводов его работ на испанский язык стал привлекателен, будоражащим мыслью «Толстой день за днем больше обращен к этике, и преследуемый экзистенциальной тревогой, минуемый вечными вопросами, движимый глубоким энтузиазмом славянской души, которая ищет ответа на неразрешенные вопросы жизни и смерти и которая стремится найти или воплотить в жизненные формулы мечты человечества об осуществлении мира добра (написано одним колумбийским поэтом в эпоху междоусобиц в 90-ые годы XIX).

И есть удивительная закономерность, цикличность в том, как каждое поколение писателей и переводчиков в наших странах находит в образе Толстого, обличителя, критика социальных основ общественной жизни, ответы, проясняющие глубинную логику времен «смуты» или ставят задачи личностного обновления уставов жизни.

Красной нитью проходит обращение к Толстому в годы колумбийских гражданских войн, в 20-е годы, когда закончилась мексиканская революция, в 30-е годы, когда перуанец Марпатеги искал ответ на вопрос о роли религии в формировании идентичности латиноамериканских культур: «*y esta gran la palabra religión que seguirá gravitando en la historia humana con la misma fuerza siempre*».

Толстой есть интеллектуально-жизненная стихия, а не просто автор совершеннейшей литературы. Он вовлечен как личность в водоворот и в бесконечный риск жизни и одновременно он осознает эту бесконечность, его превосходящую. Почему мы, латиноамериканцы, любим Толстого? Вот из-за его способности переживать условность многих общественных навыков; Толстой нас заставляет чувствовать себя в положении Левина, когда слушает Свяжского:

«... Левин, слушая, спрашивает себя: «что там в нем сидит? И почему, почему ему интересно разделение Польши?».

Когда Свяжский кончил, Левин невольно спросил: ну, так что? — но ничего не было. Было только интересно то, что «оказывается». Но Свяжский не объяснил и не нашел нужным объяснять, почему это было ему интересно.

Толстой, который сделал Гоголя своим альтер эго в той эпохе, когда русский писатель углубился в смысл темных сторон общественного уклада, весь в этом вопросе Левина — ну так что ж? и подобно этому вопросу также возникают жизненные вопросы у многих наших читателей и писателей при чтении эссе Толстого. В 2020 году писатель Боготы Хуан Габриэль Васкес в своем докладе о романе «Война и Мир» и о Толстом так написал: «читать великий роман означает давать себе возможность задавать основные вопросы. В том же году писатель Гильермо Сакоманно в другой столице испаноязычного мира, в газете *El Clarín*, в Буэнос-Айресе в статье так поставил вопрос о Толстом: «Толстой различает в Анне Карениной уравнение, на котором зиждется капитализм: секс—деньги—власть» (*El Clarín*, 20.11.2020).

Источники и литература

ТОЛСТОЙ, Л. Н., 1992: Полное собрание сочинений в 91 томах, М.: Терра.

Экспансия и декаданс языков Испании

Дель Мораль Р. (Испания)

Expansión y decadencia de las lenguas de España

Del Moral R. (España)

АННОТАЦИЯ Статья посвящена анализу современного состояния языков в Испании. Автор указывает на многообразие языков, на которых говорят жители Испании. В фокусе исследования находятся процессы постоянных языковых изменений; автор отмечает тот факт, что в автономных сообществах Испании практически не существует монолингвов, говорящих только на галисийском, валенсийском, баскском или ином языке. В исследовании особое внимание уделяется неоднозначному статусу национальных языков данных сообществ, отмечается, что сфера их употребления ограничивается бытовым дискурсом. В связи с тем, что отсутствует традиция общения на неофициальном языке вне дома, а также нет политики, направленной на сохранение таких языков, они постепенно приходят в упадок и теряют носителей и статус. При этом отмечается, что не следует принудительно заставлять население учить языки, которые не являются необходимыми для активного общения в повседневной жизни.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Испания, язык, национальный язык, процессы языковых изменений

RESUMEN El artículo analiza la situación actual de las lenguas en España. El autor señala la diversidad de lenguas que se hablan entre los habitantes de España. Su estudio se enfoca en los procesos constantes de cambio lingüístico y señala el hecho de que prácticamente no existen hablantes monolingües de las lenguas de las comunidades autónomas de España: gallego, valenciano, euskera, etc. El artículo también hace hincapié en la ambigua posición de las lenguas nacionales españolas, señalando el ámbito limitado de su uso en el hogar. En ausencia de una tradición de comunicación en una lengua informal fuera del hogar, así como de políticas destinadas a preservar dichas lenguas, están disminuyendo gradualmente y perdiendo hablantes y prestigio. No obstante, se señala que no se debe obligar a las personas a aprender lenguas que no son necesarias para la comunicación activa cotidiana.

PALABRAS CLAVE España, lengua, lengua nacional, procesos de cambio lingüístico

En una época en la que se conocen con exactitud los barcos que navegan por los mares, las personas que se vacunan en un día o los electrones que giran alrededor de un átomo, no sabemos cuántas lenguas hay en España, ni está previsto que lo sepamos. España no es ajena al laberinto universal. El recuento depende de quién y cómo lo observa.

El rasgo principal de nuestro territorio es el de una lengua única común. Esa uniformidad no existe en Suiza, ni en Canadá, ni en China ni en otros países africanos o asiáticos.

La mayoría de las lenguas del mundo carecen de hablantes monolingües: el gallego, el vasco, el valenciano, el bretón, el galés, el véneto, el calabrés, el sardo, el corso, el tártaro, el quechua, el náhuatl, el araucano, el guaraní, el uzbeko, el tayico, el osético y miles de lenguas más son insuficientes para cubrir las necesidades cotidianas de comunicación de sus hablantes. ¡Que nadie se espante! Las leyes naturales dotan de otra lengua a los hombres y mujeres que la necesitan. Podríamos decir que la mayor parte de la humanidad habla y entiende al menos dos lenguas, y a veces tres, para cubrir, dicho de manera comprensible, también tres tipos de necesidades de comunicación: la familiar, la social y la cultural.

Por eso una visión más fiel de la realidad tendría que considerar a los hablantes en función de las lenguas que obligatoriamente conocen. Descubriríamos así que quienes hablan galés, bretón, valenciano o calabrés son diestros en inglés, francés, español e italiano respectivamente, y tan propietarios de un código como del otro, pues forman parte de la herencia vital y de su patrimonio familiar, social y cultural. Tendríamos por tanto que olvidar la relación individuo-lengua y tener en cuenta la pertenencia a una o varias lenguas como marca de identidad. En este sentido diremos que no existen hablantes de tártaro, ni de casubio, ni de alsaciano, ni de catalán, y es importante saberlo, y deberíamos citarlos emparejados: ruso-tártaro, polaco-casubio, francés-alsaciano, francés-catalán y español-catalán.

¿Y cuáles son las lenguas de España?

Seis son para el Gobierno las lenguas oficiales: **castellano, catalán, valenciano, gallego y vasco** (que el estatuto autonómico llama **euskera**), y recientemente se ha añadido, por mayoría parlamentaria autonómica, el **asturiano**.

Para el **lingüista** existe una lengua de todos, tan propia como las otras, una lengua inevitable que condiciona la identidad, el **español**, término que la legalidad no nombra, pues lo llama castellano, pero única lengua española con hablantes monolingües que, como saben los filólogos, es el estado que garantiza la estabilidad.

Todas las demás lenguas de España son condicionadas, es decir códigos que no pueden vivir como únicos en el patrimonio de sus hablantes. La primera lengua condicionada o carente de hablantes monolingües, a la que, para una mejor comprensión cito emparejada, es el **español** junto con el **catalán/valenciano/balear**, pues solo así podremos hacer alusión a la unidad que identifica al hablante. Las siguientes son el **español-gallego**, y el **español-vasco**; y ya encontraríamos divergencias en la apreciación al considerar al **español-asturiano, español-aragonés, español-aranés** y también el **español-aranés**. Por respeto a quienes así lo consideran, bueno sería citar también al **español-aragonés**, si bien no entraremos en su fragmentada distribución geográfica.

Para el **sociolingüista**, que estudia a los usuarios como grupo, consciente de su especificidad, la lista se desborda. Lo único que queda claro es que, si el estudio debe considerar más a la persona que a la lengua, en España tenemos dos tipos de hablantes: los monolingües que solo hablan castellano o español, y los **ambilingües**, que además de español tienen otra lengua propia, que puede ser una variedad del castellano: extremeño o castúo, andaluz, murciano, canario... O una variedad del valenciano-catalán: catalán, leridano, chapurriau (en la franja aragonesa), valenciano, balear, mallorquín, menorquín, ibicenco. O una variedad del gallego: fala (en el valle de Jálama, noreste de Cáceres), gallego de Asturias. O una variedad o dialecto del euskera o vasco: vizcaíno, guipuzcoano o navarro. Y también asturiano y aragonés, ninguna de las dos exentas de variedades. O una de las lenguas occitanas del sur de Francia anclada en España, el aranés.

Y como el sociolingüista debe zanjar la cuestión, tendríamos que considerar que existe una lengua allí donde se utiliza un código de comunicación articulado que identifica a una comunidad de hablantes.

Tienen asegurado un futuro estable las lenguas que, con un considerable número de hablantes monolingües, son solicitadas libremente para su aprendizaje, viven sólidas en la transmisión familiar, suenan ágiles y enérgicas en boca de los jóvenes, disponen de tradición cultural enraizada y se usan, sin necesidad de ayudas, en la publicación de libros científicos, obras literarias y divulgación cultural.

Las que no disponen de hablantes monolingües ni de estudiantes que las aprenden en libertad, ni de continuidad en la tradición familiar, ni son manejadas con audacia por los jóvenes, ni se usan libremente en las publicaciones científicas, tienen comprometido su futuro. En esta situación se encuentran la mayoría de las lenguas del mundo.

Cambios de lenguas

Una vez generalizadas, las lenguas se expanden con facilidad. Así se extendió el griego, el latín, el árabe, el ruso, el francés y arraiga hoy el inglés, pues el hablante considera tan propia la lengua heredada en familia como la generalizada en la ciudad o la usada en la enseñanza. Aprender lenguas innecesarias puede resultar interesante, pero inútil para la comunicación, y obligar a estudiarlas, aún peor.

El proceso de cambio lingüístico es una constante. Si el latín desplazó y ocultó a centenares de lenguas fue porque sustentaba las tácticas militares, la construcción de ciudades, los edificios públicos, los transportes, el ocio, la alimentación... Debió existir un periodo de ambilingüismo, es decir, de uso indistinto de íbero-latín, hasta que el íbero, menos capaz de dar nombre al progreso, desapareció, y cayó en el olvido.

Espanoles de una sola lengua y españoles de dos lenguas

Los únicos españoles que hablan una sola lengua y con ella cubren la comunicación diaria son castellanohablantes. No existen, o son meramente anecdóticos, hablantes monolingües de catalán o valenciano, ni de gallego, ni de vasco, ni de asturiano ni de ninguna otra lengua. Todos utilizan dos y son propietarios de ambas, la una tan propia como la otra.

Si el **aragonés** y **astur-leonés** frenaron su desarrollo, mayor estabilidad prometen el **catalán-valenciano**, **gallego** y **vasco**. A su favor, el esfuerzo de los gobiernos autonómicos por dignificar su uso y convivir en igualdad de condiciones con la otra lengua propia de sus hablantes. Bienvenida sea, caso de que se lleve a cabo, la cooficialidad del asturiano. No encuentro en el pasado de la humanidad, ni en el presente, un esfuerzo tan grande y encomiable como el que protege a los españoles que desean utilizar su lengua en cualquier circunstancia, local o general, familiar o social, académica o coloquial, científica o popular. El esfuerzo debería pasar, para garantizar su futuro, por desplazar a la otra lengua propia hasta ahora más resolutiva, el español, para hacer un uso exclusivo que propicie el surgimiento de comunidades monolingües en catalán o valenciano, gallego o vasco.

Deben estos esfuerzos dotar a la lengua en necesario contacto con el español de medios sociales, económicos y culturales que le permitan ser usada de manera única. No debería ser imposible, tal vez, pero nunca en la historia una lengua en contacto con otra, y por tanto aceptada por sus hablantes para un mejor acomodo social, ha reaccionado hasta desplazar a la influyente. Las lenguas celtas, tomémoslo como ejemplo, que fueron las más extendidas y acreditadas de Europa en boca de hablantes monolingües, desaparecieron ocupadas por las latinas y las germánicas hasta tal punto que ya solo quedan cuatro reductos, tres en convivencia con el inglés: irlandés, escocés y galés; y uno con el francés, el bretón. Las últimas en desaparecer fueron el córnico y el manés.

Los cambios de lengua los marcan las nuevas generaciones, y suelen las lenguas preferir, pues así lo indica la tradición, lo útil a lo tradicional. El latín eclipsó al íbero, el castellano al mozárabe, y esos mismos cambios lingüísticos forzaron la desaparición de lenguas tan vivas e influyentes como el sumerio, el asirio o el egipcio.

Muestra la historia que los poderes públicos dejan correr a las lenguas por sus cauces. Pocos nadaron en India contracorriente para imponer las lenguas vernáculos, pues resultaba más útil el inglés; ni en Marruecos se empeñaron en llevar el árabe a la universidad, pues fue más sencillo hacerlo en francés; ni en Uzbekistán el uzbeko a la docencia, pues respondía mejor el ruso. No ha desaparecido el inglés en Europa desde el Brexit, ni ha perdido estudiantes, ni se ha abandonado en las universidades suecas o húngaras, ni está previsto que lo hagan. Ni siquiera en universidades tradicionalmente enfrentadas al mundo anglosajón como las rusas sienten los estudiantes rechazo por una lengua que les resulta utilísima en el desarrollo profesional.

Recae, por otra parte, en los progenitores, la responsabilidad de la transmisión. Son ellos quienes deciden cómo hablar a sus hijos. Los monolingües de inglés, francés, español o ruso no tienen duda. Pero el futuro de las lenguas autonómicas emparejadas con otra es mucho más comprometido. Solo una abundante elección del catalán-valenciano, gallego o vasco en la transmisión generacional, tradicionalmente castellanohablantes podría contribuir a expandir la lengua autonómica. Las estadísticas lingüísticas no dejan clara, y ni siquiera turbia, esta tendencia.

El francés, hasta hace apenas unas décadas lengua universal, inició una rápida decadencia porque fuera de Francia no se transmitía en familias. Apenas ha dejado huellas en países donde fue un importante instrumento de comunicación cultural.

Una mirada a la historia muestra que las lenguas se alimentan por la acción de los hablantes, y no por la imposición de los gobiernos. Los dirigentes, como ha venido sucediendo, se limitan a aceptar lo razonable, es decir, la lengua mejor instalada.

El arraigo de la politización de las lenguas

Antes del estatuto vasco, el euskera fue, y probablemente sigue siendo, la lengua de uno de cada cinco vascos. Todos los esfuerzos por difundirla merecen tanto respeto como elogios. Desde 1991 el Gobierno vasco realiza una *Encuesta Sociolingüística* cada cinco años. Según el sexto estudio (2016) el 28,4 % de la población del conjunto del territorio del euskera (Comunidad Autónoma de Euskadi, Navarra y País Vasco Francés) mayor de 16 años es *capaz de hablar euskera*. En comparación con la primera *Encuesta Sociolingüística*, 1991, ha ganado 223 000 hablantes. Los resultados aparecen en un documento de 267 páginas. Ninguna de ellas explica el significado de *capaz de hablar euskera*. Para informar sobre nuevos vascófonos, el encuestado debe indicar algo tan difícil de ponderar como si usa el vasco *tanto o más que el español*. Necesitamos llegar a la página 104 para que el documento se interese por el asunto que más garantiza la estabilidad de las lenguas, la transmisión familiar. Sorprende que no exista la pregunta que debe informar sobre el porcentaje de familias que transmiten la lengua y las que no. Otros gráficos parecidos se superponen sin despejar el principal.

Más compleja se muestra la protección del **catalán-valenciano**. La legislación contempla una sola lengua propia, aunque el castellano lo sea también desde hace siglos. Tampoco aparecen datos sobre familias que transmiten el catalán, y mucho menos sobre familias que transmiten solo el catalán. Resulta imposible saber si hay familias castellanohablantes que transmiten ahora el catalán a sus retoños, y contribuyen, por tanto, a revertir la tendencia.

Encontramos un ejemplo singular en el examen de estado de acceso a la abogacía, que mide los conocimientos teórico-prácticos y las normas deontológicas y profesionales de los nuevos abogados. La prueba se celebró el pasado 5 de junio y ofrecía a los 6400 aspirantes la posibilidad de desarrollarla en cualquiera de las lenguas cooficiales autonómicas. La libertad garantiza el derecho, pero solo un candidato solicitó hacerla en euskera, otro en gallego y 41 en catalán.

La decadencia

Que el catalán y el vasco pierden hablantes en los dominios administrados por la administración francesa es evidente. Cuando las lenguas carentes de monolingüismo no se protegen, el declive se acentúa. El vasco y el catalán languidecen en su dominio norteño, pues se muestran los jóvenes mucho más interesados en innovar en francés que en sus lenguas familiares. Los cuidados intensivos que reciben en los territorios españoles del sur pueden prolongar sus vidas si las nuevas generaciones se sirven de ellas, y solo de ellas, en todo tipo de comunicación, y también en el salón-comedor de las familias, lugar excelente para echar raíces. Pero una mirada más real deja ver que las lenguas de España sin hablantes monolingües y sin transmisión familiar atraviesan esa fase transitoria e irreversible de ambilingüismo. Es lo que enseña la historia.

Teniendo en cuenta que las lenguas necesarias se instalan solas en los individuos, sin esfuerzos ni artificios, sin clases ni exámenes, resulta meritorio promocionar a la lengua heredada en familia. Creo, sin embargo, que es obligado eximir —pues las lenguas no se instalan sin la voluntad del hablante— a quienes ni desean ni pueden aprender lenguas que no son necesarias para la comunicación.

Поэзия сестры Хуаны Инес де ла Крус как диалог автохтонных культур Старой и Новой Испании

Зеликов М. В. (Россия)

La poesía de Sor Juana Inés de la Cruz como el diálogo de las culturas autóctonas de la Vieja y de la Nueva España

Zelikov M. V. (Russia)

АННОТАЦИЯ В статье говорится об основных компонентах диалога культур Старой и Новой Испании, которые отмечают язык Сестры Хуаны Инес де ла Крус, поэтическая деятельность которой, приходясь на начальный период формирования и становления мексиканской национальности, позднее стала неотъемлемой составляющей всей самобытной культуры народов Латинской Америки. Существенным при рассмотрении проблемы межатлантического культурного взаимодействия, помимо хорошо исследованных аспектов барочной и мистической литературы, является внимание к этнолингвистическим реликтам автохтонов Пиренейского полуострова и Мексики — басков и индейцев — также составляющим неповторимое своеобразие поэтики генетически связанной с ними Десятой музы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Новая Испания, Мексика, Испания, диалог культур, науатль, баскский язык, автохтоны, литературная традиция, культурная традиция

RESUMEN El artículo hace referencia a los componentes fundamentales del diálogo entre las culturas de la Vieja y de la Nueva España, que marcan la lengua de Sor Juana Inés de la Cruz, cuya actividad poética, procedente del período inicial de formación y establecimiento de la nacionalidad mexicana, se convirtió más tarde en un componente integral de toda la cultura originaria de los pueblos de América Latina. Además de los aspectos bien estudiados de la literatura barroca y mística, es imprescindible prestar atención a las reliquias etnolingüísticas de los autóctonos de la Península Ibérica y México —los vascos y los indígenas—, que también conforman la originalidad única de la poética de la Décima Musa, genéticamente ligada a ellos.

PALABRAS CLAVE Nueva España, México, España, diálogo de culturas, náhuatl, Euskera, culturas autóctonas, tradición literaria, tradición cultural

Мексиканская поэтесса Хуана Инес де Асбахе и Рамирес де Сантильяна, которую на протяжении большого периода ее жизни называли Сестрой (= исп. *sor* «сестра (монахиня)» < лат. *soror* «сестра», а в контексте ее творчества — *муза*, см. ниже) Хуаной Инес де ла Крус, родилась 12 ноября 1651 года в усадьбе Сан Мигель де Непантла, близ селения Амекамека в 60 км от Мехико. Ее родителями были испанский (баскский) капитан дон Педро Мануэль де Асбахе и Варгас Мачука и родовитая женщина креольского происхождения — донья Исабель Рамирес де Сантильяна, возможно, имевшая прямое отношение к знатной семье, с которой связывают основание монастыря Сан Херонимо (Sabat de Rivers, 1983, с. 9–10), ставшего впоследствии локусом творческой активности Десятой Музы Новой Испании.

Сестра Хуана — символ пробуждающихся творческих сил складывающейся мексиканской нации, а ее поэтическое творчество со временем приобрело значение своеобразного и существенного литературного составляющего, органически вписавшегося в самобытную культуру народов Латинской Америки. С другой стороны, вся ее словесность неразрывно связана с литературной традицией Старого Света.

В обессмертившей ее имя лирике выделяются две важнейшие черты — динамические и экспрессивные приемы и методы, характеризовавшие значительные в общеевропейском и пиренейском культурном контексте литературу барокко и литературу мистицизма. Неоспоримое

влияние первой (многократно исследованное влияние Л. Гонгоры, П. Кальдерона и др.) прослеживается в самом названии прижизненного издания ее произведений (Мадрид, 1689 г.) *Inundación castálida* «Вторжение муз», второй компонент которого происходит от гидронима Касталия — источника на Парнасе — одного из мест обитания *Castalides sorores* «Кастальских сестер», то есть муз. На его титульном листе *LA VNICA POETISA, SOROR JUANA INES DE LA CRUZ*, собственно, и именуется как *MVSA DEZIMA*. Что касается мистицизма, оказывавшего влияние на ставшую уже в шестнадцатилетнем возрасте «босой кармелиткой» формирующуюся поэтессу энциклопедического масштаба, то его преемственность прослеживается, прежде всего, в динамизме и экспрессивности новых языковых форм. Последние Сестра Хуана, подобно своей великой испанской предшественнице Святой Тересе де Хесус, используя принцип «пишу, как говорю» (Menéndez Pidal, 1956, с. 106), черпала из живого разговорного языка непосредственно.

С максимальной полнотой это проявилось в создании восходящих к родившемуся в мусульманской Испании заджалю (*zejel*), рождественских песнопений — вильянсико, которые исполнялись во время религиозных празднеств в кафедральных соборах Мехико, Пуэблы и Оахаки. В осуществившемся по другую сторону Атлантики продолжении этого жанра древнейшей лирической поэзии, которая на Пиренейском полуострове предшествовала эпической (Григорьев, 1975, с. 29), «изысканное мастерство сестры Хуаны обретает совершенство» (*primor y delgado ingenio*) (Cossio et al., 1952, с. 22). Именно в этих песенках ей, по праву считающейся главной создательницей вильянсико испанского мира («*la villanciguera mayor del mundo hispánico*») удастся достичь органического сочетания двух антитетически противопоставленных черт народного и аристократического творчества (Sabat de Rivers, 1983, с. 63).

Давно рассматривающие поэтическое наследие Сестры Хуаны «сквозь призму диалога культур» (правда, без специальной акцентуации на этом феномене) исследователи совершенно справедливо отметили, что «являясь и христианкой, и католичкой, и библейской иудейкой, и мексиканкой, а заодно и гречанкой, и римлянкой» (Chaves, 1931, с. 258), эта «крестьянка, дама и монахиня связывает Старый и Новый Свет» (Sabat de Rivers, 1983, с. 58).

Как представляется, выявление компонентов, указывающих на взаимопроникновение и последующее взаимодействие культурных традиций всего Испанского мира (*Mundo hispánico*), простирающегося по обе стороны Атлантики, оказалось бы неполным без внимания к его древнейшему этнолингвистическому аспекту. В немногочисленных до настоящего времени работах отечественной испанистики, посвященных изучению литературного наследия Сестры Хуаны, основное внимание уделяется барочной составляющей ее поэтического языка. Отмечается, что она «использовала разговорный язык, его диалекты и жаргонные особенности» (Чежегова, 1972), а также то, что примеры «народной речи, языка улицы» перемежаются с «разновидностями испанского, вульгарной латыни и индейских языков» (Крутицкая, 2002, с. 46). Единственным примером последних является использованный во фрагменте вильянсико (IC, 98, 75–122) науатль (*náhuatl*) — один из юто-ацтекских языков автохтонного населения Мексики, к которому Сестра Хуана восходила по материнской линии. Что касается баскского, одного из реликтов автохтонных языков Пиренейского полуострова, который также представлен в вильянсико первого издания (IC, 89, 119–142), то он в сферу интересов отечественных романистов, в отличие от зарубежных исследователей (см., например, Lafon, 1954) никогда не входил.

Баскское (по отцу) происхождение поэтессы не случайно. Исконные обитатели Юго-западной части пиренейского региона Испании, сыгравшие заметную роль в освоении земель Нового Света, а затем и в становлении их государственности (басками были *avantureros*, составлявшие значительную часть экипажа кораблей Х. Колумба, Х. С. Эль Кано, Ф. Писарро, С. Боливар и др.), одними из первых в XVI веке появились на территории Мексики, а в конце XVII, в 1669, то есть через два года после того как Хуана покинула дворец вице-короля Новой Испании, она стала монахиней в Кармелитском монастыре. Численность баскского сообщества, уступая только андалусийскому, значительно превышала все остальные (Alvarez Gila, Angulo Morales, 2002). Особенно много принимавших активное участие в формировании культурного

мексиканского социума басков сосредоточилось на севере, в регионе, называвшемся Новой Бискайей. В испанской культурной традиции именно этим топонимом, который в настоящее время используется для обозначения западной баскской провинции, тогда именовалась вся *Страна Басков* (Euskalerría, Euskadi), а этноним «бискаец» (vizcaíno, баск. bizkaitar), в свою очередь, использовался как синоним этнонима «баск» (Michelena, 1984, с. 21; Зеликов, 1988, с. 127). О безусловно баскском происхождении Сестры Хуаны (López González, Lacambre, 1972) свидетельствуют заключительные слова *Интродукции*, предвещающей вильянсико (IC, 89, 116–118). Отдавая долг «отцовской крови, текущей в ее жилах» (sangre paterna que corre por sus venas — Sabat de Rivers, 1983, с. 61), она называет баскский (vascuence) «языком, на котором говорили» ее «дедушка и бабушка» (... la lengua cortada de mis abuelos; адъективное причастие *cortado* здесь также может быть передано прилагательным «лапидарный»). Характер орфографии многих баскских вкраплений вильянсико указывает на то, что усвоение Хуаной языка пиренейских предков происходило в процессе непосредственного общения с его носителем — отцом. О несомненном восприятии на слух говорят такие примеры как *naí* (124) вместо *naiz* «я есть»; *bici* (130) вместо *bizitza* «жизнь»; *bioza* (132) вместо *biotza* «сердце».

Несмотря на то, что «баскский» фрагмент вильянсико поется бискайцем (Vizcaíno), большинство форм следует квалифицировать как имеющие отношение не к бискайскому, а к гипускоанскому диалекту. Ср.: *nere* (130, 132, 138) ≠ баск. *niri* «мой, моя»; *andre* (119) ≠ баск. *andra*, *anra* «госпожа». Об этом свидетельствует и антропоним *Aranzazu* (121) — баск. (h)aran «долина», «дикая слива»), упоминаемый в составе названия объекта многочисленных уже в то время паломничеств, святилища в Халиско (Гвадалахара), древний аналог которого, связанный с почитанием Святой Девы Арáнсасу, находится в гипускоанском Оньате (Oñate).

О возможном слуховом восприятии говорит *galdunai*, троекратно повторенная в строке *¡Galdunai, au, que se va ... !* (129, 135, 141), одной из возможностей интерпретации которой является *galdu naí egin* «хотеть пропасть» (букв. ‘потерявши хотеть сделавши’). Об этом и о частотном опущении глагола действия, как характерной черте баскского синтаксиса, см. в (Зеликов, 2000; 2005, с. 376–379).

Как представляется, нельзя обойти вниманием и упоминающийся в еще одном вильянсико, но оставленный без внимания комментаторов, *Luzbel* (IC, III, 24). Как можно предположить, речь идет о персонаже, имеющем отношение к Демону Зла — Люциферу. Второй компонент этого имени — *-bel*, опосредованно относится к баскско-иберским апеллиативам с семантикой *темный свет, тьма* и, являясь одним из реликтов древнейшей пиренейской мифологии, появившись в поэзии Десятой Музы Новой Испании, обрел новую жизнь по другую сторону Атлантического океана. Подробнее см. в (Зеликов, 2018, с. 171; 2020, с. 81–82, с. 171–174).

Источники и литература

1. ALVAREZ GILA, O. & ANGULO MORALES, A., 2002: *Las migraciones vascas en perspectiva histórica (siglos XVI–XX)*. Madrid.
2. CHÁVES, E. A., 1931: *Ensayo de psicología de Sor Juana Inés de la Cruz*. Barcelona.
3. COSSIO, J. M. DE et al., 1952: «Homenaje a Sor Juana Inés de la Cruz». *Boletín de la Real Academia Española*. p. 27–72.
4. IC = *Sor Juana Inés de la Cruz*. Inundación Castálida. Edición, introducción y notas de Georgina Sabat de Rivers. Madrid. 1983.
5. LAFON, R., 1954: «Phrases et expressions basques dans un villancico de Sor Juana Inés de la Cruz». *Bulletin Hispanique*. p. 178–180.
6. LOPEZ GONZÁLEZ, A. L., LACAMBRE S., 1972: *Sobre el origen vasco de Sor Juana Inés de la Cruz*. Cartela Heráldica. Noviembre – Diciembre. Madrid.
7. MENÉNDEZ PIDAL, R., 1956: *Antología de prosistas españoles*. Madrid.
8. MICHELENA, L., 1984: «Los vascos y su nombre». *Revista Internacional de los Estudios Vascos*. T. 29, p. 9–29.

9. SABAT RIVERS, G. DE, 1983: *Introducción bigráfica y crítica a la «Introducción Castálida» de Sor Juana Inés de la Cruz*. Madrid, p. 9–71.
10. ГРИГОРЬЕВ, В. П., 1975: *Становление языка испанской национальной литературы*. Ленинград.
11. ЗЕЛИКОВ, М. В., 1988: «Испано-баскские языковые параллели в произведениях Сервантеса». *Сервантесовские чтения*. Ленинград. С. 126–132.
12. ЗЕЛИКОВ, М. В., 2001: «Модели с глаголом действия в языках Западной Романии». *Вопросы языкознания*. № 1, с. 107–128.
13. ЗЕЛИКОВ, М. В., 2005: *Компрессия как фактор структуры и функционирования иберо-романских языков*. *Лингвистические исследования*. СПб.
14. ЗЕЛИКОВ, М. В., 2018: *Баскская мифология. Опыт лингвистической реконструкции*. СПб.
15. ЗЕЛИКОВ, М. В., 2020: *Древние языки и культуры Испании, Португалии и Южной Франции. Неиндоевропейские языки*. СПб.
16. КРУТИЦКАЯ, А. И., 2002: «Сор Хуана Инес де ла Крус и литература новоиспанского барокко». *Мировая культура XVII – XVIII вв как метатекст : дискурсы, жанры, стили. Материалы Межд. научн. конф. «Лафонтеневские чтения»*. Серия «Symposium». СПб. Вып. 26, с. 43–46.
17. ЧЕЖЕГОВА, И., 1973: *Предисловие к «Хуана Инес де ла Крус. Десятая муза»*. Москва.

Изменение климата, культура и традиционные знания коренных народов Парагвая

Канесе де Эстигаррибия М. И., Эстигаррибия Канесе С. Э., Сагуи Гомес Н. Х. (Парагвай)

Cambio climático, cultura y saberes tradicionales de los pueblos indígenas del Paraguay

Canese de Estigarribia M. I., Estigarribia Canese S. E., Sagüi Gómez N. J. (Paraguay)

АННОТАЦИЯ Климатические изменения представляют собой основную угрозу человечеству и являются дополнительным фактором, отягощающим бедственное экономическое положение коренных народов Парагвая. Тем не менее, именно коренные народы вносят самый большой вклад в поддержание экосистем, поскольку выступают защитниками последних лесов и природных комплексов, а также накапливают и пополняют знания, которые позволяют им заниматься на своих территориях деятельностью, направленной на смягчение последствий изменения климата. В данной статье анализируются традиционные познания, инновации и процессы обучения в коренных общинах Восточного региона Парагвая в условиях трудностей, вызванных изменением климата на их территориях. Проведено качественное полевое экспериментальное исследование с применением методов этнографического наблюдения. Полученные результаты позволили описать традиционные знания участвующих в исследовании общин и инновационную деятельность, которой они занимаются в настоящее время, с точки зрения трех подходов: гендерного, межпоколенческого и межкультурного.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА культура, традиции, территория, изменения климата

RESUMEN El cambio climático representa la principal amenaza para la Humanidad, y es una dificultad agregada a la situación de pobreza por la que atraviesan las comunidades indígenas de Paraguay. Sin embargo, los pueblos indígenas son los que más contribuyen con aportes ecosistémicos, como custodios de los últimos bosques y la biodiversidad, y han desarrollado saberes que les permiten

actuar en sus territorios para reducir los efectos del cambio climático. Este artículo analiza los saberes tradicionales, innovaciones y procesos de aprendizaje de las comunidades indígenas de la región Oriental de Paraguay, ante las dificultades generadas por el cambio climático en sus territorios. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, de alcance exploratorio, con aplicación de técnicas etnográficas de observación. Los resultados obtenidos permitieron identificar los saberes ancestrales de las comunidades participantes y los procesos de innovación que desarrollan actualmente, desde tres perspectivas: el enfoque de género, el enfoque intergeneracional y el enfoque intercultural.

PALABRAS CLAVE cultura, tradición, territorio, cambio climático

Introducción

Este artículo presenta los resultados de un estudio etnográfico sobre los saberes tradicionales, innovaciones y procesos de aprendizaje de las comunidades indígenas de la región Oriental de Paraguay, ante las dificultades generadas por el Cambio Climático en sus territorios. El cambio climático agudiza las dificultades que enfrentan las comunidades indígenas en América Latina, la mayoría de ellas en situación de pobreza y pobreza extrema. Ante esa amenaza global que afecta a todos los habitantes de nuestro planeta, los pueblos indígenas son los que menos han contribuido a generar el cambio climático, y sus tradiciones culturales son las que ofrecen más aportes ecosistémicos para mitigar sus efectos. Los saberes, prácticas ancestrales e innovaciones tienen un gran potencial para aportar soluciones en el abordaje de las acciones para reducir los efectos del cambio climático. El informe 2018 de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (FAO, 2018), estimaba que los territorios pertenecientes a pueblos indígenas resguardan el 80% de la biodiversidad existente en el mundo. La participación de los pueblos indígenas, como actores clave y agentes de cambio, es imprescindible para la construcción de las políticas ambientales y de desarrollo sustentable, conforme lo establece el artículo 7 del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales, publicado por la Oficina Internacional de Trabajo (OIT, 2014).

En este escenario global, los pueblos indígenas son los últimos guardianes de los bosques (Macqueen & Mayers, 2020). Para Mayo-Mendoza (2019), las comunidades indígenas han desarrollado saberes que les permiten actuar ante los efectos del cambio climático para minimizar sus efectos devastadores en sus territorios. Dinsmore (2021) comparte esta postura, y agrega que la comunidad global puede aprender mucho de los pueblos indígenas, sus actitudes, valores y prácticas de respeto por el medioambiente: «Como comunidad global, necesitamos cambiar nuestras actitudes sobre nuestra interacción con la Tierra. Podemos aprender mucho de los grupos indígenas, y si pudiéramos adoptar la misma actitud de respeto por la Tierra, el mundo sería mejor» (Dinsmore, 2021, p. 27).

La tierra es percibida desde la cosmovisión indígena como fuente de vida: la que nutre, provee, sustenta y enseña, y esa concepción se mantiene en los diversos pueblos indígenas del continente americano. La percepción sobre la tierra puede variar de acuerdo con las culturas y costumbres de cada pueblo, pero en general la tierra es considerada espiritualmente como la madre, con quien se debe mantener una relación de cuidado y protección mutua. La tierra conecta a los pueblos indígenas con su pasado, presente y futuro, como el legado que deben preservar para sus hijos y nietos (Burger, 1990).

En la actualidad, en Paraguay, las comunidades indígenas se vieron obligadas a adaptarse a las ideas occidentales sobre la tenencia de la tierra y la propiedad privada, ya que de lo contrario quedarían sin lugar donde habitar. Sin embargo, desde su cosmovisión, consideran que la tierra es un recurso común al cual todas las personas deberían tener derecho y acceso, como proveedora esencial de sustento. Bajo esta percepción, para las comunidades indígenas, es fundamental que toda la sociedad asuma responsabilidades para el cuidado colectivo y conservación del territorio, y no ser solo ellos, uno de los pocos custodios de los últimos remanentes boscosos (Estigarribia Canese & Sagüi Gómez, 2020).

El grupo de investigación compuesto por Blancas, Isch, Panario, Gutiérrez & Zambrano (2020) destaca la importancia de los saberes tradicionales y ancestrales para enfrentar el cambio climático. Consideran que un abordaje basado en saberes ancestrales y tradicionales permitiría gestionar mejor el riesgo que implica la crisis climática actual. Afirman que los saberes tradicionales son el resultado de largos períodos, milenios en muchos casos, de experiencia y aprendizaje de estos pueblos en su entorno.

Estos conocimientos les permitieron sortear eventos inesperados, adaptar sus actividades a los cambios y administrar los recursos de manera sustentable, de modo que las siguientes generaciones pudieran seguir aprovechándolos.

Desde la cosmovisión indígena, el desarrollo y relacionamiento con el entorno está basada en una relación profunda de valoración y cuidado hacia la naturaleza, considerando al bosque y al entorno natural como un espacio de interrelación y dependencia recíproca material, social y espiritual. Esta cosmovisión se contrapone al modelo agrícola expansivo que predomina en el continente americano, y que a su vez incrementa la vulnerabilidad de los territorios indígenas ante los efectos del cambio climático. En Paraguay, los sectores relacionados a las actividades agropecuarias extensivas son responsables del 83,6% de las emisiones que provocan esas alteraciones en el país (MADES, PNUD, & FMAM, 2018). Las causas son el cambio de uso del suelo (también llamada habilitación de tierras para agricultura y ganadería), la deforestación, la práctica de quema de bosques, las fumigaciones y fertilización química de suelos y las emisiones del gas metano producido por la ganadería extensiva.

Los saberes tradicionales de los pueblos indígenas del Paraguay fueron objeto de diversos estudios desde el período colonial. Se destaca entre esos estudios, el libro de 4 tomos sobre los conocimientos tradicionales y prácticas terapéuticas publicado por el misionero jesuita Sánchez Labrador (Deckmann Fleck & Alliatti Joaquim, 2017). Muchos de estos saberes se mantienen hasta la actualidad, a pesar del deterioro progresivo de las condiciones de vida de los pueblos indígenas. El proceso de extranjerización y concentración de la tierra en Paraguay, y la consecuente exclusión de los pueblos indígenas de sus territorios tradicionales, se inicia con el descubrimiento de América y se extiende hasta la actualidad (Wimer & Hellmund, 2020).

Materiales y métodos

El diseño de la investigación tuvo un enfoque cualitativo de tipo etnográfico, también considerado como diseño flexible o emergente (Mendizábal, 2007). La investigación etnográfica está orientada a la comprensión de las culturas: «Suele catalogarse como tal a la investigación con grupos focales, entrevistas profundas, historias de vida, encuestas o charlas informales, siempre que se realicen en el contexto social de los informantes» (Lerma Rodríguez, 2014, p. 46). La unidad de análisis de este estudio comprende el etnos de cinco comunidades indígenas de la región Oriental de Paraguay. En estudios etnográficos, la unidad de análisis es el etnos: la gente que compone una comunidad étnica y sus elementos culturales (Blanco, 2012). Los cuidados éticos aplicados en los procedimientos realizados en esta investigación siguen las recomendaciones establecidas por la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005), la 2a Conferencia Mundial sobre Integridad en la Investigación para la conducta responsable en la investigación (2010) y posteriores declaraciones internacionales.

Resultados

Las primeras observaciones y entrevistas permitieron identificar cuatro categorías de saberes tradicionales relacionados con los problemas generados por el cambio climático: medios de vida, energía, salud, riesgos y desastres. Estos temas fueron posteriormente debatidos en los grupos focales de discusión realizados por el equipo de investigación en cada comunidad participante.

Para las comunidades indígenas, los medios de vida provienen del bosque. La deforestación reduce la disponibilidad de sus medios de vida, principalmente alimentos y medicinas, ya que son recolectores y no productores. Si bien pueden producir sus propios alimentos, prefieren la recolección: «Producimos nuestros propios alimentos, pero en nuestra mente seguimos pensado como recolectores» (E1). En algunos rubros, como la producción de miel, observan el impacto de la contaminación generada por la producción agrícola intensiva: «La soja está acabando con la apicultura» (E2). La producción de cultivos para autoconsumo también se ven dañados por las fumigaciones con agrotóxicos de las producciones de soja.

Otro de los efectos señalado por los miembros de las comunidades es la pérdida de la producción de yerba mate, plantas complementarias (yuyos) y plantas medicinales. La producción de yerba bajo monte es preferida por las comunidades, en sus territorios, conservan sus reservas de bosque para mantener las producciones de yerba bajo monte. No obstante, últimamente se ven forzados a comprar la yerba mate para su propio consumo del supermercado, debido a la baja producción que tienen de la yerba mate silvestre. También sienten una reducción en la producción de los rubros agrícolas debido a la

degradación de la tierra, y ya no tienen excedentes para la venta. O bien, tienen producción, pero no la pueden vender, ya que en algunos lugares dicen que es de mala calidad por ser de origen indígena: «Nuestro esfuerzo y trabajo es poco valorado» (E3). Mencionaron también los entrevistados que las comunidades cada vez producen menos artesanías, debido a la escasez de materia prima, proveniente de los bosques, para el tallado de figuras y la fabricación de cestos con fibras naturales.

La falta de agua, altas temperaturas y los cambios en la distribución de las lluvias, impiden la siembra normal de los cultivos, ya que el periodo de siembra en las comunidades indígenas corresponde a las épocas de lluvia, que se ha modificado y ha disminuido. Los incendios forestales también se han incrementado en los territorios indígenas durante los últimos años, debido a la sequía y los calores extremos. Los incendios afectan al bosque, los cultivos y la vida dentro de las comunidades. Además, y como consecuencia del incremento de estos fenómenos extremos, las comunidades participantes manifestaron su preocupación con relación a la reducción de opciones alimenticias provenientes de la pesca, la caza, la recolección de frutas, hierbas medicinales y alimentos silvestres. En ese contexto, muchos indígenas trabajan de modo informal, realizando trabajos durante el día fuera de la comunidad. Las mujeres también salen a trabajar fuera de la comunidad para obtener ingresos económicos, la mayoría de ellas trabaja en servicios domésticos.

Las comunidades enfrentan y buscan reducir los efectos del cambio climático mediante la integración de nuevos conocimientos y estrategias que complementan sus saberes tradicionales. El aprendizaje, en la visión de las comunidades indígenas, tiene un enfoque desde abajo hacia arriba, desde tres perspectivas: el enfoque de género, el enfoque intergeneracional y el enfoque intercultural. La interculturalidad se refiere a la interacción y participación equitativa de comunidades con culturas diversas a través del diálogo y el respeto mutuo, a fin de intercambiar saberes tradicionales y construir nuevos saberes o productos culturales compartidos. Este enfoque brinda una gran fortaleza para la construcción de una agenda común entre las comunidades, organizaciones indígenas, dada la diversidad cultural de las mismas. También proporciona a las comunidades mejores posibilidades de incidencia en la toma de decisiones de los gobiernos y a nivel internacional, con relación a la gestión y reducción de riesgos para afrontar el cambio climático (Estigarribia Canese & Sagüi Gómez, 2020).

Desde una perspectiva intergeneracional, el intercambio de saberes entre jóvenes y personas mayores es esencial en la construcción de innovaciones. Permite conectar los saberes tradicionales con los nuevos aprendizajes y buscar soluciones que beneficien a las nuevas y futuras generaciones. Por su parte, el enfoque de género implica una transformación cultural y social para el logro de condiciones de equidad, donde tanto hombres como mujeres puedan ejercer sus derechos y logren el reconocimiento de las desigualdades mediante las adecuaciones de marcos normativos, políticos y/o socioculturales, interiorizando comportamientos, prácticas y costumbres incluyentes y respetuosas de las diferencias (Estigarribia Canese & Sagüi Gómez, 2020).

Conclusiones

Los saberes tradicionales de las comunidades indígenas objeto de este estudio contienen saberes ancestrales sobre el territorio en el que habitan, que sustentan la identificación de los problemas y las estrategias para mitigar o hacer frente a los efectos adversos del cambio climático. Las comunidades indígenas buscan conservar sus bosques, ya que forman parte esencial de su forma de vivir y su cosmovisión de desarrollo.

Ante los efectos del Cambio Climático en sus territorios, los pueblos indígenas buscan fortalecer la productividad combinando sus saberes tradicionales con nuevas tecnologías e innovaciones, gestionando de forma colectiva la asistencia técnica necesaria. En ese proceso, desarrollan nuevos aprendizajes desde tres perspectivas: el enfoque de género, el enfoque intergeneracional y el enfoque intercultural. De ese modo, logran mitigar la reducción de opciones alimenticias debido a la deforestación y degradación de los bosques. Estas prácticas reafirman el concepto de la responsabilidad compartida por pueblos indígenas y sociedad, sobre el cuidado colectivo y la conservación de los bosques.

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, se recomienda a las instituciones responsables de las políticas públicas educativas de Paraguay incluir el estudio, la sistematización y la puesta en valor de los conocimientos tradicionales indígenas en universidades y centros de enseñanza,

ampliar la investigación de saberes y haceres de los pueblos indígenas para las nuevas generaciones, y potenciar el intercambio cultural entre los diversos pueblos indígenas que habitan el continente americano.

Fuentes y bibliografía

1. 2a CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE INTEGRIDAD EN LA INVESTIGACIÓN, 2010: *Declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación*. <https://www.scribd.com/document/354989914/Declaracion-de-Singapur-Sobre-La-Integridad-en-La-Investigacion>.
2. BLANCAS, N. I., ISCH, E., PANARIO, D., GUTIÉRREZ, O. & ZAMBRANO, Á., 2020: «El cambio climático y los conocimientos tradicionales, miradas desde Sudamérica». *Terra. Nueva Etapa*, 34(59). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/721/72166221005/72166221005.pdf>
3. BLANCO, N., 2012: *Actitud de los Investigadores en el Campo de la Gerencia Hacia los Enfoques de Investigación y la Complementariedad Metodológica*. Tesis doctoral. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711580002>
4. DINSMORE, H., 2021: *El cambio climático: Qué podemos aprender de los grupos indígenas de Latinoamérica*. <https://jayscholar.etown.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=modlangstu>
5. DECKMANN, E. C., & ALLIATTI, M., 2017: «Sobre los «Hijos del Paraguay» y las «Personas naturales inteligentes»: un análisis de los relatos sobre saberes y prácticas tradicionales indígenas en el Paraguay Natural Ilustrado, de José Sánchez Labrador S. J. (1771–1776)». *Memoria Americana. Cuadernos De Etnohistoria*, 25(2), p. 29–46. <https://doi.org/10.34096/mace.v25i2.4028>
6. ESTIGARRIBIA CANESE, S. & SAGÜI GÓMEZ, N., 2020: *Plan Indígena de Acción Climática y Reducción del Riesgo de Desastres (PIAC-RRD)*. Asunción: Federación por la Autodeterminación de los Pueblos Indígenas (FAPI). https://fapi.org.py/wp-content/uploads/2021/04/PLAN_INDIGENA_DE_ACCION_CLIMATICA_FAPI.pdf
7. FAO, 2018: *Informe Anual 2018 — América Latina y el Caribe*. <https://www.fao.org/family-farming/detail/es/c/1195908/>
8. LERMA RODRÍGUEZ, E., 2014: «Algunas consideraciones sobre investigación etnográfica en la tribu yaqui». *Culturales*, 2(2), p. 41–62. URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912014000200002
9. MACQUEEN, D., & MAYERS, J., 2020: «Unseen foresters — an assessment of approaches for wider recognition and spread of sustainable forest management by local communities». *WWF*, 52. <https://bit.ly/3IF6hjt>.
10. MADES, PNUD, & FMAM., 2018: *Segundo Informe Bienal de Actualización (IBA2)*. Asunción Py: Ministerio del Ambiente y Desarrollo Sostenible Retrieved from <https://bit.ly/3pEbOcc>.
11. MAYO MENDOZA, M., 2019: *Conocimiento tradicional, ¿una alternativa al Cambio climático?*. *Kuxulkab'*, 25(51), pp. 41–47. <https://doi.org/10.19136/kuxulkab.a25n51.2901>
12. MENDIZÁBAL, N., 2007: Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: *Estrategias de investigaciones cualitativas*. Compilado por: Vasilachis de Gialdino, Irene. Primera reimpresión. Buenos Aires. Editorial Gedisa S.A.
13. OIT — OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO, 2014: *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2014. 130 p. URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
14. UNESCO, 2005: *Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos*. Paris: UNESCO. URL: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
15. WIMER, F. R., & HELLMUND, P. F., 2020: *Las comunidades campesinas e indígenas del Paraguay frente a la concentración y extranjerización de la tierra. Un estudio de caso sobre la*

Идентичность, культура и язык: взгляд с кубинской стороны

Карелл Фуре Б. (Куба)

Identidad, cultura e idioma: una mirada desde lo cubano

Karell Furé B. (Cuba)

АННОТАЦИЯ Укрепление национальной идентичности является требованием современного мира, который, будучи очень чувствительным к экономическим, политическим и социальным изменениям, внутренним и внешним, становится все более глобализованным. Культурная идентичность — это форма осмысленного принятия человеческим сообществом всех проявлений его духовной и материальной жизни, созданных в ходе его исторического развития. Она также включает в себя все, что связано с индивидом, его чувством принадлежности, его системой ценностей, его ощущением собственной значимости. В данной статье язык рассматривается как основополагающий фактор развития идентичности, в частности культурной, поскольку язык является неотъемлемой частью культуры. Выделяются отличительные с точки зрения идентичности черты испанского языка, которые привели к появлению кубинского варианта испанского языка как истинного проявления кубинской национальной идентичности. Подчеркивается необходимость сохранения кубинского варианта испанского языка, что означает сохранение свободы мысли, особого взгляда на жизнь, культурной идентичности, которая выходит за рамки языкового выражения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА национальная идентичность, культурная идентичность, язык, кубинский национальный вариант испанского языка

RESUMEN Reforzar las identidades nacionales es una exigencia del mundo actual, cada vez más globalizado, por ser muy sensible a los cambios económicos, políticos y sociales, internos y externos. La identidad cultural de una comunidad humana es la forma en que esta asume, de forma consciente, toda expresión de su ser espiritual y material, creado durante su devenir histórico. Abarca, igualmente, todo lo relativo al individuo, su sentido de pertenencia, su sistema de creencias, sus sentimientos de valía personal. En el presente artículo se analiza el lenguaje como parte fundamental del desarrollo de la identidad, sobre todo cultural, por ser inherente a la expresión de la cultura. Se resalta las características identitarias diferenciadoras de la lengua española que hicieron surgir la variante cubana del español como genuina manifestación de la identidad nacional cubana. Se destaca la necesidad de preservar la variante cubana del español que significa preservar la libertad de pensamiento, una manera particular de ver la vida, una identidad cultural que trasciende lo lingüístico.

PALABRAS CLAVE identidad nacional, identidad cultural, lenguaje, variante cubana del español

Investigar y, sobre todo, tratar de afianzar las identidades nacionales es casi una exigencia impuesta por el mundo actual cada vez más globalizado, por cuanto la identidad es particularmente sensible a los cambios en los contextos económicos, políticos y sociales, tanto internos como externos.

Identidad generalmente se entiende como lo que es cada quien, la individualidad de cada persona, su condición de ser una cierta persona.

Las ciencias sociales la definen como la manera en que las personas se describen a sí mismas como integrantes de un grupo en particular.

En psicología, el término se refiere a la autoestima de la persona, a la imagen que tiene de sí misma.

Algunos autores consideran que vivimos en una época que se abre a la multiplicación de las identidades y que el individuo se articula a diario en correspondencia con la diversidad de identidades que enfrenta: 1) identidades de género y sexo, 2) identidades étnicas y raciales (que en algunos puntos geográficos pueden diferenciarse claramente, mientras que en otros tienden a diluirse por las numerosas migraciones y mestizajes, 3) identidades generacionales y de roles familiares, 4) identidades adscritas a estilos de vida y actividades de ocio y creatividad, 5) identidades relacionadas con preferencias profesionales, 6) identidades espirituales o religiosas, 7) identidades nacionales, 8) identidades lingüísticas, 9) identidades culturales, entre otras tantas.

En este sentido, la identidad cultural de una comunidad humana es la forma en que dicha comunidad asume, de forma consciente (con un discurso racional o como vivencia cotidiana), toda manifestación o expresión de su ser espiritual y material, creado durante su devenir histórico, hállese o no organizada como nación o estado. Es el proceso que nos permite acumular y transformar todo aquello que tomamos en el aspecto social, es decir tamizamos lo que aprendemos. De esta manera nos vamos transformando en seres diferentes de los demás. Esto también es un aspecto fundamental de la cultura, gracias a esta ella cambia.

La cultura se entiende como un todo complejo que incluye el conocimiento, el arte, las creencias, la ley, la moral, las costumbres y todos los hábitos y habilidades adquiridos por el hombre no sólo en la familia, sino también al ser parte de una sociedad como miembro de esta.

Es el conjunto de todas las formas, los modelos o los patrones, explícitos o implícitos, a través de los cuales una sociedad regula el comportamiento de las personas que la conforman. Como tal incluye costumbres, prácticas, códigos, normas y reglas de la manera de ser, vestimenta, religión, rituales, normas de comportamiento y sistemas de creencias. Desde otro punto de vista se puede decir que la cultura es toda la información y habilidades que posee el ser humano.

Además del aspecto social que caracteriza a la cultura, esta también tiene un aspecto individual. Sobre la base de esos aprendizajes de la socialización, las personas vamos diferenciando nuestros gustos, nuestros valores relativos, nuestra forma de ver la vida y nuestra propia escala de valores, aunque este último cambie con el tiempo y la sociedad. Es el proceso mediante el cual una persona se convierte en individuo.

La cultura es un rasgo que define la identidad del individuo. Los valores, costumbres, e historias comunes que identifican a una cultura en particular ejercen una profunda influencia en el comportamiento, el pensamiento y la cosmovisión del mundo de una persona. O sea, podemos decir que la identidad cultural abarca todo lo relativo al individuo, a su sentido de pertenencia, su sistema de creencias, sus sentimientos de valía personal. Es la suma total de los modos de vida creados por un grupo humano y que son transmitidos de generación en generación.

En este contexto, podemos asegurar que la identidad cultural se ha convertido en tema teórico, de obligatoria referencia para las ciencias sociales, al abordar los problemas que enfrenta la humanidad en la actualidad, porque de ella depende la existencia de los pueblos y de las diferentes formas de comunidades humanas como entidades independientes.

La globalización genera pérdida de la identidad cultural.

La identidad cultural es un sistema dinámico, de síntesis de culturas que orienta al hombre a través de su decursar histórico. Cuando se instaura un país, una región o una población, en ese proceso surgen también sus rasgos y peculiaridades identitarias. Esas distinciones son de gran relevancia por cuanto van a representarlas en la sociedad. Por ende, se convierte en su orgullo e idiosincrasia. El guaguancó, el congrí, el cerdo asado y la yuca con mojo, los carnavales, el café fuerte y amargo, Santa Ifigenia, la Virgen de la Caridad del Cobre, Baraguá, el dominó en la esquina y las constantes bromas (incluso sobre nuestros propios males), Oshún y Yemayá, la guayabera, el tabaco y el azúcar; Alicia Alonso, las congas y comparsas, la Guantanamera, la rumba, el béisbol, el trato familiar y solidario al vecino, Fidel, Cuba...son elementos que definen la identidad caribeña y, muy en particular, la cubana.

Al estudiar la historia de Cuba, desde los primeros registros, salta a la vista la riqueza en cultura y tradiciones que siempre ha distinguido a la nación cubana, atrayente, además, por una exquisita

autenticidad y dinamismo. A pesar del tiempo se han conservado muchas de esas raíces culturales, aunque otras, lamentablemente, han pasado al olvido.

En todo este proceso ha estado siempre presente la triple influencia que la región caribeña recibió de lo español, lo aborigen y lo negro que le aportaron elementos muy típicos y específicos a la identidad cubana a partir de este singular mestizaje.

Fernando Ortiz, eminente lingüista, etnólogo, folclorista, musicólogo, antropólogo, jurista, arqueólogo, criminólogo y periodista cubano fue un profundo estudioso de las raíces histórico-culturales afrocubanas. Con el concepto de transculturación realizó un importante aporte a la antropología cultural. Indagó y profundizó en los procesos de transculturación y formación histórica de la nacionalidad cubana e insistió en el descubrimiento de lo cubano. Por su vasta labor investigativa, así como por la profundidad de sus temas de estudio es considerado como el **tercer descubridor de Cuba**, después de Cristóbal Colón y del geógrafo, naturalista y explorador alemán Alejandro de Humboldt.

Precisamente Ortiz, quien realizara notables aportes en relación con las fuentes de la cultura cubana, nos legó una genuina metáfora al apuntar que «Cuba es un ajiaco», lo cual ha devenido tarjeta de presentación de la nación cubana al subrayar la rica mezcla heredada de diversas culturas que confluyeron en lo que es hoy la cultura cubana.

Las costumbres y tradiciones de Cuba son componente esencial de la identidad nacional y elemento fundacional de nuestra cultura.

En esta misma línea de pensamiento, para nadie es un secreto el papel que juega el lenguaje en el desarrollo de la identidad, específicamente de la identidad cultural, de la cual es parte fundamental. El idioma es inherente a la expresión de la cultura. Es el medio del que nos valemos para transmitir de generación en generación las vivencias más íntimas.

A través del idioma transmitimos y expresamos nuestra cultura y sus valores. «El idioma — tanto su código como su contenido — es una compleja danza entre interpretaciones internas y externas de nuestra identidad». Las palabras, el lenguaje, tienen el poder de definir y moldear la experiencia humana.

Como ha observado el lingüista y sociólogo estadounidense Joshua Fishman, cuando le quitamos el idioma a una cultura le quitamos «sus saludos, sus maldiciones, sus alabanzas, sus leyes, su literatura, sus canciones, sus rimas, sus proverbios, su sabiduría, y sus oraciones» (Fishman, 1999, p. 448).

Al respecto, el destacado lingüista cubano Sergio Valdés Bernal afirma que el idioma es componente esencial de la cultura de su país y un medio de su desarrollo. «Tanto es así que cuando los cubanos hablamos en nuestra lengua nacional nos diferenciamos de un español, de un mexicano, de un argentino o de un chileno. El español en Cuba y el uso que hacen de él sus pobladores refleja los principales elementos del largo proceso de mestizaje ideológico y cultural que devino en gestor de nuestra nación» (Valdés Bernal, 1998).

La lengua no es solo un medio de expresión o de comunicación, no es solo forma. «En la medida en que deviene expresión de la cultura, es símbolo de la identidad y, como tal, es muy importante preservarla al igual que el resto de los símbolos que nos singularizan» (Domínguez, 2006).

La lengua española en Cuba ha marchado siempre al mismo paso que su realidad, adecuando giros, creando expresiones y palabras que son también el resultado de nuestra identidad.

La defensa de nuestra identidad cultural constituye una necesidad permanente ante un mundo cada vez más globalizado y homogeneizante, por lo que no es lícito mostrar indiferencia ante los problemas de la lengua: el signo más visible de nuestra identidad.

En correspondencia con lo anterior y con el fin de asegurar el desarrollo sociocultural de la sociedad cubana actual y de proteger la lengua española como parte sustancial del patrimonio nacional, garantizando, además, el acceso a su conocimiento y dominio a través del sistema nacional de enseñanza, en Cuba se elaboró, en los años noventa, una **Política lingüística nacional**.

Esta política se asumía como toda actividad consciente que realiza un estado, clase o grupo social, en relación con el uso de una o varias lenguas en su territorio o fuera de él, en función de regular, de forma consciente, los procesos lingüísticos, tanto explícita como implícitamente, en países monolingües, bilingües o multilingües.

La política lingüística se asimilaba, entonces, como parte de la política nacional de un estado, de conjunto con las políticas educacional, cultural científica, etc., y su implementación debía realizarse en

perfecta armonía con el resto de los países hispanohablantes como otro factor de unión de nuestra comunidad, la cual tiene, por demás, la singularidad de contar con una Real Academia Española (RAE), institución destinada a la codificación de la norma culta y la defensa de la lengua.

A la Academia Española, que recibió la denominación de Real luego que Felipe V anunciara su patrocinio en 1714, se le asignó la responsabilidad, a la vez que privilegio, de «trabajar en común a cultivar y fijar elegancia y pureza», en los momentos en que ya se hablaba en dos continentes, en su mayor propiedad voces y vocablos de la lengua castellana. Desde aquel entonces hasta el momento actual le ha correspondido a la RAE tomar decisiones con relación al «modelo» de la lengua española en todo el ámbito hispánico, definir lo correcto y lo incorrecto y, por regla general, sus decisiones han sido aceptadas, aunque no sin reservas, reticencias, e incluso acusaciones tanto en España, aunque mucho más en América.

A partir de 1810, con la formación de los nuevos estados independientes, los lazos económicos, políticos y culturales con España se debilitaron, por lo que se decidió crear una Academia Nacional correspondiente en cada país. A pesar de ello, durante mucho tiempo no se atendieron los reclamos y la voluntad de los hispanoamericanos en lo relacionado con la lengua común. La Academia Cubana de la Lengua se fundó en 1926, medio siglo después de haberse creado las primeras academias en Colombia y Méjico, pero no llegó a oficializarse por decreto presidencial hasta 1951.

A partir de la constitución de la Asociación de Academias de la Lengua Española se estimuló la labor de las Academias nacionales correspondientes en el afán de cumplir con su misión principal de velar por que los cambios que experimente la lengua española, en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes, no quiebren la esencial unidad que mantiene el ámbito hispánico.

Por otro lado, a pesar de que Cuba es un país de inmigrantes, en el que se ha fundido la sangre de aborígenes, europeos (fundamentalmente españoles), africanos, asiáticos, antillanos de diversa procedencia, **el español se ha mantenido como única lengua nacional y oficial**. Todo ello debido a factores extralingüísticos como el exterminio casi masivo de los aborígenes durante los primeros años de la conquista, la superioridad numérica de inmigrantes españoles y el dominio militar, político, económico y cultural de España durante casi cuatrocientos años.

Factores de igual naturaleza propiciaron el surgimiento de una serie de rasgos diferenciadores en todos los niveles de la lengua, principalmente en el fónico y el léxico, que permitieron el surgimiento de la variante cubana del español:

Desde el punto de vista gramatical en Cuba es más frecuente el uso del pretérito indefinido para referirnos a acciones de un pasado cercano. En España, en cambio, se suele utilizar más el pretérito perfecto. Veamos los siguientes ejemplos: **Llegué tarde** (pretérito indefinido: Cuba) / **He llegado tarde** (pretérito perfecto: España).

Otra tendencia del español hablado en Cuba es la no distinción entre -S, -Z, -ce, -ci, ni de la -LL y la -Y (yeísmo), la no pronunciación de la letra **S** al final de las palabras, o aspirar dicha letra en las palabras en que la misma aparece delante de las letras **P, B, D** o **T**. En este último caso el sonido resultante es muy parecido al de la letra **J**: *Este* — E(j)te; *aspa* — a(j)pa: *despertar* — de(j)perta(l).

En este último ejemplo se puede apreciar la deformación del sonido -R- a final de palabra, en que habitualmente es sustituido por una -L. De igual forma se produce la asimilación de la -R- intermedia con la consonante siguiente: *verdad* — ve(d)dad. A todo ello se adiciona el vocabulario propio de la Isla: *guagua* (autobús), *gaveta* (cajón).

Se debe apuntar que la variante cubana del español no es homogénea, pues presenta diferencias territoriales, sociales, estilísticas que son más evidentes principalmente en los planos de la lengua anteriormente señalados y han dividido al país en tres grandes zonas dialectales: occidente, centro y oriente. Ejemplos: en Oriente *cutara*, *balance*, *pluma*, lo que en Occidente se denomina como *chancleta*, *sillón* y *llave de agua*.

No obstante, el principal esfuerzo se dirige hacia la enseñanza de la lengua prescrita en los manuales de la Academia. Por ello se considera que para lograr el éxito en la aplicación de cualquier política lingüística no solo basta con la preocupación que muestre el Estado o la logicidad y proporción de las medidas que se propongan acometer si no se toma en consideración la actitud que asuman los propios hablantes hacia su lengua materna.

De ninguna manera podemos considerar al lenguaje como algo acabado, inmodificable, terminado, invariable. Debemos sentirnos promotores y formadores del lenguaje, en tanto somos integrantes de la comunidad hablante.

Decía Borges: «El lenguaje no lo hace la Academia, ni el Poder, ni la Iglesia, ni los escritores. El lenguaje lo hacen los cazadores, los pescadores, los obreros, los campesinos, los caballeros y los tipos sinceros. Hay que acudir a las bases, donde se forma la lengua». Hablar claro y en buen idioma nos da la identidad.

«El uso es más poderoso que los Césares», dijo el poeta romano Horacio y es esa una verdad que la sabiduría popular corrobora. El idioma, por ejemplo, solo muestra todas sus posibilidades y rasgos, y sirve como herramienta de comunicación humana, cuando las personas lo utilizan, lo transforman, juegan con él, lo heredan, lo reciclan y lo vuelven a actualizar.

Podemos afirmar que en Cuba poseemos una modalidad de lengua española que toma al español estándar como norma lingüística. Entiéndase como español estándar aquel que se emplea en América de manera general. Con este mantiene semejanzas y diferencias. Ahora bien, todos los acontecimientos históricos y sociales antes mencionados sirvieron de elemento matizador y diferenciador de la variante cubana de lengua, la que, a su vez, refleja, en sus peculiaridades, todo ese proceso de mestizaje biológico y cultural que devino gestor de la nación cubana (Valdés, 1998, p. 25). Lo anterior ha dado lugar a que la variante de Cuba presente ciertas peculiaridades específicas, fundamentalmente en los planos léxico: G. Cárdenas y A. Tristán (1996), A. Menéndez (1996, 1998) y fonético: L. Montero (1993–94, 1998).

En sentido general, en Cuba existe una esencial homogeneidad. El sistema fonológico, el morfosintáctico y aún el léxico son básicamente los mismos. Sobre todo, el habla culta que es la que menos varía. En este sentido, podemos afirmar que las peculiaridades socioculturales que distinguen la sociedad cubana contemporánea han impuesto una ascendente línea de integración idiomática nacional (M. Figueroa, 1998, p. 98).

Preservar nuestra lengua es preservar la libertad de pensamiento, una particular manera de ver la vida, una identidad cultural que trasciende lo lingüístico y abarca los más variados aspectos. No debemos caer en el purismo a ultranza, que nos aisle perjudicando el intercambio en diversos órdenes de la vida, pero tampoco en la molicie, que termine por borrar las huellas del español, el lenguaje que heredamos de la madre patria que nos une e identifica con los pueblos hermanos, en valores compartidos, en comunidad de origen, de vida, de desarrollo y de objetivos.

Fuentes y bibliografía

1. DOMÍNGUEZ HERNÁNDEZ, M., 2006: *¿Comunión o transgresión?* ISBN 84-8489-258-1, págs. 175–190.
2. FISHMAN, JOSHUA, A. (ed.), 1999: *Handbook of Language and Ethnic Identity*. Oxford, Oxford University Press.
3. http://www.monografias.com/trabajos55/idioma-cubano/idioma_cubano2.shtml#ixzz4jyD5j0EP
4. ORTIZ, FERNANDO, 1940: *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Jesús Montero Editor, La Habana.
5. VALDÉS BERNAL, S., 1998: *Lengua nacional e identidad cultural del cubano*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

Криминальная лексика и проблемы ее передачи при переводе (на материале испанских сериалов «La casa de papel» и «Vis a Vis»)

Карповская Н. В., Проценко А. Е. (Россия)

Vocabulario criminal y problemas de su traducción (en las series de televisión españolas «La casa de papel» y «Vis a Vis»)

Karpovskaya N. V., Protsenko A. E. (Russia)

АННОТАЦИЯ Статья посвящена проблемам передачи криминальной лексики в процессе перевода, а также той роли, которую играет данный пласт лексики в раскрытии социального статуса и характера персонажей испанских сериалов «La casa de papel» и «Vis a Vis». Здесь же затрагиваются вопросы соотношения понятий арго, жаргона, сленга и криминальной лексики, а также национальной специфики последней.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА арго, жаргон, сленг, криминальная лексика

RESUMEN El artículo está dedicado a los problemas de transferencia del vocabulario criminal en el proceso de traducción, así como al papel que desempeña este vocabulario a la hora de revelar el estatus social y el carácter de los personajes de las series de televisión españolas «La casa de papel» y «Vis a Vis». También aborda las cuestiones de correlación entre los conceptos de argot, jerga, slang y vocabulario criminal, así como la especificidad nacional de este último.

PALABRAS CLAVE argot, jerga, slang, vocabulario criminal

Лексика языка является одной из самых подвижных его частей, что обуславливает ее активное изучение как отечественными, так и зарубежными исследователями. К лексике подходят с разных сторон: изучают лексико-семантические и тематические группы, функционально-семантические поля, особенности языка профессиональной коммуникации и др. В фокусе интересов современных ученых оказывается и лексика социолектов, под которыми, как правило, понимается «разновидность национального языка, используемая какой-либо социально-ограниченной группой (профессиональной, возрастной, сословной, субкультурной и др.)» (БРЭ, URL).

Исходя из данного подхода к пониманию социолектов и опираясь на представление о криминальной сфере как об особой профессиональной деятельности, с одной стороны, и об образе жизни определенной социальной группы, с другой, следует признать наличие специального социолекта, характерного для коммуникации между представителями данной сферы. При этом уместно предположить, что в основе указанного социолекта лежит криминальная лексика. Однако в настоящее время в лингвистике не существует единой точки зрения по отношению к тому, что следует понимать под криминальной лексикой. Чаще всего современные ученые соотносят это понятие с такими явлениями, как арго, жаргон и сленг. Что касается термина *арго*, имеющего французское происхождение, то после проникновения в русский язык в 60-е годы XIX в., он использовался для обозначения тайного языка воров. Со временем данный термин приобрел более широкое значение и стал пониматься как язык некой профессиональной или социальной группы. Подобный подход характерен для работ многих ученых, в частности, Й. Йордан, В. Н. Ярцевой, В. С. Истомина, М. Ю. Руденко и др. Так, по мнению В. Н. Ярцевой, арго следует понимать как «особый язык некоторой ограниченной профессиональной или социальной группы, состоящий из произвольно избираемых видоизмененных элементов одного или нескольких естественных языков» (Ярцева, 1998, с. 43). Наряду с широким значением термина, исследователи отмечают и его узкое значение: «способ

общения деклассированных элементов, распространенный в среде преступного мира» (Истомин, 2010, с. 192).

К терминам, имеющим французское происхождение, относится и *жаргон*, который появился в русском языке в XIX в. и обозначал в то время тайный язык или наречие, характерные для определенной группы людей со схожими интересами (Александров, 2002, с. 45). Впоследствии появляется понятие воровского жаргона для обозначения одного из вариантов языка преступного мира, так как он начинает занимать отдельное место среди всех остальных из-за своей специфики, а именно пренебрежительного характера. В понимании Д. Н. Ушакова жаргон — это «своеобразный условный язык обособленной социальной группы, профессии, сообщества, кружка, отличающийся от общего языка, присутствием слов непонятных непосвященным» (Ушаков, 2014, с. 846).

Следует отметить, что уголовный мир чутко реагирует на все изменения, которые происходят в обществе, и лексика криминального мира постоянно меняется и развивается, что находит свое отражение в появлении *сленгизмов*. Как полагает Н. В. Григорова, сленг служит признаком перемен в обществе: «независимо от рассматриваемого периода истории любого социума, можно обнаружить большое количество сленгизмов, которые отражают моменты истории» (Григорова, 2021, с. 62). Некоторые зарубежные исследователи определяют сленг не только как язык маргиналов (ср.: *slang przestępczy* «уголовный сленг», *slang złodziejski* «воровской сленг», *slang więzienny* «тюремный сленг»), но и как язык групп, представителей которых объединяет общность интересов или возраст (ср.: *slang żeglarski* «сленг моряков», *slang żołnierski* «военный сленг»; *slang młodzieżowy* «молодежный сленг») (Борис, 2019, с. 40). В свою очередь, М. Ю. Руденко подчеркивает, что термином сленг первоначально назывался жаргон британских преступников (Руденко, 2016, с. 127).

В Большом энциклопедическом словаре предлагается следующее определение понятию сленг:

1) то же, что жаргон; 2) слой разговорной лексики (совокупность жаргонизмов), отражающей грубовато-фамильярное, иногда юмористическое отношение к предмету речи. Состоит из слов и фразеологизмов, которые возникли и первоначально употреблялись в отдельных социальных группах, отражает их ценностную ориентацию. Элементы сленга либо быстро выходят из употребления, либо входят в литературный язык (Арапов, 1998, с. 161).

Наряду с вышеупомянутыми терминами *арго*, *жаргон* и *сленг* в отечественных и зарубежных исследованиях встречается понятие *криминального языка*, что, в первую очередь, характерно для работ в области юриспруденции и криминалистики. Интересно, что понятия «*el idioma de delito*», «*las lenguas criminales*» встречаются еще у Антонио Деллепиане для обозначения языка членов преступного мира, в который входит всевозможная лексика, связанная с криминалом: убийства, грабеж, различные орудия преступлений и т. д. (Dellepiane, 1894, с. 34). Неслучайно, Г. Р. Шагиева, предлагая определение криминальной лингвистики, упоминает такое явление, как язык преступных групп: «криминальная лингвистика изучает язык преступных групп и отдельных лиц, демонстрирующих различные формы преступного поведения, с целью содействия раскрытию преступлений и их исполнителей» (Шагиева, 2021, с. 89).

Криминальная лексика, как и любой другой тип лексики, относится к определенному сегменту национальной языковой картины мира. Несмотря на то, что мир криминала так или иначе подвергся глобализации, т. е. имеет схожие черты во многих странах мира, для него характерна национальная специфика, так как он отражает особенности криминальной среды в рамках той или иной страны (отношение к криминалу, виды преступлений, способы причинения вреда и т. д.).

Криминальный мир, который представляется в испанских сериалах «*La casa de papel*» и «*Vis a Vis*», также обладает определенными особенностями. Результаты анализа фактологического материала позволяют предложить следующую типологию криминальной лексики, реализуемой в указанных сериалах: наркомания; насилие над женщиной; удары и увечья, как криминальное действие; способы убийства; тюремный жаргон; виды мест заключения; другие преступления;

лексика, связанная с оружием. Кроме представленных выше групп можно выделить отдельный тип лексики под названием «другое», к которому относятся слова, не вошедшие ни в один из представленных типов.

Характеризуя специфическую сферу деятельности человека и будучи компонентом таких лингвопрагматических категорий, как экспрессивность, интенсивность и оценка, криминальная лексика представляет определенные трудности в процессе перевода. Для ее передачи при переводе и достижения прагматической эквивалентности, которая неразрывно связана с достижением прагматического эффекта, соответствующего интенциям говорящего, необходимо принимать во внимание не только внутрilingвистические, но и экстралингвистические факторы (Карповская, 2017, с. 113).

Следует отметить, что в сериалах «La casa de papel» и «Vis a Vis» данная лексика используется, прежде всего, в ситуациях планирования преступного действия, запугивания, выражения каких-либо эмоций (раздражения, негодования и др.), а также для того, чтобы подчеркнуть свою принадлежность к определенной социальной группе.

Среди криминальных лексем сериала «Vis a Vis» по своей частотности выделяется лексема «*pillar*»:

Язык оригинала	Язык перевода
LA RIZOS. <i>Pillamos</i> un coche de un colega, el coche era robado, y empezaron a sonar todas las alarmas, se lió un pollo que flipas y <i>nos cazaron</i> .	КУДРЯШКА. <i>Мы сперли</i> машину у одного чувака, машина была краденной, и вдруг сработала сигнализация, такая шумиха поднялась, жесьть, и <i>нас повязали</i> .
MACARENA. <i>Me pillaron</i> con 300 gramos de droga en mi primer día. La droga no era mía.	МАКАРЕНА. <i>Меня сцапали</i> с 300 граммами наркотиков. Наркотики были не мои.

Таблица 1. Перевод №1

Ориентируясь на контекст и коммуникативную ситуацию переводчик сериала предлагает две версии перевода одной и той же лексемы «*pillar*» («украсть», «схватить», «поймать», «задержать», «застрять» и др.): «*спереть*» и «*сцапать*». Однако и в том и другом случае в русском переводе имеет место использование лексем, относящихся к сниженной разговорной лексике, что является вполне оправданным действием. В первом случае реплику произносит заключенная, для которой характерно обращение к жаргонным словам и выражениям. Во втором случае при переводе используется лексема «сцапать», подразумевается «быстро и неожиданно поймать, захватить», в связи с тем, что по сюжету Макарену действительно неожиданно обыскали, нашли наркотики и посадили в карцер, о чем она и рассказывает другой заключенной.

Что касается слова «*cazar*» («охотиться», «ловить», «поймать», «догнать» и др.) в реплике Кудряшки, то здесь переводчик обращается к русскому криминальному жаргону и использует переводческий эквивалент: «повязать» — арестовать. Данная лексема не только говорит нам о том, что произошло, но и вносит в высказывание такие имплицитные смыслы как то, что девушку поймала полиция.

Представляют интерес и варианты перевода слова «*atracó*». Данная лексема определяется в словаре Испанской Королевской академии как: «Asaltar con propósito de robo, generalmente en poblado» (Открытое нападение с целью грабежа) (Diccionario de Real Academia Española, DRAE, URL: <http://www.rae.es>). В процессе «*atracó*» грабитель, как правило, применяет насилие против своей жертвы.

Язык оригинала	Язык перевода
INSPECTOR DAMIÁN CASTILLO. Yolanda hizo <i>un atraco</i> de película («Vis a Vis»)	ИНСПЕКТОР КАСТИЛЬО. Йоланда совершила <i>грабеж</i> , как в кино («Vis a Vis»)

<p>TOKIO. Me llamo Tokio. Pero cuando comenzó esta historia, no me llamaba así. Esta era yo. Y este, el amor de mi vida. La última vez que lo vi lo dejé en un charco de sangre con los ojos abiertos. Nicimos 15 atracos limpios, pero mezclar amor y trabajo nunca funciona («La casa de papel»)</p>	<p>ТОКИО. Меня зовут Токио. Но, когда начиналась эта история, меня звали иначе. Это была я. А он был любовью всей моей жизни. В последний раз я видела его лежащим в луже крови с широко открытыми глазами. Мы провернули 15 идеальных ограблений, но не стоит смешивать любовь и работу («La casa de papel»)</p>
---	--

Таблица 2. Перевод №2

Как следует из представленных фрагментов, лексема «**atracos**» в сериале «Vis a Vis» была переведена как «**грабеж**», в то же время в сериале «La casa de papel» данную лексему перевели как «**ограбление**». Понимание того, какая разница существует между двумя этими словами из одного синонимического ряда, зависит от фоновых знаний зрителя. Так, в Уголовном кодексе УК РФ «**грабеж**» определяется как «открытое хищение чужого имущества» (УК РФ, Статья 161). При этом лексема «**ограбление**» не фигурирует в корпусе юридической терминологии, т. е. такого понятия в уголовном праве не существует. Его также невозможно встретить в процессуальных документах следствия и суда. Примечательно, что лексема «**atracos**», как и русское «**ограбление**», не употребляется в Уголовном кодексе Испании, вместо него используют лексему «**robo**».

Таким образом, в русской версии «Vis a Vis» инспектор Кастильо, употребляя в речи лексему «грабеж», апеллирует к юридическому термину, в то время как переводчик «La casa de papel» использует слово «**ограбление**», представляющее собой переводческую параллель «**atracos**».

По-разному переводчики подходят и к передаче в тексте перевода значения слова «**poli**», к которому довольно часто прибегают преступники:

Язык оригинала	Язык перевода
<p>ZULEMA. No somos tan diferentes tú y yo, ¿eh, poli? («Vis a Vis»)</p>	<p>СУЛЕМА. Мы с тобой не так уж и отличаемся, а, фараон? («Vis a Vis»)</p>
<p>BERLÍN. ¿Me vas a hablar tú de reglas? ¿Tú, que por zumbarte a ese idiota casi revientas a un poli a tiros? («La casa de papel»)</p>	<p>БЕРЛИН. Ой, кто бы говорил. Ты сама едва копа не пристрелила («La casa de papel»)</p>

Таблица 3. Перевод №3

Лексема «**poli**» образована от слова «**policía**», что обозначает работника полиции, т. е. полицейского. Обе версии («**фараон**» и «**коп**»), предлагаемые переводчиками, характеризуются определенной стилистической окраской за счет своего исторического проникновения в русский язык из английского.

Так, по одной из версий прозвище коп (*cop*) произошло от глагола «*correr*», так как задача полицейских заключалась в *задержании* преступников. Данное определение обрело популярность не только в англоязычных странах, но и по всему миру.

Возникновение слова «**фараон**» в значении полицейского имеет несколько версий. Первая заключается в том, что фараонами стали называть городских в Царской России в конце XIX — начале XX века из-за их неподвижности во время нахождения на посту. Согласно другой версии, такое название полицейских связано с тем, что они являются блюстителями закона, ведь фараоны были посредниками между богами и людьми, которые поддерживали божественный порядок. Существует и ряд других подходов к возникновению данного термина.

В русском криминальном жаргоне также используются прагмемы «**мент**» и «**мусор**», передающие пренебрежительное отношение к сотрудникам полиции. Однако первая из них, характеризуется так же, как и «фараон», ярко выраженной национальной окраской («**мент**» — милиционер), а вторая — более сниженным регистром, чем испанское слово «**poli**».

Следует отметить, что ошибки при передаче криминальной лексики указанных сериалов нередко приводят к изменению восприятия не только героев, но и отдельных ситуаций. Например:

Язык оригинала	Язык перевода
DENVER. Mi madre fue a abortarme. Eso sí, antes se hizo un chino con el caballo que tenía que vender para pagar el aborto. Y en un soportal de mierda le pilló la munipa («La casa de papel»)	ДЕНВЕР. Моя мать хотела сделать аборт. Но сперва... Она нюхнула кокаина , который был на продажу, чтобы заплатить за аборт. И в грязной подворотне ее арестовала полиция («La casa de papel»)
ANABEL. Claro, bonita, pero ¿no prefieres un poco de caballo ? («Vis a Vis»)	АНАБЕЛЬ. Конечно, красотка, но, может, лучше герыча ? («Vis a Vis»)

Таблица 4. Перевод №4

«**Caballo**» в языке испаноязычных наркоманов — это одно из названий героина, однако в переводе сериала «La casa de papel» вместо «героина» появляется «**кокаин**». Однако это не только разные наркотики, которые отличаются способом применения и воздействием на человека, но и отношение к «героинщикам» и «кокаинщикам» в обществе и в криминальной среде абсолютно разное. Интересно, что «**chino**» в испанском жаргоне — это один из способов употребления именно героина, который заключается в сжигании порошка на кусочке фольги и вдыхании образовавшегося дыма через трубочку. В испанском языке данный процесс известен как «**fumarse un chino**» и означает «курить героин». Возможно, что переводчика ввело в заблуждение именно указание на такой способ применения героина.

В сериале «Vis a Vis» использован переводческий эквивалент для передачи жаргонизма, который употребляет наркоторговка Анабель: «**герыч**» — «**caballo**».

Кроме того, в реплике Денвера встречается характерная для криминальной среды лексема «**munipa**» (от «**municipal**»), что не нашло отражение при переводе. При этом в русском языке можно встретить: «**легалы**», «**копы**» и т. д.

Что касается передачи глагола «**pillar**» через глагол «**арестовать**», то следует отметить, что использование нейтральной лексики не соответствует языковому портрету данного героя, родившегося от матери наркоманки в тюрьме. Среди наиболее подходящих переводческих решений: «**сцанать**», «**повязать**», «**схватить**», «**застукать**» и т. п.

Важной характеристикой использования криминальной лексики в сериалах служит установка на раскрытие характера главных героев, их моральных принципов, демонстрацию их намерений в отношении врагов, отношения к наркотикам и наркозависимым людям, распространение преступности во всех слоях общества, а также на формирование у зрителей сочувствия или ненависти к персонажам. Необходимо отметить, что на выбор переводческой стратегии и на принятие переводческого решения при передаче криминальной лексики в процессе перевода испанских сериалов «La casa de papel» и «Vis a Vis» оказывают влияние как языковой портрет и характер героев, так и особенности коммуникативной ситуации. Среди наиболее частотных средств, используемых при переводе криминальной лексики с испанского на русский язык, следует выделить: разговорную и просторечную лексику (наиболее частотный прием), переводческие параллели из криминального жаргона (довольно частотный прием), нейтральную лексику (достаточно редкий прием).

Источники и литература

1. DELLEPIANE A., 1894: *El idioma del delito*. Contribución al estudio de la psicología criminal. Buenos Aires: Editor Arnoldo Moen. 314, Florida, 314., p. 128.
2. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2014: *Real Academia Española*. 23.^a ed. Madrid: Espasa, URL: <http://www.rae.es> (Дата обращения: 30.08.2023).
3. CLASE VIRTUAL. LA CASA DE PAPEL, URL: https://clasevirtual.ru/index/la_casa_de_papel/0-375 (Дата обращения: 24.07.2023).
4. VIRUS PROJECT. VIS A VIS, URL: <http://viruseproject.tv/releases/serials/vizavi-vis-a-vis-sezon-1?ysclid=llpf8bte7m127493797> (Дата обращения: 13.08.2023).

5. АЛЕКСАНДРОВ, Ю. К., 2001: *Очерки криминальной субкультуры*. М.: «Права. человека», с. 152.
6. БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ, 2004: [Электронный ресурс], гл. ред. Ю. С. Осипов. М.: Большая российская энциклопедия, Режим доступа: <https://bigenc.ru/?ysclid=I4plglhuye534986900> (Дата обращения: 18.08.2023).
7. БОЛЬШОЙ ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ, 1997, 1999, 2001, 2004: гл. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, с. 1456.
8. БОРИС, Д. П., 2019: *Сленг як метамовна варіанта в історичному та зіставному аспектах*. Мовні і концептуальні картини світу. № 65 (1), сс. 35–42.
9. ГРИГОРОВА, Н. В., 2021: *Жаргон, арго и сленг: проблемы разграничения*. Молодой ученый. № 38 (380), сс. 60–62.
10. ИСТОМИН, В. С., 2011: *Норма и социальная вариативность в языке*. Лингвокультурологическая парадигма в современных исследованиях: сборник научных статей. Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»; ред. кол.: С. В. Гончар, И. Д. Матько, В. С. Истомин. Гродно: ГрГУ, сс. 191–197.
11. КАРПОВСКАЯ, Н. В., 2017: *Прагматический потенциал языковых единиц в свете детерминации переводческих решений (на материале испанского языка): монография*. Южный федеральный университет. 3-е издание. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, с. 208.
12. РУДЕНКО, М. Ю., 2016: *Исследование арго, жаргона и сленга: вопросы терминологии*. Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 5-3 (59), сс. 127–136.
13. УГОЛОВНЫЙ КОДЕКС РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: Федер. закон от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ: принят Гос. Думой 24 мая 1996 г.: одобрен Советом Федерации 5 июня 1996 г.: [в ред. от 2 авг. 2019 г.]. Официальный интернет-портал правовой информации: гос. система правовой информации, URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (Дата обращения: 30.08.2023).
14. УШАКОВ, Д. Н., 2014: *Толковый словарь русского языка*. М.: Русский словарь, с. 1216.
15. ШАГИЕВА, Г. Р., 2021; *Лингвокриминалистические исследования сленга наркоманов*. Право: ретроспектива и перспектива. 2 (6), сс. 89–93.
16. ЯРЦЕВА, В. Н., 1998: *Лингвистический энциклопедический словарь*. М.: Большая российская энциклопедия, с. 685.

Куча идей в море проблем: количественные именные конструкции в русском и португальском языках

Лейте де Оливейра Д. (Бразилия)

Un montón de ideas en un mar de problemas: construcciones nominales cuantificadoras en el Ruso y el Portugués

Leite de Oliveira D. (Brasil)

АННОТАЦИЯ В статье даётся краткое сравнение употребления количественных именных конструкций в русском и бразильском варианте португальского языка (далее — португальский язык) в синхронии, например, *um monte de problemas* или *um mar de gente*, в португальском языке, и *куча проблем* или *море людей*, в русском языке, на основе материалов Корпуса CHAVE (www.linguateca.pt) и Национального корпуса русского языка (www.ruscorpora.ru). Обсуждаются вопросы, касающиеся формальных и когнитивных стратегий для выражения количества в обоих языках, трудностей, связанных с проведением сопоставительной работы, а также положительных

аспектов такого вида анализа языков для разных сфер, включая преподавание иностранных языков, переводоведение и межкультурную коммуникацию.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА количественные именные конструкции, русский, португальский, грамматикализация, метафора, преподавание иностранных языков, межкультурная коммуникация

RESUMEN El artículo hace una breve comparación entre el idioma ruso y el portugués de Brasil (en adelante, portugués), desde una perspectiva sincrónica, en cuanto al uso de construcciones nominativas cuantitativas como: «um monte de problemas o um mar de gente», en portugués, y «куча проблем или море людей», en ruso, a base de materiales del Corpus CHAVE (www.linguateca.pt) y del Corpus Nacional de la Lengua Rusa (www.ruscorpora.ru). Se aborda temas relativos a las estrategias formales y cognitivas de expresión de la cantidad en ambas lenguas, las dificultades que implica la realización de un análisis comparativo y los aspectos positivos de este tipo de análisis entre lenguas para distintos ámbitos, como la enseñanza de las lenguas extranjeras, los estudios de traducción y la comunicación intercultural.

PALABRAS CLAVE construcciones sustantivas cuantitativas, idioma ruso, portugués, gramaticalización, metáfora, enseñanza de las lenguas extranjeras, comunicación intercultural

Естественные языки имеют разные способы выражения количества, среди которых категория числа (единственного, множественного, двойственного, паукального) является самым распространенным и изученным в области современного языкознания. Однако, кроме категории числа, языки мира имеют другие способы для выражения количественных значений. Данная статья посвящена изучению конструкций, в которых предметные имена, указывающие в своем исходном значении на конкретные предметы, в рамках именной генитивной конструкции претерпевают сдвиг значения и приобретают количественную функцию. Следующие примеры иллюстрируют выражение количественного значения в генитивной именной конструкции русского и бразильского варианта португальского языка (далее — португальский):

- a. «При этом ясно, что **куча чиновников** потеряют работу» [НКРЯ]
- b. «Tem **um monte de gente** que não gostou nem um pouco disso» [CHAVE]
(Есть куча людей, которым это вовсе не понравилось)

В вышеуказанных предложениях наблюдается конструкция [N + N_{gen}] в русском языке и [um (a) N de N] — в бразильском португальском соответственно. В обеих конструкциях имя, занимающее первую позицию, в определенных контекстах и в определенном сочетании может указывать на то, что речь идет о неопределенном большом количестве какого-нибудь объекта. Согласно Е. Рахилиной (2009), соответствующая группа лексики, которая может занимать первую позицию в такой конструкции в русском языке, составляет довольно обширную область, включая около трех десятков имен, хотя по оценке других исследователей (Ляшкевич, 1985, apud Рахилина, 2009) такой список может включить более ста имен. В португальском языке такая разнообразность тоже рассматривается несколькими исследователями (Alonso, 2010; Fumaux, 2018; Alonso et al. 2020). Имена, которые будут служить материалом для этой статьи в русском языке, включают *куча*, *море*, *гора*, *груда* и *букет*, в португальском языке включают их функциональные эквиваленты *monte*, *mar*, *montanha*, *pilha* и *buquê*. Данные, рассматриваемые в статье, взяты с Национального корпуса русского языка (<http://ruscorpora.ru>) и Корпуса CHAVE (www.linguateca.pt). Статья посвящается вводному анализу трех разных вопросов: 1) трудности сопоставительного анализа; 2) формальные и когнитивные аспекты именных количественных конструкций в русском и в португальском; и 3) вклад такого анализа в преподавание языков, переводоведение и межкультурную коммуникацию.

2. Трудности сопоставительного анализа

При анализе двух разных языков один сложный вопрос ставится перед исследователем: как сопоставить подобные явления и употребить корпуса разных источников, которые могут быть созданы на основе разных не связанных друг с другом принципов? Что касается русского, существует Национальный корпус русского языка (НКРЯ), который включает разные виды текстов и разные эпохи (художественные, нехудожественные и т. д.), и относительно португальского существует Corpus do Português, который по объему очень похож на НКРЯ, но представляет другие виды текстов, которые могут не совсем совпадать по жанрам с теми текстами, которые встречаются в НКРЯ.

Если проводится исследование примеров той или иной конструкции и не учитывается эта разница, можно прийти к необъективным выводам, потому что появление конструкции может быть связано с характеристиками анализируемых текстов. Если в корпусе одного языка встречается большее количество такого текста, то количество примеров встречаемой конструкции может быть больше не потому, что действительно такая конструкция употребляется более часто в этом языке, а потому, что разработано необъективное исследование, которое не приняло во внимание, что тип текста может повлиять на результат анализа.

В следствие этого для проведения сравнительного анализа количественных именных конструкций в русском и португальском языках учитывались только газетные тексты. Для анализа русского языка взяты данные газеты «Аргументы и факты» на сайте НКРЯ (38.861294 слова), для анализа бразильского португальского — данные газеты «Folha de São Paulo» на сайте Корпуса CHAVE (35.699.765 слов). Не учитывались данные корпуса Corpus do Português в связи с трудностью контролирования количества слов, поскольку для проведения сопоставительных работ необходимо сбалансировать объем каждого корпуса. Конечно, еще существуют некоторые трудности такого метода, связанные с разницей жанров и временем создания текстов на обоих языках. Но, с другой стороны, разница в дискурсивной области значительно сокращена, что позволяет разработать анализ более надежным способом.

3. Формальные и когнитивные аспекты количественных именных конструкций

Как уже сказано, количественная именная конструкция происходит от генитивной конструкции, которая претерпевает сдвиг значения и, следовательно, структурную реконфигурацию. В генитивной конструкции фокус попадает на элемент, который занимает первую позицию, как в примерах, показанных ниже:

c. Моря Луны — это темные пятна, видимые даже невооруженным глазом [НКРЯ].

d. Um menino de 10 anos foi salvo por um motorista que viu sua mão esticada, a única parte visível sob **uma montanha de neve** [CHAVE] (10-летнего мальчика спас водитель, увидевший его вытянутую руку, единственную часть, видную из-под горы снега).

Что касается именно генитивной конструкции, в примере «с» речь идет о морях, которые находятся на Луне. В примере «d» речь идет об объекте в форме горы, который состоит из снега. Здесь, в обоих случаях, если удалится второй именной элемент конструкции, то смысл предложения останется прежним, хотя с небольшими изменениями нюансов. Но если убрать первый элемент, то понимание может быть частично нарушено (не Луна, а моря являются темными пятнами; вытянутая рука мальчика была видна из-под объекта в форме горы, а не просто из-под снега).

В именной количественной конструкции, нижеуказанных в примерах «e» и «f», фокус попадает на второй именной элемент конструкции, так что, если убрать этот элемент, смысл предложения нарушается. Брюнет-красавец имеет много обаяния, а не море; Освальдо Насименту покинул пост президента компании Telesp в окружении большого количества доносов, а не в окружении моря.

e. Напротив сидит жгучий брюнет-красавец с манерами султана из восточной сказки, глянцево-иностранной внешностью и **морем обаяния** [НКРЯ].

f. Oswaldo Nascimento deixou a presidência da Telesp envolto em **um mar de denúncias** [CHAVE] (Освальдо Насименту покинул пост президента Telesp в окружении моря доносов).

В именной количественной конструкции наблюдается возможность согласования глагола предложения со вторым элементом как в русском, так и в бразильском португальском, в зависимости от типа текста и контекста использования языка. Поскольку такое явление недавнее и здесь анализируются тексты с большим контролем стиля, то естественно нововведения в плане грамматического согласования не обнаруживаются так легко. Журналисты еще соблюдают норму согласования с первым элементом конструкции.

С когнитивной точки зрения одна из гипотез, связанных с появлением именной количественной конструкции — это метафоризация, как предлагают Е. Рахилина (2009) и К.А. Бордюгова (2018) на основе теории метафоры Лакоффа и Джонсона (Lakoff and Johnson, 1980). Согласно этой гипотезе, обозначение большого количества связано с метафоризацией пространственного значения в соотношении **ВЫШЕ — БОЛЬШЕ**, **ШИРЕ — БОЛЬШЕ**, **ИСТОЧНИК — ВМЕСТИЛИЩЕ**, которые употребляются для того, чтобы объяснить употребление ограниченной группы имен в качестве квантификаторов, как куча, гора и груда (**ВЫШЕ — БОЛЬШЕ**), море (**ШИРЕ — БОЛЬШЕ**) и букет (**ИСТОЧНИК — ВМЕСТИЛИЩЕ**) и отчасти могут быть использованы как основа для употребления эквивалентных имен в бразильском португальском. Такое соотношение между пространством и количеством может интерпретироваться следующим образом: а) по вертикальному направлению, то есть, если класть объекты друг на друга, то, чем больше количество положенных объектов, тем выше получается набор в образе куч, гор или груд; б) по горизонтальному направлению, то есть, если класть объекты рядом друг с другом, то, чем больше количество положенных объектов, тем шире получается набор или тем шире пространство, по которому распространяются объекты, как море; в) что касается соотношения **ИСТОЧНИК — ВМЕСТИЛИЩЕ**, то эта метафора, по словам Е. Рахилиной (2009), близка к каноническому представлению о большом количестве, связанному с вертикальным измерением, и употребляется в качестве объяснения как больших емкостей, как в случае воза (*воз проблем*) или вагона (*вагон неприятностей*), так для неканонических, как в случае букета (букет болезней). Интересно, что то же самое рассуждение может быть предложено для анализа бразильских португальских эквивалентов.

Однако, если с точки зрения метафоризации имен, которые занимают позицию квантификатора в именной конструкции, наблюдаются совпадающие когнитивные стратегии в обоих анализируемых языках, то с точки зрения возможностей сочетаний такого совпадение наблюдается не полностью. В более частных конструкциях в русском и в бразильском португальском был проведен предварительный анализ коллокаций, то есть анализ элементов, которые чаще всего сочетаются с квантификаторами в более продвинутой стадии грамматикализации, а именно *куча* и *monte*. Результат этого предварительного анализа показывает, что русский и португальский языки ведут себя по-разному: в то время как португальский чаще сочетает квантификатор *monte* с элементами более общего характера, как одушевленными, так и неодушевленными, такие как *gente* (люди, народ) и *coisa* (вещь), русский чаще предпочитает неодушевленные элементы более общего характера и абстрактные, как, например, *время*, *проблемы* и *деньги*, по крайней мере, в журналистской сфере.

Что касается квантификаторов, которые еще в менее продвинутой стадии грамматикализации по сравнению с кучей в русском и *monte* в португальском, то выявляются интересные аспекты. *Гора* и *груда* кажутся более продуктивными в журналистской сфере по сравнению с *montanha* и *pilha*, хотя оба сочетаются часто с более конкретными и неодушевленными элементами. *Море*, с другой стороны, сочетается с лексическими элементами, которые прямо или метафорически выражают концепт «поток» (море людей, море слёз, море крови, море информации и т. д.). *Mar* — в португальском, кроме такой возможности, встречаемой в русском языке, отмечает более общую и частую группу употреблений, включая как абстрактные лексемы в целом (*um mar de impunidade* «море безнаказанности», *um mar de violência* «море насилия», *um mar de corrupção* «море коррупции») так и предметные (*um mar de objetos* «море

предметов», *um mar de pílulas* «море лекарств», *um mar de câmeras* «море камер»). Букет — в русском, являлось более продуктивным в анализируемом корпусе и сочетается с лексическими элементами с отрицательной оценкой (*buket болезней, букет проблем, букет преступлений*), пока в португальском такого предпочтения нет (*buquê de sentimentos, buquê de votos*).

Конечно, для полного и более четкого рассмотрения поведения таких квантификаторов в процессе грамматикализации в именных количественных конструкциях требуется больше места и времени, что невозможно в таком виде доклада, поэтому автор надеется на опубликование более детальной статьи в дальнейшем, где возможно будет представить данные и частотные результаты, касающиеся отмеченного сопоставительного анализа.

4. Вклад в изучение именных количественных конструкций

Эмпирическое сопоставительное изучение языков дает возможность наблюдения функционирования анализируемых явлений в конкретных ситуациях использования языка. В связи с этим, результаты такого анализа представляют важный вклад не только в теоретической лингвистике, но и в прикладной, особенно в отраслях преподавания русского и бразильского португальского как иностранных, переводоведения и межкультурной коммуникации.

Что касается преподавания русского и бразильского португальского языков, полное знание о том, как конструкции каждого языка функционируют, где чаще всего встречаются и употребляются и с какой коннотацией они используются, оказывает помощь учителям иностранных языков в том, как подготовить своих учеников, как и самим ученикам, которые в процессе учебы смогут использовать иностранные языки более свободно и в более широком диапазоне социальных сфер.

Насчет переводоведения, чем более аккуратно узнать, как функционируют, употребляются и ограничиваются единицы перевода в разных контекстах их использования, тем эффективнее будут работать переводчики, которые занимаются парами русского и бразильского португальского языков.

И, наконец, что касается межкультурной коммуникации, понимание того, как дается процесс кодификации внеязыкового мира в языковых единицах в разных культурах, дает возможность учитывать то, что является универсальным признаком человеческой когниции, и то, что является специфическим признаком определенной культуры или группы культур.

Источники и литература

1. ALONSO, K. S. B. 2010: *Construções binominais quantitativas e construção de modificação de grau: uma abordagem baseada no uso*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
2. ALONSO, K. S.; LEITE DE OLIVEIRA, D.; FUMAUX, N. C. A. NASCIMENTO, G. F.; SILVA, T. M. 2020: «Quantifying binominal constructions in Portuguese and Russian: the case of *um monte de NP* and *kucha NPgen*». *Working papers em Linguística*, Vol 21, nº 1, pp. 75–101.
3. FUMAUX, N. C. A. 2018: *A construcionalização de ‘um monte de SN’: uma abordagem centrada no uso*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
4. DIESSEL, H. 2019: *The language network: how language structure is shaped by language use*. Cambridge, Cambridge University Press.
5. LEITE DE OLIVEIRA, D. (выпускается). *Kutchá otvietov v morie voprosov: construções binominais quantificadoras da língua russa*.
6. LAKOFF, G. JOHNSON, M. 1980: *Metaphors we live by*. Chicago, University Press.
7. БОРДЮГОВА, К. А. 2018. *Выражение значения неопределенного множества посредством метафоризации предметных имен (на материале английского, французского и русского языков)*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Московский городской педагогический университет.
8. РАХИЛИНА, Е. 2010: *Лингвистика конструкций*. М. Азбуковник.

Аргентинское славяноведение

Лобос О. (Аргентина)

Los Estudios Eslavos en Argentina

Lobos O. (Argentina)

АННОТАЦИЯ С начала нового тысячелетия в Республике Аргентина, в областях академического преподавания литературы и перевода, неторопливо, но систематично начал формироваться собственный взгляд на славянский мир вообще и на русскоязычный мир в частности. Кафедра славянской литературы на филологическом факультете УБА (Университет Буэнос-Айреса) образовалась в 2003 г. В связи с этим первые аргентинские (и латиноамериканские) переводы классики русской литературы, сделанные напрямую с оригинала, начали появляться с 2004 г. В свою очередь, создание в 2015 г. Аргентинского общества Достоевского и его скорого присоединения к Международному обществу Достоевского увеличило интенсивность распространения деятельности академии и за ее пределами. Главным образом этому послужили журнал «Eslavia», выходящий раз в шесть месяцев, и проводящаяся раз в два года Конференция, посвященная обмену опытом и знаниями славянской культуры, где публикуют статьи и принимают непосредственное участие слависты различных дисциплин, специализирующиеся на культуре разных славянских стран. Целью данной статьи является краткий обзор этого всестороннего развития и основных приоритетов в нашей работе, а также обсуждение возможных взаимообогащающих мероприятий на будущее.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА славянская литература, русская литература, перевод, межкультурная коммуникация, Аргентинское общество Достоевского

RESUMEN Desde el comienzo del nuevo milenio en la República Argentina, los ámbitos de la enseñanza académica de la literatura y de la traducción han comenzado a desarrollar, lenta, pero sistemáticamente, una visión propia del mundo eslavo en general y del mundo de habla rusa en particular. En 2003 se creó el Departamento de Literaturas Eslavas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Universidad de Buenos Aires). Por ello, a partir de 2004 comenzaron a aparecer las primeras traducciones argentinas (y latinoamericanas) de clásicos de la literatura rusa realizadas directamente del original. A su vez, la creación de la Sociedad Argentina de Dostoievski en 2015 y su inminente afiliación a la Sociedad Internacional Dostoievski, ha ampliado el alcance de la Academia más allá de sus fronteras. La revista semestral *Eslavia* y las *Jornadas bianuales* dedicadas al intercambio de experiencias y de conocimientos sobre la cultura eslava, en las que publican artículos y participan directamente eslavistas de distintas disciplinas especializados en las culturas de diferentes países eslavos, han sido los principales colaboradores. El propósito del presente artículo es ofrecer una primera aproximación a este amplio desarrollo y a las principales prioridades de nuestro trabajo, así como debatir posibles actividades de intercambio para el futuro.

PALABRAS CLAVE literatura eslava, literatura rusa, traducción, comunicación intercultural, Sociedad Argentina Dostoievski

Развитию и институционально-дисциплинарному закреплению любой области знаний могут способствовать различные факторы, среди которых всегда присутствует и случайность. Обычно оно всегда основывается на социокультурном запросе, в котором сходятся различные причины: в случае славяноведения можно сослаться на исторические причины, такие как культурное и политическое влияние славянских стран на наши представления и на развитие, наше собственное общество, миграционные потоки, приходящие из славянских стран в нашу страну, центральное место их литературы в местном каноне и т. д. Так же, как указывает Юрий Лотман,

Возникновение ... культурных ареалов, с одной стороны, связано с тем, что различные культуры, входя в более сложные единства, создают механизмы межкультурного общения, усиливают черты взаимного единства. Однако, с другой стороны, их взаимная заинтересованность друг в друге питается именно непереводимой специфичностью каждого... (Лотман, 1992)

В случае же с Аргентиной (и с Латинской Америкой в целом) немаловажной причиной является необходимость стать независимым от посредничества центральных культур в восприятии более отдаленных культур. Таким образом, интерес к данной дисциплине мотивируется как непередаваемой спецификой славянских культур, так и установлением прямого контакта с ними. Но когда мы также упоминаем случайность в формировании области изучения, мы хотим сослаться на стечение обстоятельств, которые являются случайным образом и могут иметь такое же или большее значение, чем то, что упомянуто выше.

Славяноведение в целом и руссковедение в частности составляют органическую область изучения и подхода к славянским литературам (и культурам), которая является новой для Аргентинской Республики: ей только два десятилетия. В ее рождении как дисциплины совпадают два фундаментальных факта: открытие в 2003 г. кафедры славянских литератур на филологическом факультете Университета Буэнос-Айреса и публикация с 2004 г. первых аргентинских (и латиноамериканских вообще) переводов произведений русских классиков напрямую с оригинала (здесь, однако, сразу сделаем оговорку). Также мы сосредоточимся в этом кратком обзоре на аспекте дисциплины, который в основном связан с литературой, поскольку есть также кафедра истории России, с которой, хотя и есть обмены, нет консолидированной систематической работы.

Кафедра означала включение в программу курсов Филологии в главном университете страны первой незападной литературы с ежегодным набором на нее, который всегда высокий по отношению к другим зарубежным литературам, несмотря даже на то, что не входит в число предметов обязательного изучения. Это связано с тем, что было указано ранее о влиянии, главным образом, русской культуры на наши общественные представления и вызываемом ею амбивалентном ощущении фамильярности-чуждости. С другой стороны, конфигурация кафедры предполагала в то же время постепенное формирование и специализацию многих из тех, кто на ней преподавал (владевшие, по крайней мере, одним славянским языком — русским — были исключением). В первое время необходимо было привести переводы неопубликованных произведений и статей на испанский язык, которые были неизбежны при более или менее серьезном подходе к теме: нужно было знать по-испански Виссариона Белинского, Пушкина-поэта, Николая Карамзина, а также такие темы, как анализ специфики жанров русского повествования, доступ к оригинальным взглядам на такое центральное и влиятельное в Латинской Америке движение, как футуризм, а также к другим литературным произведениям и неопубликованным статьям. Таким образом, со временем материал, переведенный специально для использования кафедрой, увеличивался, публиковался в формате «Файлов кафедры» или просто распространялся в виде ксерокопий.

Также и оформление программ подразумевало каноническую нарезку: каких авторов, течений, произведений было необходимо изучить по нашим критериям. Хотя существовал канон, установленный влиянием такой литературы, как русская, издательской деятельностью и др., были и неизбежные авторы, которые представлялись широкой публике неизвестными. Точно так же разработка программ, имевших продуктивные перспективы для изучения этих «незападных» литератур, была центральной, как, например, та, которую мы назначали изучению специфики русских повествовательных жанров в отличие от западных, особого отношения между литературой и жизненным опытом, где сокровенное, личное и индивидуальное сочетаются с социальным, до дискуссий вокруг революции внутри литературной области, которые варьируются от декабризма до 1917 года, до утопии, до идентичностей и т. д.

В начале своего существования кафедра органически не проводила исследований по преподаваемой дисциплине, хотя отдельные презентации некоторых членов можно найти на

конгрессах или научных конференциях. Нам пришлось ждать, пока часть из нас защитит докторскую диссертацию по славянской литературе (Эухенио Лопес Арриасу с диссертацией об Александре Пушкине и сатире, автор данной статьи с диссертацией о языке Николая Гоголя и Юлия Сарачу с диссертацией о роли словенской поэзии в образовании словенского государства); а также необходимо было упорядочить весь состав через конкурсы, чтобы поступить к формированию и закреплению научных коллективов и начала первых совместных работ. Оттуда мы разработали проекты, посвященные истории перевода с русского на испанский, утопию и ее пути в славянских странах или тот, который в настоящее время разрабатывается вокруг идентичностей.

Другим важным аспектом в отношении кафедры была подготовка кадров путем механизма, по которому студент развивает, по своему желанию, интересующий его аспект в славянской литературе под руководством преподавателя-наставника. Часто эти студенты, выполнив задание, хотят продолжить участие в исследовательских группах, для чего им рекомендуют заняться изучением любого славянского языка.

Что было несколько непредсказуемо, это то, что экономический кризис в Аргентине в 2001 году способствовал необходимости перестать зависеть от испанского рынка переводов (цены делали это невозможным), и это заставило местных издателей вернуться к старой и престижной традиции предлагать своим читателям прямые аргентинские переводы классической литературы. Поэтому пришлось искать переводчиков и доверить им работу. Это была большая ставка, которая сделала, как мы говорим, «добродетель из необходимости». Затем появились и переводчики русской литературы, более или менее связанные с кафедрой. Таким образом, к посреднической роли преподавателей добавились и переводчики. Но у этих переводчиков была и вторая задача: вставить свой взор в целую сеть уже установленных центральными культурами репрезентаций — в данном случае о русской литературе —, через которые она дошла до нас до сих пор. Вот как наш коллега Александро Ариэль Гонсалес относится к проблеме медиации:

...до сравнительно недавнего времени мы смотрели на русские литературу и образ мысли сквозь призму центральных стран (Франции, Германии, Англии, США); это посредничество, без сомнения, уже является фундаментальной частью нашего восприятия России. ... переводчик с русского, в силу сказанного выше, должен занять критическую позицию, способную релятивизировать эти иные взгляды, вести с ними диалог и освещать новые аспекты... (González, 2016)

В области прямого перевода, в предыдущем выступлении в этом же месте, я упомянул о первопроходческом труде трех великих переводчиц русского происхождения в нашей стране: это Лиля Герреро, первой переведшая всю поэзию Маяковского на испанский язык; актриса Галина Толмачева, ученица Станиславского, эмигрировавшая в Аргентину и переводчица первого издания всей драматургии Антона Чехова и Александра Пушкина, и Ирина Богдасhevская, рожденная в Белграде от русских родителей, переведшая большое количество поэтов Серебрянного Века. Эти огромные труды являются яркими прецедентами нашей переводческой задачи. Как мы уже отмечали в одной предыдущей статье,

В том, что мы называем в широком смысле межкультурной коммуникацией, видную роль играют мигранты из любой страны. В случае, который мы проанализировали, раздел о художественных переводах, работа этих женщин представляет собой очевидный пример не только из-за конкретной работы, которую представляют их переводы, но и потому, что мы также обязаны им выбором авторов — неопубликованных или малопосещаемых в то время, когда они были переведены, — и их знакомством в нашем обществе, которые представляют их предисловия, охарактеризованные сильным эмоциональным отпечатком.

(Lobos & López Arriazu, 2017, pág. 121)

В этой статье мы также подчеркнули важность переводчика-писателя предисловия, что расширяет его посредническую роль. Переводчик также является наиболее квалифицированным лицом, чтобы быть посредником между произведением/культурой, с которой оно переведено, и

читающей публикой. В этом смысле своеобразие переводов, которые мы предприняли в новом тысячелетии, состоит в том, что во всех случаях это были издания, предназначенные в основном для академической области, обстоятельство, в значительной степени мотивированное тем, что переводчики являлись также преподавателями кафедры славянской словесности или существовали тесные связи между переводчиком и университетом (феномен, о котором также сообщают, например, в Испании, где новая порода переводчиков, по-видимому, также связана с преподаванием в университете). Именно тогда наличие переводчиков и специалистов побудило местных издателей браться за публикации, особенно на русском языке, с определенной преемственностью. Так, в такую серию, как *Colihue Clásica* (от Ediciones Colihue), вошли переводы Достоевского, Чехова, Пушкина, Тургенева, Платонова. Сегодня самым плодовитым и разнообразным переводчиком с русского на испанский является Алехандро Ариэль Гонсалес, получивший за свою работу премию «Читай Россия» (2014), а также являющийся президентом Аргентинского общества Достоевского.

Тем не менее, Университет продолжает оставаться учреждением, замкнутым на себе, и ему трудно установить подвижные связи с сообществом. Но в аргентинском случае мост с более широкой публикой установило и устанавливает Аргентинское общество Достоевского, частью которого в лицах некоторых своих членов является и наша кафедра.

В 2015 году визит в нашу страну тогдашнего президента Международного общества Достоевского Владимира Николаевича Захарова дал толчок созданию аргентинского филиала: Аргентинского общества Достоевского (SAD), которое объединяет специалистов, педагогов, переводчиков, а также любителей произведений великого классика. С тех пор это учреждение, сразу же принятое в Международное общество Достоевского, провело существенную работу по развитию и распространению славяноведения в более широких слоях общества, способствуя участию специалистов по другим славянским литературам (таким, как югославским, чешской) и по другим дисциплинам помимо литературы, таким как византиноведение, исторический и социологический подходы. Так в 2016 г. SAD организовал первую национальную конференцию по славистике, в которой приняли участие около сорока специалистов (в сотрудничестве с кафедрой УБА конференция повторялась с нарастающим успехом в 2018 г., а недавно, в 2022 г., где было более пятидесяти участников, даже из-за рубежа, часть в виртуальном формате, а часть специально посещала). Поныне этим конференциям, как бы скромны они ни были в их нынешнем формате, нет реплики ни в одной другой испаноязычной стране.

Возможно, наиболее значимым вкладом Аргентинского общества Достоевского с 2018 года является двухгодичное издание в веб-формате журнала «Eslavia», который, не будучи академическим журналом, имеет редакционную коллегия и обеспечивает строгость и оригинальность того, что публикуется. Факт отсутствия строгого академического формата представляет собой мост к распространению публикуемого материала. Статьи, относящиеся ко всем культурам, входящим в славянскую семью, имеют там место, в то время как журнал служил и продолжает поддерживать публикацию оригинальных переводов, неопубликованных литературных произведений, которые не слишком обширны, и статей, представляющих интерес. Количество неопубликованных переводов на испанский язык, опубликованных нашим журналом, уже столь же замечательно, как и объемно. Среди наиболее важных вкладов, например, есть целая серия статей Юрия Лотмана о русской литературе, любезно предоставленная Таллинским университетом для перевода и публикации в «Eslavia».

Помимо журнала «Eslavia», некоторые его члены входят в редакцию международного испаноязычного журнала «Estudios Dostoievski», а также журнала «Русь» бразильского университета Сан-Паулу. Таким образом, эта деятельность заставила нас выйти за наши национальные границы (товарищи из Мексики, Кубы и Италии участвуют в редакционном комитете «Eslavia») и установить связи, как с латиноамериканским сообществом, так и с международным: у нас тесные узы дружбы и сотрудничество с Колумбией, Парагваем, Мексикой, Испанией, Россией.

С другой стороны, 30 октября 2021 года в ознаменование двухсотлетия со дня рождения Достоевского SAD организовал во всем мире непрерывное чтение романа «Преступление и

наказание». Опыт длился двадцать шесть часов подряд, в нем участвовали представители двадцати стран, которые по очереди читали целую главу на своем родном языке. Так, текст Достоевского прозвучал через платформу YouTube на русском, испанском, каталонском, японском, китайском, корейском, азербайджанском, персидском, финском, французском, немецком, английском, тагальском и других языках мира. Это было почти детское приключение, столь же трудное, сколь и совсем ненужное только для того, чтобы мы были счастливы и вспоминали в тот день со всей любовью Федора Михайловича.

В заключение нужно отметить, что аргентинской славистике удалось консолидироваться и укрепиться благодаря своему дисциплинарному присутствию в программах университетского обучения посредством переводов и издательских проектов, а также благодаря существованию динамичного учреждения, такого как SAD, с его публикациями и периодическими научными встречами, в отношении с разными славянскими культурами, их изучение через литературу, историю, социологию и другие. Однако перед нами стоит задача согласования других разрозненных усилий по дисциплине, то есть учреждения целого ареала славяноведения в университете, распространения работы на другие города и вузы страны, а также продолжения стимулирования подготовки новых специалистов (в этом последнем вопросе особенно важны отношения с зарубежными университетами и участие в академических собраниях, подобных нынешнему). Что же касается Общества Достоевского, надо работать для институционального укрепления через юридический статус.

Источники и литература

1. EVEN-ZOHAR, I., 2007–2011: *Polisistemas de cultura*. Tel Aviv: Universidad de Tel Aviv. Laboratorio de investigación de la cultura.
2. GONZÁLEZ, A. A., 15 de septiembre de 2016: *El Trujamán. Revista diaria de traducción*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/septiembre_16/15092016.htm
3. LOBOS, O., & LÓPEZ ARRIAZU, E., 2017: *Las traducciones argentinas de los clásicos rusos*. *Lenguas Vivas*, 116–122.
4. ЛОТМАН, Ю., 1992: «Культура как субъект и сама-себе объект». *Ю. Лотман, Избранные статьи в 3х томах*. Таллин.

Подготовка преподавателей в межкультурном образовательном пространстве Кубы и России: по пути сближения

Льопис Гуэрра К. (Куба)

La formación de docentes entre Cuba y Rusia, espacio educativo intercultural por un camino de cercanías

Llopiz Guerra K. (Cuba)

АННОТАЦИЯ Цель работы состоит в рассмотрении исторических отношений между Россией и Кубой, которые развиваются уже более 120 лет, с точки зрения межкультурного взаимодействия, при этом освещаются процессы подготовки преподавателей в российско-кубинских образовательных учреждениях, проводится анализ достижений и перспектив работы на основе совместных проектов сотрудничества указанных стран, особое внимание уделяется исторической памяти обеих стран.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА образование, профессорско-преподавательский состав, межкультурные отношения, страны, достижения, перспективы

RESUMEN El artículo tiene como propósito socializar las relaciones históricas entre Rusia y Cuba por más de 120 años, desde una dimensión intercultural, patentando los procesos de formación de docentes en las academias Ruso-Cubanas, los logros alcanzados y las proyecciones de trabajo basado en proyectos de colaboración conjuntas entre ambas naciones, dejando una impronta en la memoria de ambos países.

PALABRAS CLAVE formación, docentes, relaciones interculturales, países, logros, proyecciones

Introducción

La interculturalidad es el fenómeno social, cultural y comunicativo en el que dos o más culturas se relacionan en condiciones de igualdad, sin que ningún punto de vista predomine sobre los demás o sea considerados «normales». Este tipo de relaciones favorecen el diálogo y el entendimiento, la integración y el enriquecimiento de las culturas.

El reto para avanzar en la construcción de una educación intercultural es formar un docente capaz de reconocer y atender la diversidad en el salón de clase, que promueva el encuentro entre diferentes en un plano de igualdad, equidad y respeto, que fortalezca el diálogo e interacción en la escuela y fuera de ella.

La interculturalidad es vital en tiempos de masiva pluralidad cultural, como son los de la globalización. Se trata en el fondo de proponer instrumentos para replantear las dinámicas sociales, políticas y económicas tradicionales.

En tal sentido se han venido desarrollando por décadas políticas de gobiernos y estados, encaminadas a garantizar el reconocimiento y protección integral de derechos de todas las etnias, culturas, comunidades, pueblos y nacionalidades, sin exclusión y segregación por razones de color de la piel, cultura, credos o zona geográfica de procedencia; dentro de estas se enmarcan las relativas a la actividad educacional, ámbito en el cual se han legislado regulaciones para garantizar la educación intercultural bilingüe, como una manera de atender la diversidad cultural.

La estrategia transversal de interculturalidad se intenciona a través de elementos propios como: el respeto cultural, la tolerancia cultural, el diálogo cultural, el reconocimiento de la diversidad como medio de enriquecimiento mutuo y la comunicación empática que busca ponerse en el lugar del otro.

Las dinámicas de intercambio internacional estudiantil y fomento del aprendizaje de otros idiomas (y con ellos, otras culturas). El fomento de una cultura global mediante iniciativas como las del Patrimonio de la Humanidad de Unesco y otras instituciones similares.

Todo ello, permite desde una dimensión social valores que son reflejo de los principios en que se basa la educación en cualquier contexto mundial debe direccionarse a la construcción de un nuevo ser humano para que pueda vivir en armonía y relación con todas las culturas. El principio de la educación en valores se convierte en piedra angular para la construcción axiológica necesaria para la consecución de un clima de respeto a la diversidad cultural e interculturalidad, que debe estar presente de manera intencionada en la formación del docente.

Entre estos se encuentran la universalidad, derecho humano fundamental a la educación., la comunidad de aprendizaje, espacio de diálogo social e intercultural, el logro de la equidad e inclusión, respeto a la diversidad de culturas en la teoría y en la práctica, la identidad cultural, derecho a una educación que permita construir y desarrollar la propia identidad cultural, así como la unicidad y apertura, el sistema de educación es único y reconoce la diversidad cultural de la sociedad, la pertinencia, formación que responda a las necesidades del entorno social, natural y cultural.

La interculturalidad y plurinacionalidad, permite un reconocimiento, respeto y valoración de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos así como el fomento de la educación en valores, que se basa en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, el respeto a los derechos, a la democracia y a la diversidad étnica y religiosa, la igualdad y la eliminación de toda forma de discriminación, garantizando así las manifestaciones culturales diversas sin segregación de ningún tipo.

Los lazos históricos que unen a los pueblos de Rusia y de Cuba, más allá de las relaciones políticas y económicas gubernamentales, se expresan en los miles de cubanos graduados en esa nación y años

de enseñanza del idioma ruso, los cuales han dejado su impronta en Cuba desde una posición intercultural. Rusia y Cuba celebran en 2022 los 120 años de establecer los primeros vínculos bilaterales, marcados hoy por una consolidada asociación estratégica en diferentes áreas, incluyendo la esfera de la educación.

Las relaciones históricas entre Rusia y Cuba se remontan a 1902 y en el año 1913, en San Petersburgo fue inaugurado el primer Consulado de la isla caribeña en este país. A partir del triunfo de la Revolución cubana de 1959, los vínculos bilaterales se fortalecieron y llegaron a concretarse en una asociación estratégica Entre ambos países.

Desarrollo

A pesar de que el concepto de interculturalidad suscita controvertidos debates debido a su polisemia (Rodríguez. 2018. p. 2) puede ser entendido, según (Cavalié, 2013, P. 1) como la interacción e intercambio entre dos o más culturas que comparten sus formas de ser en todas las manifestaciones de la vida social y natural, intercambian conocimientos, habilidades y costumbres; sin que ninguna manifieste desprecio, etnocentrismo y explotación económica, y se sienta por encima de la otra, atribuyéndose supremacía, demostrando poder económico, político, ideológico, social o biológico.

Por su parte (Barabas, 2014, p.1) lo considera un proceso dinámico, sistemático, continuo y permanente de relación, comunicación y aprendizaje mutuo, donde existe un esfuerzo colectivo por desarrollar las potencialidades de las personas y grupos que profesan diferentes culturas, sobre los principios de respeto, cooperación y creatividad; lo intercultural se manifiesta en el proceso de interacción de la práctica cultural y modo de vida de las personas, que se va creando mediante el diálogo y la comunicación.

Por esta razón la interculturalidad es un proceso que cobra interés al interior del contexto educativo como vía para la construcción de sociedades democráticas, basadas en la igualdad de oportunidades para todas las personas a la hora de compartir el mismo espacio y tiempo; el respeto a la diversidad y la creación de entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos (Espinoza, 2019, p. 2).

Existen diversas investigaciones que tienen como objeto de estudio a la interculturalidad en los espacios educativos, entre ellas las realizadas quienes aportan desde sus experiencias el sustento epistémico del presente estudio.

En Cuba, nuestro país, al ocurrir el triunfo de la Revolución se comienza a consolidar este proceso intercultural con el país euroasiático a partir de fundarse la emblemática Escuela Secundaria Básica para la formación de profesores de Idioma Ruso Máximo Gorki, en marzo de 1962, a instancias de Fidel Castro, líder absoluto de la Revolución, fue un relevante acontecimiento de trascendencia nacional.

El plan nacional de becas del gobierno revolucionario, fue la continuación natural de aquella épica gesta, y devino uno de los pilares imprescindibles sobre los que se habría de asentar y proyectar en gran medida el desarrollo de la cultura nacional, en el sentido más amplio, en los últimos sesenta años.

La convocatoria a los jóvenes incluía, entre otras múltiples opciones, una genuinamente sin par donde Fidel Castro señalaba la necesidad de 2 300 graduados de octavo grado para ingresar como becados para profesores de idioma ruso, preferentemente brigadistas.

Estos jóvenes continuaron estudiando naturalmente su secundaria, pero al mismo tiempo recibirán la enseñanza que los capacite como profesores del idioma ruso». Es así como a inicios de 1962 se funda la Escuela Secundaria Básica para Profesores de Idioma Ruso Máximo Gorki

Con el arribo del grupo de jóvenes profesores soviéticos, se tendió el puente con el cual quedaron sentadas las bases de la enseñanza masiva de la lengua rusa por vez primera en Cuba, hecho sin precedentes en la educación cubana.

Más tarde, con la ampliación de sus horizontes a otras lenguas extranjeras, se convirtió en el Instituto de Idiomas Extranjeros Máximo Gorki lo cual vale destacar la impronta que dejó en la nación cubana esta escuela, no solo por la enseñanza del idioma ruso, que se hizo masiva en todos los niveles educacionales, incluidas clases por televisión y radio.

La colaboración entre Cuba y Rusia en el ámbito de la educación superior se remonta a los años 60 del siglo XX. Durante aproximadamente 30 años (1965–1993) 16 372 cubanos egresaron de centros

de educación superior, de ellos más de 3 000 doctores así como las tradiciones de cooperación en materia educacional entre ambos países, que alcanzaron su punto álgido en las últimas décadas del pasado siglo cuando miles de cubanos completaron su formación.

La cooperación continuó en los años posteriores. En la década del 90 ambos países firmaron un Convenio Intergubernamental que entre otros ámbitos abarcaba la enseñanza superior. Posteriormente se suscribieron programas de colaboración.

El buen estado actual de las **relaciones de cooperación entre los sistemas de Educación Superior de Rusia y Cuba** y las perspectivas para su crecimiento han emergido del encuentro entre representantes de **Universidades de Rusia y varias universidades cubanas**.

En el nuevo milenio el Ministerio de Educación Superior de la Isla ha priorizado el fortalecimiento de los lazos de colaboración con la Federación Rusa, lo que se traduce en encuentros a nivel ministerial y la toma de importantes acuerdos como el otorgamiento de 100 becas anuales por parte del gobierno ruso sobre la base del presupuesto estatal, el fortalecimiento de la enseñanza del ruso en Cuba, así como el restablecimiento de la colaboración en la nanotecnología, las tecnologías de la informática y las comunicaciones y el medio ambiente, entre otros sectores.

En la actualidad cientos de becarios cubanos cursan estudios en universidades de la nación euroasiática. Entre los acuerdos de las comisiones intergubernamentales Cuba — Rusia figuran organizar un curso de ruso que se imparta por la televisión cubana e introducir nuevamente este idioma en las escuelas primarias y secundarias como primera o segunda lengua extranjera.

En el marco de la 3ra Reunión de Rectores Cuba — Rusia se inauguró en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana (UH) la Cátedra de Lengua Rusa del Instituto Pushkin.

Esta entidad docente, metodológica y científica está encaminada a contribuir al desarrollo de la rusística en la Mayor de las Antillas. La iniciativa es resultado de los acuerdos de cooperación en materia de educación establecidos al más alto nivel entre las partes en 2016.

En nuestro país se expresa la necesidad de ampliar las oportunidades para el aprendizaje del idioma ruso, incluida la apertura de facultades preparatorias para las universidades rusas en los centros de educación superior cubanos.

La Universidad Central «Marta Abreu de las Villas» y la Universidad Federal del Sur hace varios años han desarrollado acciones de colaboración mutuas en el plano intercultural y académico, donde se han firmado Convenios marco de cooperación en y específicos en el último quinquenio que avanzan para su consolidación en una facultad Preparatoria de lengua Rusa y un Laboratorio Ruso-Cubano para la atención a niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad en condiciones de inclusión.

La Facultad Educación Infantil, asociada de la UNESCO y cuya línea científica de investigación está dirigida a: La equidad, inclusión y atención integral de calidad a niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad y situaciones de riesgo, complementa en convenio con la Universidad Federal del Sur de Rusia el trabajo de esta línea científica con el aprovechamiento de espacios de atención comunitaria.

Las líneas de acción académica, e intercultural se expresan entre ambas casas de altos estudios en la creación desde 2019 de un Laboratorio Ruso-Cubano donde se gesten investigaciones conjuntas a partir de un gabinete de Orientación Educativa y Ludoteca, donde especialistas e investigadores de reconocido prestigio, realicen la atención integral a grupos poblacionales vulnerables, en situación de desventaja social, y con necesidades educativas especiales en la comunicación.

Además se podrán desarrollar acciones conjuntas para el estudio y accionar de escolares con discapacidad en el área intelectual (trastornos de aprendizaje, discapacidad intelectual); en el área sensorial (sordos, hipoacúsicos, ciegos, débiles visuales, estrábigos, ambliopes); en el área conductual (trastornos afectivo-conductuales); en el área motriz (discapacidades físico-motoras); así como trastornos más complejos del desarrollo, con énfasis en niños con Trastorno del Espectro Autista, con sordo-ceguera y síndromes genéticos de alto grado de complejidad.

Por su parte el Centro de Estudios de Educación adscrito a la facultad, estimula la profundización y actualización en problemáticas de actualidad en torno a la línea científica de la facultad, y pretende promover vías de solución desde la formación del postgrado.

El trabajo que desarrolla la facultad Educación Infantil acerca de la inclusión, las poblaciones de riesgo, las vulnerabilidades, la equidad, la igualdad de oportunidades y la atención integral de calidad, con carácter preventivo, correctivo y/o compensatorio, se respalda en:

Basado en el objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que expresa Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

La responsabilidad en su vínculo universidad-sociedad, con la formación y superación de profesionales comprometidos con garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

La existencia de un alto potencial científico para impulsar el desarrollo de investigaciones, la renovación de conocimientos y la reconstrucción de la práctica acerca de la temática con profesores con categorías superiores a nivel universitario, así como la labor sostenida de investigadores de la facultad en Proyectos de Investigación Asociados a Programas Nacionales, Sectoriales e Institucionales, de alto grado de pertinencia, actualidad e impacto relacionados con la temática.

La obtención de resultados científicos sostenibles, de amplia aplicabilidad y con importantes impactos sociales y ambientales, avalados por: la Dirección Nacional de Educación Especial de la República de Cuba; el Centro Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE); el Centro Nacional de Superación y Desarrollo del Sordo (CENDSOR); la Asociación Nacional del Ciego (ANCI); el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de la República de Cuba; la Federación de Mujeres Cubanas de la provincia Villa Clara, la Dirección Provincial de Educación en Villa Clara, entre otros.

A pesar de las consecuentes situaciones a nivel mundial de 2019 en adelante a partir de estos convenios se han logrado la participación en congresos internacionales con delegaciones de ambos países, publicaciones de artículos científicos y capítulos de libros relacionados con la temática en revistas de alto impacto y visibilidad en los años comprendidos entre 2018–2021.

A partir de estas fortalezas, se establece la consolidación de trabajo con la Universidad Federal del Sur (Rusia) que cuenta con el personal especializado y las condiciones materiales para la elaboración, montaje y equipamiento de un laboratorio Ruso-Cubano de Investigaciones científicas para la teoría y práctica de la educación y el desarrollo de personas con necesidades educativas especiales, por lo que el proyecto tiene como objetivo: Contribuir a la cooperación teórico-práctico de ambas universidades para favorecer el desarrollo de personas con necesidades educativas especiales.

En su conjunto el proyecto aportará participación en eventos, publicaciones de artículos talleres y conferencias internacionales, movilidad académica de estudiantes de pregrado y postgrado.

A futuro se proyectan como tareas esenciales la publicaciones de artículos vinculados a los enfoques integrados para la prevención de adicciones y de escolares que no cumplen con deberes escolares y el desarrollo de capítulos de libros relacionados con el tema anterior desde una perspectiva del estudio profundo, basado en las potencialidades que brinda cada academia .

Participación en congresos donde se divulguen los resultados del trabajo conjunto y las experiencias entre las universidades y sus investigaciones conjuntas acerca de los modelos de formación profesional en las carreras de la Educación Infantil y las experiencias desde una educación inclusiva, la participación en los foros Científicos internacionales y convención de nuestra universidad a partir de las convocatorias pertinentes.

Se abordan en presente y hacia el futuro el intercambio relacionados con la formación del personal docente en programas de maestría y doctorado, la formación de profesores para la educación especial, la formación para la enseñanza de niños talento y la intención para la firma de nuevos convenios bilaterales los cuales fortalezcan una educación intercultural entre ambas naciones.

Conclusiones

Existe el interés de que Rusia siga participando de manera activa en nuestro Plan Nacional para el Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 y se impulsen proyectos conjuntos compatibles con la Estrategia Económico-Social para el impulso de la economía y el enfrentamiento a la crisis mundial provocada por la Covid-19, los cuales se incluyen proyecciones interuniversitarias.

Un amplio convenio de intercambios culturales entre las Repúblicas de Cuba y de la Federación de Rusia se han firmado en el marco de las ferias Internacionales del Libro, donde rusos y cubanos deben

sentirse satisfechos por este importante paso y recordar que desde los años 60 del siglo anterior la isla goza de un rico y variado intercambio cultural a partir de una muestra de buena voluntad de ambas partes y muestran su alegría por la consolidación de los intercambios culturales.

Fuentes y bibliografía

1. ALTMANN, P., 2016: «La interculturalidad entre concepto político y One Size Fits All: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano». En, J., Gómez, J. (ed.). *Repensar la interculturalidad*, p. 13–36, Universidad de las Artes.
2. BARABAS, A., 2014: Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Revista de sociologia. Configurações*, p. 14, 11–24.
3. CAMPOVERDE, E., ESPINOZA, E., & GUAMÁN, V., 2017: La integración de los estudiantes en trabajos cooperativos como principios para la diversidad cultural. (Ponencia). *Memorias del tercer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación inclusiva: Con todos y para el bien de todos*. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.
4. CAVALIÉ, A. F., 2013: «¿Qué es interculturalidad?». *Servindi*. URL: <https://www.servindi.org/actualidad/80784>
5. CONEJO-ARELLANO, A., 2008: «Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador». *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 3(2), p. 64–82.
6. ESPINOSA, E., 2020: «Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente». *Rev. Universidad y Sociedad*, vol.12, no.2, Cienfuegos, abr.–jun. 2020 Epub 02-Abr-2020. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000200369
7. ESPINOZA-FREIRE, E., 2019: La interculturalidad en la educación básica de Ecuador. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), p. 20–26.
8. ESPINOZA-FREIRE, E., Herrera-Montero, L. A., & Castellano-Gil, J. M., 2019: «La dimensión intercultural en la formación docente». *Ecuador. Psychology, Society, & Education*, 11(3), p. 341–354.
9. KRAINER, A., & GUERRA, M., 2016: *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. Ecuador: Flacso. http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/562_04.pdf
10. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2016: *Educación e Interculturalidad. Oficina de la UNESCO: Quito*. <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/>
11. RODRÍGUEZ, C. M., 2018: «Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador». *ÍCONOS*, 60, p. 217–236.
12. RODRÍGUEZ, F. J. & HERNÁNDEZ, P. J., 2010: *Cuestionario de Actitudes hacia la Multiculturalidad-CAM*. URL: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/2011/11/30/cuestionario-de-actitudes-hacia-la-multiculturalidad-cam/>
13. URIBE-PÉREZ, M., & MOSQUERA, C., 2016: «La formación del profesorado desde el enfoque intercultural. Una aproximación a su estado actual». *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*. No. Extraordinario, p.1698–1704.
14. VILLAGÓMEZ, R. M., & CUNHA DE CAMPOS, R., 2014: «Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias». *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 9(1), p. 35–42.
15. ZAMBRANO, J., ESPINOZA, E., & GUAMÁN, V., 2017: «Importancia de la educación intercultural en la educación inicial». (Ponencia). *Memorias del tercer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación inclusiva: Con todos y para el bien de todos*. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.

К вопросу о межъязыковых фразеологических соответствиях (на материале романских языков)

Мед Н. Г. (Россия)

Acerca de las correspondencias fraseológicas interlingüísticas (con base en las lenguas románicas)

Med N. G. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Доклад посвящен анализу межъязыковых фразеологических соответствий в романских языках (испанском, французском, итальянском и португальском) в рамках лингвокультурологического подхода, исследующего коды культуры, представленные во фразеологии. Межъязыковые фразеологические соответствия традиционно подразделяются на межъязыковые фразеологические эквиваленты, варианты, омонимы, синонимы, антонимы. Отдельно выделяются идиоэтнические фразеологизмы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА фразеология, романские языки, коды культуры, межъязыковые фразеологические соответствия, полная фразеологическая эквивалентность

RESUMEN El artículo se centra en el análisis de las correspondencias fraseológicas interlingüísticas en las lenguas románicas (español, francés, italiano y portugués), en el marco del enfoque linguocultural, que analiza los códigos culturales representados en la fraseología. Las correspondencias fraseológicas interlingüísticas se dividen tradicionalmente en equivalentes fraseológicos interlingüísticos, variantes, homónimos, sinónimos, antónimos. Las unidades frasesológicas idio-étnicas se destacan individualmente.

PALABRAS CLAVE fraseología, lenguas románicas, códigos culturales, correspondencias fraseológicas interlingüísticas, equivalencia fraseológica completa

Среди основных дискуссионных теоретических вопросов, связанных с проблематикой сравнительной фразеологии, является вопрос о существовании полной эквивалентности фразеологических единиц. Проведенный анализ словарных дефиниций, примеров речевого употребления, данных сопоставительных словарей и переводов позволяет высказать предположение о наличии полной эквивалентности (согласно параметрам совпадения актуального значения, образной составляющей, грамматической структуры и стилового регистра) не только в исключительных случаях, но и в целом ряде фразеологизмов различных кодов культуры, что также свидетельствует о возможности фразеологического моделирования в дескриптивном плане. Полная эквивалентность может наблюдаться как во всех четырех анализируемых языках (испанском, французском, итальянском и португальском), так и в трех или двух сравниваемых языках, что объясняется как генетическим сходством родственных романских языков, так и сходством образов, ассоциаций, ценностных представлений и культурных традиций во фразеологической картине мира романских языков.

Исследование показало, что среди проанализированных фразеологизмов, относящихся к алфавитному, музыкальному, соматическому, цветовому и этническому кодам культуры, наибольшее число полных межъязыковых фразеологических эквивалентов наблюдается в соматическом и цветовом кодах культуры, характеризующих человека, его внешние и внутренние качества, действия и эмоциональные состояния. Так, общим для 4-х исследуемых языков в соматическом коде культуры является выражение эмоционального состояния грусти во фразеологизмах: исп. tener cara de funeral, итал. avere una faccia da funerale, порт. ter cara de enterro (букв. похоронное лицо). франц. avoir une tête d'enterrement (букв. похоронная голова), где наблюдается полная эквивалентность в испанском и итальянском языках и частичная

эквивалентность в португальском и французском языках. Эмоциональное состояние зависти отражается в полных эквивалентах цветового кода культуры четырех романских языков: исп. estar(ponerse) verde de envidia, франц. être vert de jalousie, итал. essere verde dalla invidia, порт. ficar verde de inveja (букв. позеленеть от зависти). Например, среди полных межъязыковых эквивалентов можно отметить следующие фразеологизмы музыкального кода культуры исп. tocar la (una) cuerda sensible, франц. toucher la corde sensible, итал. toccare una corda sensibile, порт. tocar na corda sensível (затронуть чувствительную струну).

Коды культуры могут пересекаться, формируя антропный код культуры, который занимает главенствующее место среди кодов культуры, характеризую человека, его действия, состояния, эмоции, в контексте ценностной картины мира, отражающих как общее, так и национально-специфическое во фразеологии романских языков.

Испанский язык в России как инструмент межкультурного диалога

Моисеенко Л. В. (Россия)

El español en Rusia como herramienta para el diálogo intercultural

Moiseenko L. V. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В статье анализируются данные Федеральной миграционной службы России. При сравнительно небольшом контингенте постоянно проживающих носителей испанского языка России удалось создать собственную испаноязычную среду, которая реализуется на уровне образовательных, культурных и научных учреждений.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА испанский язык в России, испаноязычная иммиграция, испанистика в системе среднего и высшего образования

RESUMEN El artículo analiza los datos del Servicio Federal de Migración de Rusia. Aunque el número de hispanohablantes residentes es relativamente bajo, Rusia ha logrado crear su propio entorno hispanohablante, que se materializa en el ámbito de las instituciones educativas, culturales y científicas.

PALABRAS CLAVE lengua española en Rusia, inmigración hispanohablante, estudios de español en el sistema de enseñanza secundaria y superior

Проанализировав данные Федеральной миграционной службы России (ФМС), можно сделать следующие выводы: в отчетах ФМС представлена статистика по гражданам всех 20 испаноязычных стран и Пуэрто Рико, правда, из Пуэрто Рико в указанных отчетах не проходит ни одного гражданина с 2017 по 2021 гг. Наибольшее количество испаноязычных иностранцев, находящихся на территории РФ в период 2018–2021 (март) гг., являются гражданами Аргентины, Испании, Колумбии, Мехико, Эквадора (Отдельные показатели, 2021).

Таблица 1

Наибольшее количество испаноязычных иностранцев, находящихся на территории РФ по показателю «работа» (чел.)

Страна	2018	2019	2020	2021
Испания	2836	3414	2644	2089
Аргентина	1799	1056	344	494

*Наибольшее количество испаноязычных иностранцев,
находящихся на территории РФ по показателю «учеба» (чел.)*

Страна	2018	2019	2020	2021
Колумбия	1349	2174	1623	1611
Эквадор	1172	1484	1482	1957

Эта статистика, в частности, по Колумбии и Эквадору, может быть полезна для рекрутинговых команд, набирающих абитуриентов в странах Латинской Америки для обучения в российских вузах.

Нас, однако, интересуют цифры испаноязычного населения России. Согласно приведенным данным, в лучшие годы, до ковидной пандемии, в стране насчитывалось до 13,5 тыс. – 14 тыс. иностранцев-носителей испанского языка. К сожалению, мы не располагаем данными о количестве испаноязычных граждан в прошлые периоды. С учетом того, что гражданство получают ежегодно 70–100 чел. (причем большинство из них граждане Кубы и Испании), можно сделать вывод, что граждан испаноязычных стран, постоянно проживающих в России, не столь большое количество.

При этом мы говорим именно об испаноязычном сообществе носителей языка. По предыдущим переписям населения у нас есть цифры владеющих испанским языком граждан РФ, но сюда относятся все, в том числе и, в большинстве своем, те, у которых испанский язык выученный.

Каким же образом при столь небольшом контингенте носителей испанского языка России удалось создать собственную испаноязычную среду, которая реализуется на уровне образовательных, культурных и научных учреждений?

Ключ к разрешению этого явления лежит в российской системе образования.

Обязательное образование включает обучение испанскому языку в школах с углубленным изучением испанского языка, в общеобразовательных школах, где испанский язык преподается как 2-й иностранный, и в университетах (Buynova, 2003; Santana Arribas, 2003; Torres Hernández, 2020; Llanaez Villanueva, 2020). Учитывая статистику Министерства просвещения РФ (<https://opendata.edu.gov.ru/opendata>) и информацию, предоставленную департаментами образования Отдела по образованию Посольства Испании в РФ (Torres Hernández, 2020; Llanaez Villanueva, 2020), можно утверждать, что 80% школ находятся в Москве и СПб, а именно — в Москве 129 школ, в Московской обл. — 64 школы, в СПб — 20 школ, по всей стране — 270 школ, где ведется преподавание испанского языка.

Анализ статистических данных, приводимых в ежегодных Отчетах Министерства просвещения РФ (<https://docs.edu.gov.ru/document>), показывает, что в настоящее время число изучающих испанский язык на уровне средней школы приближается к отметке 40 000 чел. А количество учащихся в период с 2011 по 2018 гг. возросло более, чем на 140%.

В схеме, предложенной Отделом образования Посольства РФ отмечается резкий рост испанского языка в качестве 2-го иностранного в российской средней школе. При этом обычно экзамен ЕГЭ по испанскому языку сдают 100% участников образовательного процесса в РФ (97,9% сдающих ЕГЭ приходится на французский язык, 94,8% — на английский и 89,9% — на немецкий язык).

Что касается распределения испанского языка по уровням образования, то он изучается, в основном, на уровне средней школы (5–9 классы), значительно меньше испанский язык представлен в начальной школе и старшей школе.

С каждым годом растет число участников Всероссийской Олимпиады школьников: с 47 участников в 2016 г. до 101 чел. в 2022 г. на заключительном этапе ВСОШ.

Внушительные цифры характеризуют университетскую испанистику, учитывая, что в России скромно представлено испаноязычное землячество /диаспора.

*Представленность испанского языка в системе высшего образования
Российской Федерации*

	Регион	университеты	студенты	ППС
1	Москва	25	11451	378
2	Санкт-Петербург	9	9425	61
3	Ростовская область	5	1540	43
4	Республика Татарстан	1	709	21
5	Ставропольский край	2	679	39
6	Свердловская область	3	525	13
7	Воронежская область	1	500	16
8	Краснодарский край	4	347	8
9	Красноярский край	2	282	8
10	Нижегородская область	4	266	14
11	Приморский край	1	225	6
12	Волгоградская область	2	199	6
13	Республика Удмуртия	1	182	3
14	Пермский край	3	166	7
15	Республика Северная Осетия	1	158	2
16	Иркутская область	1	145	8
17	Челябинская область	3	142	8
18	Республика Чувашия	2	136	4
19	Новосибирская область	2	125	7
20	Московская область	2	114	5
21	Кировская область	1	100	9
22	Тюменский край	1	100	5
23	Саратовская область	1	96	3
24	Томская область	1	90	4
25	Омская область	1	88	3
26	Белгородская область	1	78	4
27	Курская область	1	69	4
28	Астраханская область	1	66	4
29	Тверская область	1	66	1
30	Калининградская область	2	54	2
31	Республика Мордовия	1	42	2
32	Ярославская область	1	35	1
33	Орловская область	1	26	8
34	Рязанская область	1	24	2
35	Кемеровская область	1	21	1
36	Самарская область	1	20	2
37	Вологодская область	1	20	1
38	Псковская область	1	19	2
39	Ханты-мансийский автономный округ	1	15	1
40	Липецкая область	1	12	2
41	Республика Башкортостан	1	10	1
42	Ивановская область	1	6	2
43	Республика Коми	1	*	1

На сегодняшний день испанский язык преподается в российских университетах (<https://www.minobrnauki.gov.ru/ru>; Benchik, 2014; Moiseenko, 2014), в основном, на лингвистических специальностях (испанский язык и литература; межкультурная коммуникация; методика преподавания иностранных языков; письменный и устный перевод). Преподавание испанского языка организовано также по специальностям гуманитарного профиля (право; международные отношения; социология; политология; экономика; туризм и гостиничный бизнес; журналистика) и некоторым специальностям негуманистического профиля (медицина; технологии защиты информации и информационной безопасности; железнодорожный транспорт; железнодорожное строительство; дорожное строительство и др.).



Рис. 1. Преподавание испанского языка в Российской Федерации (красным цветом обозначено преподавание в школах, синим — в университетах, зеленым — в школах и университетах)

Еще одним уровнем преподавания испанского языка являются так называемые языковые курсы и Институт Сервантеса (необязательное образование, formación no reglada).

Показательна статистика Института Сервантеса: в лучшие годы количество учащихся превышает 2500 чел. (причем 1 чел. может взять несколько курсов). Показательно то, что много сдающих экзамен DELE (Diploma de español como lengua extranjera) на уровнях A1, A2 с постепенным уменьшением количества сдающих на уровнях B1—C1.

Таким образом, в России системой образования создана особая культурно-языковая среда, объединяющая школьных учителей, преподавателей университетов, научных исследователей, проводящая научные исследования в области испанского языка, истории и культуры испаноязычных стран. Прошлый учебный год отмечен рядом мероприятий в области испанистики: в октябре 2021 г. состоялся V Конгресс Испанистов России, в марте 2022 г., более 100 участников приняли участие в заключительном этапе ВСОИШ по испанскому языку в Нижнем Новгороде, 1 апреля 2022 г. Институт Сервантеса провел экзамен DELE, этот же экзамен прошел в мае 2022 г. для участников из России. Среди значимых событий в области испанистики следует отметить «Книгу открытий» отечественных испанистов, которая посвящена 20-летию Института Сервантеса в Москве, и, конечно, Книгу «Испания и Россия перед вызовами времени», подготовка и публикация которой была сделана в Высшей школе экономики под руководством проф. О. В. Волосюк.

Знание испанского языка позволит российским студентам рассматривать испаноязычные страны как возможное место учебы (в том числе по программам встроенного обучения, двойным дипломам, магистратуры и т. д.) и в будущем создавать международные профессиональные сообщества, привлекая бизнес-структуры испаноязычных стран в российскую экономику.

Испанский язык в данном случае выступает в качестве инструмента приобретения профессиональных знаний и навыков.

Источники и литература

1. BENCHIK, V., 2014: «De la escuela a la Universidad: continuidad en la enseñanza de las variedades diatópicas del español en Rusia: FIAPE». *V Congreso Internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25–28/06–2014.
2. BUYNOVA, K., 2003: Aprender a querer el español. «Rusia desea que el español sea la segunda lengua extranjera del país». *La Región Internacional*. Moscú: MGIMO, 21/04/2003.
3. LLANEZA VILLANUEVA, J. A., 2020: »La colaboración universitaria hispano-rusa en la segunda década del siglo XXI». *II Congreso Internacional. Rusia y España: Política, Economía, Cultura*. Moscú.
4. MOISEENKO, L. V., 2014: «El idioma español como instrumento de creación de un espacio educativo transnacional». *V Congreso Internacional del Español: Qué español enseñar y cómo. Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca 25–28 de junio, 2014. URL: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2015/Numeros_especiales/V-CONGRESO-FIAPE.html
5. SANTANA ARRIBAS, A., 2009: «El español en Rusia: pasado, presente y futuro». *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes*, P. 17–52. URL: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/default.htm
6. TORRES HERNÁNDEZ, J., 2020: «Evolución y perspectivas del español en el sistema escolar ruso». *II Congreso Internacional. Rusia y España: Política, Economía, Cultura*. Moscú.
7. Отдельные показатели миграционной ситуации в Российской Федерации. URL: <https://xn--b1aew.xn--p1ai/dejatelnost/statistics/migracionnaya>
8. Официальный сайт Министерства Просвещения Российской Федерации. URL: <https://opendata.edu.gov.ru/opendata/7710539135-D8a>
9. Сводные отчеты по форме федерального статистического наблюдения № ОО-1 «Сведения об образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2019/20 учебного года». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c38a1f764e0c77030235de22850ae531/>
10. Официальный сайт Минобрнауки. URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=1717

(Анти)колониальный дискурс в эпоху позднего Возрождения: вклад в «La leyenda negra española»

Паниотова Т. С. (Россия)

Discurso (anti)colonial en el Renacimiento Tardío: una contribución a la «leyenda negra española»

Paniotova T. S. (Rusia)

АННОТАЦИЯ «Черная легенда» об испанской колониальной политике, которая начала распространяться в XVI веке в эпоху Реформации, продолжает жить в современной историографии и художественной литературе. Автор понятия «черная легенда» Х. Худериас понимал под ней тенденциозное представление об Испании как о жестокой, невежественной, фанатичной стране, неспособной к цивилизованному существованию. В статье на основе англо и испаноязычных источников анализируются внешние и внутренние источники «черной

легенды», причины ее появления. Обосновывается, что последнее произведение Шекспира «Буря» — своеобразный «литературный вклад» драматурга в «черную легенду» об испанской колониальной политике и в «снятом» виде — в защиту притязаний английской короны на американские владения. В свою очередь, защита индейцев и гневные обличения Б. де лас Касасом жестоких методов ведения конкисты также «лили воду на мельницу черной легенды», хотя доминиканец на деле преследовал гуманную цель защиты индейцев. Не отрицая ошибок и не закрывая глаза на имевшие место порой жестокие формы противостояния двух цивилизаций, следует признать: именно испанской короной впервые в истории был поставлен вопрос о законности конкисты, о правовом равенстве индейцев и испанцев, и, в конечном счете, — о возможности диалога культур. Опираясь на работы Р. Фернандеса Ретамара, автор переосмысляет образы шекспировской «Бури» и приходит к выводу о возможности использования образа Калибана в качестве маркера латиноамериканской идентичности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА черная легенда, У. Шекспир, «Буря», Ретамар, Худериас, колониальная политика, конкиста, латиноамериканская идентичность, Калибан

RESUMEN La «leyenda negra» sobre la política colonial española que comenzó a difundirse en el siglo XVI durante la Reforma, continúa viva en la historiografía y la literatura moderna. El autor del concepto de «leyenda negra» — Julián Juderías — lo entendió como una presentación tendenciosa de España como un país cruel, ignorante, fanático, incapaz de una existencia civilizada. A partir de textos en lengua inglesa y española, el autor del artículo analiza las fuentes externas e internas de la «leyenda negra», los motivos de su aparición. Se fundamenta que la última obra de Shakespeare, «La Tempestad», es una especie de «contribución literaria» del dramaturgo a la «leyenda negra» sobre la política colonial española, y en forma «sublicenciada», en defensa de las pretensiones de la Corona inglesa a las posesiones americanas. A su vez, la defensa de los indios y las enojadas denuncias de B. de las Casas sobre los métodos crueles de llevar a cabo la conquista también «echaron agua al molino» de la leyenda negra, aunque el dominicano en realidad persiguió el objetivo humano de proteger a los indios. A pesar del cruel enfrentamiento entre las dos civilizaciones, hay que reconocer que fue la corona española la que por primera vez en la historia planteó la cuestión de la legalidad de la conquista, la igualdad jurídica de indios y españoles y, en última instancia, la posibilidad de un diálogo de culturas. A partir de las obras de R. Fernández Retamar, el autor revisa las imágenes de «La Tempestad» de Shakespeare y llega a la conclusión de que la imagen de Calibán puede utilizarse como marcador de identidad latinoamericana.

PALABRAS CLAVE leyenda negra, W. Shakespeare, «La Tempestad», Retamar, Juderías, política colonial, conquista, identidad latinoamericana, Calibán

Сегодня, когда Россию в очередной раз превращают в «империю зла», а русофобия становится пропагандистским трендом, имеет смысл вспомнить об Испании, пережившей в свое время подобное отношение и сумевшей сохранить национальное достоинство.

Испанофобия усиливалась в Европе параллельно возвышению Испании и ее превращению в «империю, в которой никогда не заходит солнце». Одних тревожило объединение под властью испанских монархов огромных территорий и потоки колониального золота, льющиеся из Нового Света; других — борьба с Реформацией, третьих — расширение испанских средиземноморских территорий. В демонизации Испании преуспели и англосаксы, и голландцы, и итальянцы.

Что же касается самого понятия «черная легенда», то оно появилось значительно позже. Его автором является Х. Худериас (1877–1918), который в 1914 году опубликовал книгу «Черная легенда. Исследование образа Испании в восприятии иностранцев» («La leyenda negra. Estudios acerca del concepto de España en el extranjero»). Худерис пояснял: «Мы понимаем под «Leyenda negra» легенду об инквизиторской Испании, невежественной, фанатичной, неспособной сосуществовать рядом с культурными народами ни в былые времена, ни сегодня, но всегда готовой к жестоким репрессиям; легенду об Испании, являющейся всегдашним врагом прогресса и всего нового, или, другими словами, легенду, которая начала распространяться в XVI веке, в

эпоху Реформации, и с тех пор неизменно используется против нас, прежде всего, в самые тяжелые моменты нашей государственной жизни» (Juderias, 1997). В современном «Словаре Королевской академии испанского языка» «черной легендой» называется система воззрений, сложившаяся в XVI веке и всячески очерняющая внутреннюю и внешнюю политику Испанского королевства.

В статье речь пойдет об истоках испанской «черной легенды», когда в разгар конкисты начинает формироваться как колониальный, так и антиколониальный дискурс. Парадоксальным образом и один, и другой в той или иной степени внесли свою лепту в демонизацию Испании.

Сегодня уже вряд ли кто сомневается в том, что появление «Утопии» (1516) Т.Мора было непосредственно связано с открытием Америки. Письма Колумба, в которых он делился своими впечатлениями об открытых землях и населяющих их людях, различные дневники путешественников, меморандумы и т.п. быстро распространялись благодаря изобретению печатного станка. Среди прочих стоит упомянуть труды первого историографа Америки епископа Мичоакана Бартоломе де Лас Касаса, Гонсало Фернандеса де Овьедо, Педро Мартира де Англера, и мн. др., но в первую очередь, вышедшую в 1503 г. в Париже книжку *El Nuevo Mundo* (Новый Свет), где доказывалось, что открытые Колумбом земли — не острова, а неизвестный европейцам новый материк, который по иронии судьбы был назван в честь автора книги — Америго Веспуччи. И именно на эту книгу в «Утопии» ссылался Т.Мор, сообщая, для пущей достоверности, что рассказчик Гитлодей был постоянным спутником Америго Веспуччи «в трех последних странствиях из четырех, про которые уже все повсюду читают» (выделено мной — Т.П. Мор, 1978: 119–120).

В самом тексте «Утопии» мы найдем немного высказываний, которые можно трактовать в аспекте (анти)колониального дискурса. Но в качестве примера можно привести следующие слова Т.Мора: «Утоп довел грубый и дикий народ до такой степени культуры и образованности, что теперь он почти превосходит в этом отношении прочих смертных» (Мор, 1978, 172). Первый правитель идеального государства и его спутники были европейцами, потерпевшими кораблекрушение, поэтому косвенным образом эти слова можно трактовать как колонизаторский выпад: автохтонное население без цивилизаторской миссии европейцев, неспособно подняться до высшего уровня культуры и образованности. Но каких-либо прямых отсылок к Испании в этом произведении мы не найдем.

Иное дело У.Шекспир, который высказался уже более определенно. Содержание последнего его произведения «Буря» позволило исследователям сделать вывод, что Шекспир «не остался чужд колониационному движению, чрезвычайно сильному в его время, следил за событиями, знакомился с литературой. Это заключение очень важно не только для определения времени, когда написана «Буря», но и для выяснения целей, руководивших поэтом» (Иванов, 1904, электронный ресурс).

Обратимся к фактам. В первое десятилетие XVII века начинается английское освоение Северной Америки. Англия в числе других европейских государств, выразивших неудовольствие в связи с «лоббированием» Святейшим Престолом пиренейской колониальной политики, начинает оспаривать монопольные права Испании на заокеанские владения и прямо или косвенно участвует в формировании испанской «черной легенды». Целенаправленная колонизация континента англичанами началась с прибытия «Мейфлауэра» (1620). Шекспиру было известно о более ранней экспедиции Дж. Соммерса (1609). Были опубликованы отчеты и книги об этом путешествии. Утверждают также, что драматург лично был знаком и встречался с капитаном корабля Джоном Смитом, слушал его рассказы о первых годах жизни английских колонистов в Северной Америке и превратностях их отношений с коренным населением (Vior, 2000, с. 96).

В «Буре» эта тема раскрывается через взаимоотношения действующих лиц с «говорящими» именами: Прósперо — означает «счастливый», «удачливый», «успешный»; Миранда — «достоинная удивления», Ариэль — «воздушный» — слово производно от английского слова air — воздух, испанского aire. Калибан — это анаграмма, производная от «каннибал» (cannibal) — слово, которое в значении «антропофаг» уже использовалось Шекспиром в «Отелло» и третьей

части Короля Генриха VI. Р. Ф. Ретамар доказывает, что исторически cannibal — это искаженное слово «caríbe», которое является самоназванием одного из племен Антильских островов, связанных с Карибским морем (Fernandez Retamar, 1997, с. 9–10). Этот народ отличался от других индейских племен не только мужеством и храбростью, но и ритуалами, связанными с антропофагией, т.е. карибы были каннибалами. В этом негативном значении, утверждает Ретамар, термин был позаимствован европейцами, а Шекспиром превращен в сложный символ.

У Шекспира коренной житель Калибан/каннибал — это дикий и уродливый раб («Ты гнусный раб, в пороках закопавший»), которого можно как угодно обижать и унижать («Тот самый Калибан, тупой и темный, Которого держу я для услуг»). Тем самым по сути признается право завоевателя, приравнять человека к животному («Невежественный, дикий, Ты выразить не мог своих желаний И лишь мычал, как зверь»), поработить его, отобрать у него землю, жить за счет его труда, и в случае необходимости — его же уничтожить. Стоп-сигналом может служить только одно: кто-то должен выполнять тяжелые работы. Об этом прямо говорит Просперо дочери Миранде:

Но без него мы обойтись не можем:
Он носит нам дрова, огонь разводит
И делает всю черную работу.
Эй, Калибан! Ты, грубая скотина!
Откликнись, раб! (Шекспир, акт 1, сцена 2)

Совпадает ли такое отношение с точкой зрения самого драматурга? А. Смирнов в историко-литературной справке к «Буре» недоумевает по поводу позиции Шекспира: «Он как будто оправдывает, даже обосновывает методы колониальной политики с закабалением туземцев... Как мало похоже это «решение расовой проблемы» на то, которое Шекспир намечал ранее в «Венецианском купце» и в «Отелло»!» (Смирнов, 1960, электронный ресурс).

Ключевую роль играет полемика Просперо и Калибана по поводу языка.

Просперо:

Я научил
Тебя словам, дал знание вещей.
Но не могло ученье переделать
Твоей животной, низменной природы.

Калибан:

Меня вы научили говорить
На *вашем* языке. Теперь я знаю,
Как проклинать, — спасибо и за это.
Пусть унесет чума обоих вас
И ваш язык (Шекспир, акт 1, сцена 2)

Понятно, что обучить коренное население своему языку английские колонисты в столь короткий период своего пребывания просто не могли, а тем более убедиться в невозможности кардинальной «переделки низменной природы» аборигенов. Ретамар был убежден, что прототипом Калибана у Шекспира является американский индеец, которому приписаны все возможные отрицательные черты. Причем, негативные характеристики, которые у Колумба относились к лишь к представителям отдельных племен, превратились у Шекспира в типичные черты собирательного образа индейца, что отражает европоцентристский взгляд на автохтонное население Америки. Мы полагаем, что допустима трактовка содержания «Бури» как художественной рецепции испанской колониальной политики представителем конкурирующей колониальной державы. «Буря» — своеобразный «литературный вклад» Шекспира в «черную легенду» об испанской колониальной политике и в «снятом» виде — в защиту притязаний английской короны на американские владения. В пользу того, что речь идет именно об испанской, а не об английской колонизации, говорят и испанизированные имена главных героев (Гонзало, Миранда), и статус миланского герцога Просперо (Миланское герцогство в 1556–1714

гг. входило в состав Испанской империи), высмеиваемые «методы» колонизации и некоторые другие детали. И можно согласиться с теми авторами, которые считают, что комедию следует понимать не столько как описание и / или художественное «отражение» исторически сложившихся на тот момент отношений в колониях, а как программу, направленную на возвышение английской короны, стремящейся расширить сферу своего господства и усилить контроль над заокеанскими владениями за счет соперничающей державы (Vior, 2000, с. 96–97).

Но критика конкисты шла и изнутри испанской империи. В такой ситуации 16 апреля 1550 года испанский король Карл I (V) выступил инициатором диспута, целью которого было обсуждение законности конкисты. Благородное собрание из теологов, философов и юристов должно было ответить на вопрос: законна ли Конкиста и справедливы ли методы ее ведения? Решению этой проблемы были посвящены дебаты, в которых «скрестили копья» два знаменитых испанских гуманиста — Бартоломе де Лас Касас и Хуан Хинес де Сепульведа и которые стал одним из любопытнейших событий истории Запада (Паниотова, 2015).

В ходе дебатов Лас Касас, пламенный защитник коренного населения, апеллируя к образу «доброе дикаря», доказывал, что индейцы во многих отношениях превосходят испанцев по своим моральным качествам и творческим задаткам: они образованы, музыкальны, имеют своды законов, моральные установления, у них есть своя религия и собственные боги, и уже потому они не могут считаться варварами. Сепульведа же настаивал на абсолютном превосходстве испанцев над аборигенами: «Попробуй сопоставить такие достоинства, как душевное благородство, блеск ума, умеренность желаний, человеколюбие и религиозность, с тем, что имеется у этих человечков, гомункулов, в которых лишь с трудом можно обнаружить что-либо человеческое, и которые не только не владеют наукой, но даже не имеют письменности или какого-либо понятия о собственной истории, кроме разве что каких-то смутных воспоминаний о неких событиях, запечатленных в их рисунках; нет у них и писанных законов, а только варварские обычаи и установления» (Sepúlveda, 1941, с. 105).

Таким образом, в дебатах в равной мере прослеживаются как колониальный, так и антиколониальный дискурсы. Парадоксально, но Лас Касас в борьбе в защиту коренного индейского населения при всех своих благих намерениях объективно лил воду на мельницу «чёрной легенды», а Сепульведа творил «розовую» испанскую легенду.

Рассказы об вальядолидских дебатах были переведены на разные языки и распространялись по всей Европе. Знал ли о них Шекспир, нам доподлинно неизвестно. Однако если обратиться к тексту «Бури», не составит труда заметить: описание Шекспиром Калибана — коренного обитателя острова, дается вполне в духе Сепульведы, а не Лас Касаса. В свою очередь утопические мечты доброго Гонзало о совершенном государстве, которое он хотел бы основать на этих благословенных землях и затмить своим правлением золотой век, вполне в духе Т. Мора.

Уже в XX веке Р.Фернандес Ретамар дал свою интерпретацию образам шекспировской «Бури». Он ставит вопрос: «Существует ли латиноамериканская культура?» И отвечает на него вопросом-восклицанием: «Что есть наша история, наша культура, если не история и не культура Калибана?» Для Ретамара Калибан не просто положительный герой, — он символ этнокультурной ситуации на континенте. Используя образы-мифологемы «Бури» в качестве маркеров латиноамериканской этнокультурной идентичности Ретамар утверждает: «Наш символ — не Ариэль, как думал Родо, а Калибан. Это с особенной четкостью видим мы, метисы, живущие на тех самых островах, где обитал Калибан: Просперо вторгся на эти острова, убил наших предков, поработил Калибана, обучил его своему языку, чтобы общаться с ним: что еще можно было ожидать от Калибана, кроме использования этого языка для проклятий, для того, чтобы желать «красной чумы» завоевателям? Я не знаю другой метафоры, более адекватной нашей культурной ситуации, нашей реальности» (Fernandez Retamar, 1998, с. 25–26).

Таким образом, в интерпретации Ретамара основной конфликт (Калибан — и Просперо), превращается в конфликт метрополии и колонии, западной цивилизации и незападного мира. В наши дни в культурологическом дискурсе Калибан из символа Латинской Америки превращается в символ «Юга», «третьего мира»; становится метафорой мультикультурализма. Образ Миранды как жертвы «мужского колониализма» часто встречается в феминистских исследованиях. И,

возможно, со временем коллективное воображение породит новые интерпретации. Нам же было важно показать возможность интерпретации образов «Бури» и некоторых исторических сюжетов в аспекте творения испанской «черной легенды».

Источники и литература

1. FERNÁNDEZ RETAMAR, R. TODO CALIBÁN, 1998: *Concepción, Chile*: Editorial Universidad de Concepción.
2. JUDERÍAS, J., 1997: *Leyenda Negra. Estudio de la imagen de España en la percepción de los extranjeros*. Junta de la Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura.
3. SEPÚLVEDA, J. G., 1941: *Tratado sobre las justas causas de la Guerra contra los indios*. México: Fondo de Cultura Económica.
4. VIOR, EDUARDO J., 2000: «Visiones de Calibán, visiones de América». *Universidad de Cuyo, Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, nº 17, págs. 89–103.
5. ИВАНОВ, И. И. (s.f.). *Буря*. URL: http://az.lib.ru/i/iwanow_i_i/text_1904_tempest_olderfo.shtml
6. МОР, Т., 1978: *Утопия* : пер. с лат. М. : Наука, 416 с.
7. ПАНИОТОВА, Т. С., 2015: «Встреча культур: дебаты о конкисте, справедливых войнах и «рабстве по природе»». *Культура и цивилизация*, № 6.
8. СМИРНОВ, А., 1960: «Буря. Историко-литературная справка». *Шекспир. Полн. собр. соч. в 8 тт.* т. 8. М., «Искусство», С. 548–549.
9. ШЕКСПИР У. *Буря*. URL: <http://www.lib.ru/SHAKESPEARE/tempest1.txt>

Публичный дискурс монарха Испании Филиппа VI как пример социального программирования современного испанского общества

Раевская М. М. (Россия)

Los discursos de S. M. el Rey de España Felipe VI como ejemplo de programación social de la sociedad española moderna

Rayevskaya M. M. (Russia)

АННОТАЦИЯ Исследование публичного дискурса Филиппа VI (2021–2022 гг.) показывает, что в современных условиях, когда мир сталкивается с глобальными вызовами (пандемия, экономические и политические вызовы), его речь имеет ярко выраженную социальную направленность и определенный набор идеологических и формальных средств, подчиненных данной задаче.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА испанская монархия, дискурс власти, дискурс монарха, публичные речи, институциональный дискурс, социальное программирование

RESUMEN El estudio de los discursos públicos de Felipe VI (2021–2022) que se presenta en este artículo, muestra que en las condiciones modernas, marcadas por desafíos globales (pandémicos, económicos y políticos), su discurso tiene una viva orientación social y un cierto número de medios ideológicos y formales sometidos a esta tarea.

PALABRAS CLAVE monarquía española, discurso de poder, discurso del monarca, discursos públicos, discurso institucional, programación social.

Actualmente, la programación social está estrechamente asociada a la construcción de la identidad, que en todo caso es el producto final, sujeto a modificaciones e influencias externas. En primer lugar,

estamos hablando de las identidades sociales y políticas, siempre incrustadas en el contexto nacional, que suelen imponerse de forma blanda o dura por parte del Estado.

Las herramientas más importantes para la construcción de la identidad y la programación social son principalmente varios sistemas de comunicación, incluida la comunicación institucional y otros sistemas (publicidad, relaciones públicas). Vamos a analizar el discurso institucional del monarca español moderno desde este punto de vista.

Se sabe que las élites son los actores centrales que determinan la política social en el Estado. En el marco de la comunicación política institucional, el discurso del poder racional-legal implementado por el monarca representa una dimensión especial con sus propias constantes y variables: por un lado, asume una relación jerárquica con el destinatario debido a los poderes heredados según la tradición, y, por otro lado, refleja obligatoriamente el contexto histórico moderno y las exigencias de la sociedad. En los textos del monarca siempre hay un componente social que se refiere a diversos valores políticos, morales, religiosos.

Además, cabe resaltar que el monarca está directamente implicado en la programación ideológica de la sociedad, ya que a través de él se realiza la difusión de actitudes y valores acordes con el contexto político y económico que está viviendo España. Desde este punto de vista, el monarca español depende en cierta medida de los objetivos perseguidos por el gobierno del país, y en medida aún mayor, de las posiciones y tareas establecidas por los líderes de la Unión Europea.

T. Van Dijk y M. Foucault fueron los primeros en sentar las bases teóricas para comprender el discurso de la élite política como un recurso fundamental de poder destinado a controlar la opinión pública. Según la definición de T. Van Dijk, la élite es un grupo dominante minoritario de personas en la estructura sociopolítica del estado, que tiene derecho a tomar decisiones influyentes y controlar su implementación (Van Dijk, 2013, p.14–15). Al mismo tiempo, el monarca ocupa un lugar especial en la élite política del estado: además de ser símbolo de la unidad nacional, es una figura clave para *promover las decisiones relevantes para la sociedad y movilizar los esfuerzos colectivos* necesarios para la actividad creativa.

La Monarquía, en sus diferentes concepciones y modalidades, ha venido siendo de modo predominante la forma de Gobierno, o de máxima organización del poder político, que se ha conocido en España a lo largo de la Historia. En la actualidad, el Rey como jefe de Estado, ejerce funciones simbólicas y representativas en la monarquía constitucional parlamentaria. El discurso del líder estatal, en este sentido, es un evento comunicativo específico que implica actores sociales en sus diversos roles, tomando parte de un acto social dentro de un contexto específico.

Pero hoy en día la Casa Real española está sujeta a reformas de acuerdo con el contexto histórico en el que vive la sociedad: en las monarquías europeas modernas, el rey, siendo miembro de la magistratura suprema del estado, no solo debe ser responsable de mantener y adherirse a las normas establecidas sociopolíticas y culturales, sino también cumplir con las expectativas de una sociedad democrática. En esta perspectiva, desde principios del siglo XXI, consideramos el discurso de los monarcas europeos modernos como una forma de ejercer el poder y organizar la vida nacional colectiva, implementada en el contexto de una sociedad civil postindustrial informatizada que vive en una era de transformaciones globales.

Actualmente en el espacio mediático español el discurso del monarca tiene un impacto sumamente alto. El análisis lingüístico del corpus de textos de Felipe VI, publicados en la página-web de la Casa Real española en 2021–2022 (<https://www.casareal.es>) y referidos al tipo institucional permite confirmar que en su discurso va cobrando protagonismo *el compromiso social*. Los tres últimos años, marcados por los desafíos globales — pandémico, económico y político — a los que hoy se enfrenta la humanidad, la comunicación de Felipe VI viene desarrollándose en el marco de un paradigma social y tiene un determinado conjunto de medios ideológicos y formales subordinados a la tarea.

Entendemos *el discurso del monarca* como una forma del discurso de poder y «proceso de actualización comunicativa e imposición de significados, ideas e ideologías» sustentos en ciertas estrategias de intención imperativa y medios lingüísticos para influir en el destinatario (Согомонян, 2012, p. 47).

Ante todo, la programación social está dirigida a la solución de los problemas sociales más

relevantes para la sociedad. Su tarea principal es la selección del contenido más significativo que determine el destino y las perspectivas del desarrollo social por muy problemáticos que sean. Así estamos hablando de la imposición de ideas y significados que deben ser presentados de la manera más convincente posible. Para conseguirlo en el contexto moderno la Casa real española prefiere practicar *el discurso de orientación social*.

El vector social fue designado por primera vez en la práctica comunicativa del anterior Jefe de la Casa Real española — Juan Carlos I. Por el momento contamos con cierta bibliografía dedicada a las investigaciones de los discursos de Juan Carlos I (Barredo Ibáñez, 2013; Belda, 2015; Fuentes Rodríguez, 2015; García-Ramos, 2016; Gaspar e N. Ibeas, 2015; Martín Jiménez, 2008, 2010; Medina Lopez, 2014, 2016; Ortega, Concejero y de Uña, 2014; Prego Vázquez 2007; Ramos Fernández, 2013; Real Castro, 2014; Zugasti, 2007; Алексеева, 2012, 2017).

A principios del siglo XXI, cuando los problemas generados por la crisis económica comenzaron a causar un gran malestar en amplios estratos de la sociedad, en los textos de los discursos reales empiezan a sonar los temas sociales relacionados con aspectos culturales y educativos, con el papel de la mujer en la vida pública, la pobreza, el desempleo, la inmigración, la violencia de género, etc. (Prego Vázquez, 2007, p. 122). Sin embargo, el foco principal en ese momento fue centrado en tales temas como *la unidad nacional, la monarquía, el terrorismo, la economía y España*. El componente social (*política social, problemas de jóvenes, familia*) hasta 2010 ocupó en el ranking temático los tres últimos puestos (Ventero Velasco, 2010, p. 406). Más tarde, a medida que se iba profundizando la crisis social e institucional de 2011–2012 que afectó personalmente a los miembros de la Familia Real española, el foco de una mayor atención comenzaba a desplazarse hacia los problemas de la sociedad comentados desde las posiciones más generales que no causaban controversias.

Según A. García-Ramos, en los Mensajes Reales de Navidad de 2001 a 2015 están continuamente representados y marcados por el más alto grado de consenso público tales temas sociales como *la necesidad de una mayor igualdad y solidaridad con los desfavorecidos, desigualdad entre hombres y mujeres, las preocupaciones y situaciones personales, el paro, la educación y las drogas* (García-Ramos, 2016, p. 45). Al mismo tiempo, el autor destaca el claro deseo de ambos monarcas (de 2001 a 2013 — Juan Carlos I y de 2014 — Felipe VI) de evitar sus comentarios negativos en el momento actual y centrarse en su solución en el futuro (ibidem, p. 46). Lo anterior permite concluir que en ese momento la comunicación institucional, representada por dos Jefes de la Casa Real española, se iba construyendo como un *discurso de comprensión* (desde el punto de vista de la audiencia nacional) destinado a ganar la confianza de los conciudadanos.

En la actualidad, la principal tarea de la comunicación institucional de Felipe es consolidar el sistema político y económico históricamente establecido y favorecer el ordenado funcionamiento del Estado. Y el monarca hace frente con éxito a esta tarea. El rol cimentador de la Corona consiste en lograr una conciencia común como base del entendimiento mutuo de los más diversos segmentos de la población para prevenir posibles cambios en el sistema. Y en este sentido, su objetivo siempre está indicado de la manera muy vaga: luchar contra las manifestaciones de injusticia y mantener el orden tradicional de las cosas.

En los tres últimos años (2020–2022), marcados por conmociones globales para toda la humanidad, en la comunicación de Felipe VI prevalece el *discurso de orientación social*, en el que la tarea de lograr el bienestar de los ciudadanos ocupa el primer lugar. Aquí está uno de los ejemplos:

Al abrir la Legislatura iniciamos un nuevo periodo político en el que ... Sus Señorías decidirán sobre cómo mejorar las condiciones de vida y la manera de resolver los problemas de nuestros ciudadanos ... y cómo garantizar para las sucesivas generaciones el desarrollo y el progreso social que hemos alcanzado. (Palabras de Su Majestad el Rey en la apertura solemne de la XIV Legislatura 03.02.2020).

Cabe señalar que la idea de un estado social con instituciones sociales desarrolladas y efectivas ya se da por realizada y ha encontrado la representación con ayuda de la modalidad evidencial mediante del ideologema «*España como un Estado Social y Democrático de Derecho*» que está fijado en la Constitución:

Vivimos en un Estado Social y Democrático de Derecho... (Mensaje de Navidad de SM el Rey 24.12.2020)

España es un país justo y solidario —siempre lo ha demostrado— con esperanza en el futuro. (Palabras de Su Majestad el Rey en el Acto de homenaje de estado a las víctimas del covid-19 y de reconocimiento al personal sanitario «un aplauso para el recuerdo» 15.07.2022)

De esta manera en el discurso del Rey España se da por un país de bienestar general en el marco del orden establecido de la vida económica. Es decir, los cimientos del sistema son declarados inquebrantables:

Como bien sabéis, los principios del Derecho se contraen a un núcleo de tres, tal y como formuló Ulpiano: honeste vivere, vivir honestamente; alterum non laedere, no dañar a otro y suum cuique tribuere, dar a cada uno lo que le corresponde. Principios que permanecen inalterables a lo largo del tiempo y reafirman su vigencia día a día. (Palabras de Su Majestad el Rey en el Acto de jura de la Constitución de nuevos colegiados en el 425º aniversario del ilustre colegio de abogados de Madrid 13.06.2022)

El lema actual más importante de la política social del Estado en el discurso de Felipe I está expresado en el ideologema «**construir un país mejor**» para las generaciones venideras:

Sigamos construyendo en su ausencia, pero con su recuerdo, un país mejor para las próximas generaciones. (Palabras de S.M. el Rey en el homenaje de Estado en recuerdo a las víctimas de la pandemia de la COVID-19 y de reconocimiento al personal sanitario 15.07.2021)

Además, la vocación integradora de la Corona ante las diferentes opciones ideológicas tiene la prioridad máxima y es la de ser cauce para la cohesión de los españoles. La idea unificadora en los discursos del Rey está expresada a través de los ideogramas de la *convivencia democrática, unidad desde la pluralidad, una España unida y diversa, concordia nacional y reconciliación*, proclamados como valores nacionales de una *sociedad libre, democrática, madura, civil, tolerante, solidaria y responsable*.

En cuanto a los valores, en los discursos del rey tienen primacía los ideales democráticos europeos en los cuales no se siente el sabor español.

Así, recibieron la atención central en los Mensajes Navideños de 2020–2021 de Felipe VI las ideas de justicia social e igualdad, que son las posiciones clave del *discurso social*, cuando la **preocupación por las personas** es declarada la principal tarea del Estado:

Cada persona importa y mucho. Por tanto, las personas y las familias deben ser nuestra preocupación fundamental. (Mensaje de Navidad de SM el Rey 24.12.2020)

En el mismo texto la protección de los segmentos más vulnerables de la población y la lucha contra la desigualdad exacerbada por la pandemia son declaradas **asunto de honor y dignidad** para los políticos, lo que le otorga una dimensión de valor superior y refuerza la modalidad axiológica del mensaje:

Proteger a los más vulnerables y luchar contra las desigualdades que la pandemia ha creado o ha agravado es una cuestión de dignidad entre quienes formamos una misma comunidad política... (ibidem, 24.12.2020)

...quiero resaltar la dedicación de los abogados del Turno de Oficio, quienes velan por la correcta aplicación del Derecho en defensa de los más desfavorecidos o vulnerables. (Palabras de Su Majestad el Rey en el Acto de jura de la Constitución de nuevos colegiados en el 425º aniversario del ilustre colegio de abogados de Madrid 13.06.2022)

Forma parte de la programación social la idea de un contrato social entre la nación y la institución de monarquía, que en los discursos institucionales de Felipe VI está verbalizada en el ideologema «**el Rey constitucional**» — en España el Rey es quién ostenta la representación del Estado y ejerce las

funciones de acuerdo con la Constitución y en una situación cuando la sociedad española exige la legitimidad y justicia social:

Así lo he considerado ... especialmente desde el 19 de junio de 2014, cuando afirmé ante estas Cortes Generales que comenzaba el reinado de un Rey constitucional; un Rey comprometido con España y con todos los españoles, comprometido con la democracia y con la libertad; comprometido con la Constitución. (Palabras de Su Majestad el Rey en la apertura solemne de la XIV Legislatura 03.02.2020).

En los discursos del Rey siempre están presentes las referencias a la Constitución:

Debemos estar en el lugar que constitucionalmente nos corresponde; asumir, cada uno, las obligaciones que tenemos encomendadas; respetar y cumplir las leyes y ser ejemplo de integridad pública y moral. (Mensaje de Navidad de SM el Rey 24.12.2021)

La Constitución ha sido y es la viga maestra que ha favorecido nuestro progreso, la que ha sostenido nuestra convivencia democrática frente a las crisis, serias y graves de distinta naturaleza, que hemos vivido, y merece por ello respeto, reconocimiento y lealtad. (ibidem)

El rey no participa en las elecciones, ni tiene responsabilidad directa por la situación política o económica del país, sin embargo, debe obtener el reconocimiento público y demostrar su lealtad a los nacionales. Por esta razón, *la idea de la participación personal* de la Familia Real en la vida de cada ciudadano va cobrando suma importancia y poniendo énfasis en la orientación social de la Corona.

En este sentido Felipe VI va más allá de su padre marcando su posición *del primer servidor de los españoles*, lo que se ha convertido en un ideograma más de la época:

Juan Carlos I: *Permitidme... ofrecer esta Casa y el afecto de mi Familia.* (Mensaje de Navidad de SM el Rey 24.12.1983)

Felipe VI: *...estaré siempre a vuestro lado como el primer servidor de los españoles.* (Felipe VI, Mensaje de Navidad de SM el Rey 24.12.2014)

Es también mi compromiso personal que ... quiero renovar ... con el mismo sentido del deber y vocación de servir a España y a todos los españoles que ha inspirado toda mi vida y especialmente desde aquel 19 de junio de 2014. (Palabras de Su Majestad el Rey con motivo de la entrega de la orden del mérito civil en el VII aniversario de la proclamación 18.06.2021)

En la sociedad de la información, la reputación y la autoridad del líder de estado («autoridad» como una noción de «auctoritas» que representa una posición preeminente respecto a algo o alguien) son cualidades absolutamente imprescindibles para ganar la confianza de los ciudadanos y la capacidad de influir en ellos. El Rey de España actual lo comprende muy bien: el monarca no solo debe ser objetivo en sus decisiones, sino también impecable en sus actos. Y por eso *la idea de la igualdad de todos ante la ley* es el postulado principal de sus discursos:

Ya en 2014, en mi Proclamación ante las Cortes Generales, me referí a los principios morales y éticos que los ciudadanos reclaman de nuestras conductas. Unos principios que nos obligan a todos sin excepciones; y que están por encima de cualquier consideración, de la naturaleza que sea, incluso de las personales o familiares. (Mensaje de Navidad de SM el Rey 24.12.2020)

El Derecho es experiencia de vida, luego lo natural es que sea una consecuencia, que «vaya por detrás» de lo acontecido; pero la clave para esa evolución continua a la que me refería es que existan profesionales que velen por el ordenado y recto desarrollo acorde a los valores de convivencia y justicia, propongan cambios, y contribuyan a la consecución de la mejor jurisprudencia y realización de lo justo. (Palabras de Su Majestad el Rey en el Acto de jura de la Constitución de nuevos colegiados en el 425º aniversario del ilustre colegio de abogados de Madrid 13.06.2022)

Por otro lado, la democracia y el estado de derecho no constituyen la idea nacional, son *formas de existencia del estado y la sociedad*. A la hora de buscar las manifestaciones de la idea nacional en los

discursos del Rey solo encontramos los ecos históricos sin contexto concreto: los españoles son una *gran nación, gran pueblo con una gran historia, que conocieron grandes triunfos y grandes desastres*:

Hay que seguir adelante porque la Historia nos enseña que los españoles hemos sabido cómo reaccionar y sobreponernos ante las adversidades. (Mensaje de Navidad de SM el Rey 24.12.2021)

Lo anterior permitiría concluir que la idea nacional identitaria de los españoles no está presente en los textos reales.

Cabe destacar una práctica institucional más de Felipe, que es la de entregar los premios nacionales y becas a los representantes de la sociedad civil como forma del máximo agradecimiento personal del monarca por sus servicios a España. Desde enero de 2021 hasta hoy (06.10.2022) se han realizado 43 entregas de premios nacionales según la web <https://www.casareal.es>. Felipe utiliza las fórmulas de la *empatía* social y altamente marcadas:

Pero mi propósito y mi deseo es reconocer con esta ceremonia los méritos de ciudadanos, de hombres y mujeres ejemplares de todo nuestro país, y así dar continuidad a una tradición que inicié en 2015... (Palabras de Su Majestad el Rey con motivo de la entrega de la orden del Mérito Civil en el VII Aniversario de la Proclamación 18.06.2021)

Gracias a todos los que os dedicáis con una gran implicación a esta labor. Muchas gracias por hacerlo posible. Y en este empeño sabéis que siempre podréis contar con todo mi apoyo. (Palabras de Su Majestad el Rey en la entrega de la XXI edición de los Premios CODESPA 01.02.2022)

A modo de conclusión se podría afirmar que el objetivo principal de la comunicación institucional actual del monarca español es crear una imagen democrática del sistema y regular las relaciones sociales de acuerdo con las normas morales en el marco del orden social establecido, que no prevé cambios y está ajustado al patrón europeo. Las herramientas *de programación social y construcción identitaria* en los discursos del monarca español son *por excelencia* fórmulas léxicas (ideologemas), a las que se suman las formas gramaticales tradicionales y conocidas para la audiencia española. En cuanto a *la idea nacional*, ésta no se siente en la comunicación institucional de Felipe, se esconde detrás de la pantalla europea.

Источники и литература

1. https://www.casareal.es/ES/Actividades/Paginas/actividades_discursos.aspx
2. GARCÍA-RAMOS, A., 2016: Los mensajes navideños de la monarquía española en el siglo XXI: ¿un reflejo de los principales problemas del país? *Sociologías. Revista de investigación social*, (2) P. 15–50.
3. PREGO VÁZQUEZ, G., 2007 Los recursos interaccionales del poder como mecanismos de negociación de identidades profesionales. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Vol. 5. № 1(9). P. 111–124.
4. VAN DIJK, T., 2013: *Discourse and Power. Representation of the Dominance in Language and Communication*. Library.
5. VENTERO VELASCO, M., 2010: Los mensajes de Navidad del Rey. Madrid: La Ley.
6. РАЕВСКАЯ, М. М., 2021: «Дискурс власти в современном мире: социально-ориентированная коммуникация испанской монархии». *Вестник МГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 4. С. 95–108.
7. СОГОМОНЯН, В. Э., 2012: Что такое дискурс власти? *21-й век*, 1 (21), С. 34–51.

Кечумара vs испанский язык в контексте диалога двух культур

Романова Г. С., Гринина Е. А. (Россия)

Quechumara vs español en el marco del diálogo de dos culturas

Romanova G. S., Grinina E. A. (Russia)

АННОТАЦИЯ Андские страны являются многоязычными — таково наследие их колониального прошлого, поэтому они всячески содействуют изучению и преподаванию местных языков, проводя лингвистическую политику культурной деколонизации. Эти процессы развиваются в рамках диалога культур при широкой социальной, академической и административной поддержке.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА национальная идентичность, межкультурное взаимодействие, билингвизм, диалектика, андские народы, языки коренных народов, язык кечумара, испанский язык

RESUMEN Los países andinos son plurilingües — legado de su pasado colonial, por eso impulsan el estudio y enseñanza de los idiomas originarios, aplicando políticas lingüísticas de descolonización cultural. Estos procesos se desarrollan en el marco del diálogo de las culturas, con un amplio apoyo social, académico y administrativo.

PALABRAS CLAVE identidad nacional, comunicación intercultural, bilingüismo, diglosia, pueblos andinos, lenguas indígenas, quechumara, español

La historia de la humanidad viene acompañada de contactos interculturales que han existido a lo largo de muchos siglos. Los procesos de globalización que se desarrollan en la actualidad al igual que el fenómeno de las migraciones han contribuido a la formación de una comunidad global muy heterogénea e interconectada. La facilidad de acceso a la información ha revelado muchos problemas y conflictos graves acumulados en la sociedad debido a que diferentes grupos tienen intereses de carácter económico, político o cultural a veces opuestos. La necesidad de proteger la diversidad cultural y poner fin a la discriminación por motivos de nacionalidad o pertenencia a determinados grupos étnicos dio lugar a ideas que sentaron las bases de tales políticas como la de *multiculturalismo* o la de *interculturalidad*.

El diálogo intercultural, o *la interculturalidad*, supone comunicación entre representantes de diferentes culturas. Este término se ha vuelto más solicitado en los últimos años desplazando poco a poco otro que no comprendía más que la tolerancia a la diversidad y la coexistencia entre culturas, se trata del *multiculturalismo*. La diferencia entre estos conceptos consiste en que *la interculturalidad* comprende una interacción activa entre diferentes grupos culturales, incluyendo intercambios y aprendizaje mutuo. *La interculturalidad* implica tanto contactos directos entre las personas y sus comunidades como formas indirectas de diálogo a través de cartas e internet o a través de conocer la geografía, historia, literatura, peculiaridades de la vida económica, política o social, incluidas las tradiciones y costumbres de otros pueblos o etnias. Este diálogo se realiza no solo entre los representantes de diferentes países, sino en el marco de un estado cuya composición étnica se caracteriza por complejidad y heterogeneidad. Desde este punto de vista la situación en diversas zonas andinas despierta especial interés porque su identidad nacional nace de la fusión de sincronía y diacronía, mezclándose a lo largo de más de quinientos años elementos de culturas andinas e hispánica.

El propósito de este artículo es mostrar cómo se desarrolla el diálogo intercultural entre los habitantes dentro de los países andinos, cuya mínima parte son criollos — descendientes de los españoles que habían conquistado estos territorios del antiguo gran imperio de Tahuantinsuyu, mientras que la mayor parte de su población actual tiene raíces indígenas.

Las naciones sudamericanas, en su inmensa mayoría, son bi- o plurilingües y pluriculturales, como legado de su pasado colonial e incluso precolombino. El panorama actual es resultado de un largo y complejo proceso de convivencia y exterminio, mestizaje y vuelta a sus raíces, inevitable a la hora de recuperar y afianzar su idiosincrasia mental e ideológica.

Quechumara es un neologismo, creado para unir las múltiples estructuras paralelas del *quechua* y *aimara* — idiomas vernáculos hablados por la mayor parte de los habitantes originarios de los países andinos: principalmente Perú, Bolivia, Ecuador; pero se mantienen también en la altiplanicie argentina, en Colombia y otras zonas aledañas. Esta palabra nació como proyecto estético-ideológico inspirado por Gamaliel Churata para impulsar los estudios de linguoculturas originarias andinas. Este nombre es el seudónimo de Arturo Pablo Peralta Miranda (1897–1969), poeta, narrador y periodista peruano. Su obra más conocida «El pez de oro» (1957), compuesta en verso y prosa, mezcla la tradición del indigenismo andino con elementos del surrealismo. El autor sufría viendo la penosa situación de la población indígena, se pronunció en numerosas ocasiones contra la injusticia y desigualdad. Con la fundación, en 1915, del colectivo «Bohemia andina» y más tarde, otros centros culturales, Gamaliel Churata se convirtió en uno de los líderes de la cultura peruana contemporánea. En busca de la base de la ideosincrasia peruana, intrínsecamente andina, los intelectuales se volcaron en los estudios del lenguaje, tradiciones materiales, creencias y leyendas de las masas del pueblo, que habitan tanto en las grandes ciudades, como en las zonas serranas más norteñas. Se trata de recuperar el prestigio de los pueblos originarios y sus descendientes, elevando el uso de lo vernáculo desde los ámbitos rurales y domésticos hasta las aulas universitarias, los medios de comunicación e incluso las salas del Congreso. Los países andinos se encuentran a la vanguardia de estos procesos, aplicando políticas lingüísticas de descolonización cultural, dándose cuenta de que el español, visto como variedad nacional, no queda inmune a la influencia por parte de la conciencia idiomática ancestral de los habitantes de estas tierras. Los lingüistas se muestran cada vez más receptivos a la propagación de las llamadas *lenguas puente*, *español motoso* o *castellano andino* cuya base española lleva improntas fonéticas, léxicas, gramaticales, mundivisionales, axiológicas de *quechumara*, del folclore local.

Quechumara, es una gran variedad de lenguajes andinos que siguen funcionando como estructuras dialectales: dialectos de quechua, dentro de *Qhichwa simi* (quechua del valle), *Runa simi* (lengua del pueblo), siendo lengua materna y vehículo de comunicación cotidiana para más de 14 millones de personas. En los dialectos del *aimara* (o *aymara*) se habla en varias zonas andinas occidentales de Bolivia, Chile y Perú, cercanas al lago Titicaca, y también en Brasil. Los hablantes se calculan en alrededor de 2 millones de personas. Se supone que esta lengua amerindia es más antigua que el quechua, no en vano que su nombre provenga de tres palabras comunes con el quechua: *jaya* — lejos, *mara* — tiempo, año, *aru* — lengua (DECEL). Pese a que dos idiomas tienen un 20% de léxico en común (*alpaca*, *charca*, *chinchilla*, que pasaron al quechua del aimara, y otras muchas que realizaron el viaje en sentido contrario durante la larga dominación incaica), el entendimiento mutuo entre estas etnias originarias amerindias no es tan fácil. Dada su larga existencia ágrafa y pese a los raros y poco exitosos intentos de los tiempos de la Conquista de brindarles una escritura latina, la comunicación interétnica se viene realizando en una u otra versión de lo que se llama *español andino*, lengua puente que sirve de *koine* y es cada vez más aceptada en los círculos administrativos y educativos locales (Grinina, Romanova, 2021, pp. 108–109).

Visibles resultados tienen los lingüistas en su trabajo de normalizar el idioma de sus antepasados, para adaptarlo al uso contemporáneo. Bajo los auspicios de la Academia Mayor de la Lengua Quechua y contando con un visible apoyo administrativo, universitario y popular, *el Runa simi* y sus dialectos hermanos amplían sus dominios y atraen cada vez más adeptos entre los amantes y estudiosos de la cultura popular. A partir de los años 70 este proceso viene intensificándose notablemente. Aunque algunos académicos mantienen la opinión de que en América hay, como mínimo, cuatro diferentes lenguas coexistentes bajo la estela del quechua, la opinión más moderna es que se trata de un continuum dialectal que incluye todos los territorios en los que hablan *quechua* y *aimara*, aunque los portadores de respectivos dialectos no sean capaces de entender unos a otros. Los tres dialectos de *aimara* (o *lenguas aimaraicas*) y los cuatro dialectos de *quechua* tipológicamente pertenecen al mismo grupo andino, tienen muchos paralelos sintácticos y semánticos, como resultado de un largo e intenso bilingüismo en zonas

de contacto. Fonológicamente hay bastante semejanza: un vocalismo muy simple (la llamada *motosidad* — **i, a, u**, por lo que no hay diferencia entre *quechua* y *quichua*, por ejemplo), solo que cada raíz aimara termina en vocal: el cóndor, *kuntur* en *quechua*, será kúnturi en *aimara* (Catálogo, 1980). En la gramática ambas lenguas son aglutinantes, aislantes, usan sufijos, posposiciones, formándose largas aglomeraciones, capaces de expresar matices aspectuales, espaciales, temporales y muchísimos otros, que la mentalidad europea, o sea «caucásica», omite por innecesarios o es incapaz de concebir. Por ejemplo, hay sufijos que destacan regularmente si el hablante conoce un hecho directamente o por otra fuente (lo que en español resuelve la palabra *dizque*, de uso muy reducido). Además, los portadores de uno u otro dialecto de este continuum *quechumara* se sienten unidos por algo superior a la fonética o léxico, y es su linguocultura: el consenso de respeto a características, señales, particularidades que el *homo loquens* andino valora como negativos o positivos, a conductas comunicativas que considera dignas o vedadas, — todo ese lado axiológico y mundivisional asimilado en el proceso de adquisición de la lengua materna (Gálvez Astorayme, 2011, pp.10–15). Para un europeo, la obligatoriedad de usar todas esas partículas ralentiza la comunicación, un hablante en *quechumara* parece demasiado parsimonioso, pero el indígena las valora como indispensables y las echa en falta cuando se pone a expresarse en castellano.

Son muy particulares las relaciones entre el espacio y el tiempo, que no dejan de asombrar a las mentes europeas desde que descubrieron la famosa *Corónica de Felipe Guamán Poma de Ayala* con sus fantásticos dibujos (Románova, 2014, pp. 192–200). Todos estos rasgos aparecen en el español hablado por los portadores nativos de *quechumara*, porque les quedan cortos los recursos de las lenguas europeas para expresar lo que necesitan comunicar. De ahí un interés creciente por las *lenguas puente, o español andino*, cuya aceptación se amplía desde los ámbitos locales hasta los centros académicos y educativos.

Actualmente, tanto el *quechua* como el *aimara* tienen el estatus de idiomas cooficiales (junto con el español) en la mayoría de los países andinos.

Por ejemplo, en Perú coexiste una serie de lenguas y culturas como reflejo de la diversidad de pueblos y nacionalidades presentes desde los tiempos remotos, por eso este país se define como una realidad pluriétnica y multilingüe. El quechua que representaba en el año 2007 un 83% de la población indígena se oficializó como idioma nacional, con el mismo estatus que el castellano, el 27 de mayo de 1975. El Decreto Ley N.º 21156 reconoció la multiculturalidad del país y dispuso la obligatoriedad de la enseñanza del quechua en todos los niveles de la educación peruana (Decreto Ley N.º 21156). Sin embargo, la implementación de esta ley fue cancelada por los que no estaban de acuerdo con sus cláusulas. El siguiente paso importante se dio en 1993 con la aprobación de la Carta Magna del Estado, en el artículo 48 de la cual se señala que «son idiomas oficiales el castellano, y en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según ley» (Constitución Perú, 1993). En el marco de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe que aplica el gobierno se aprobó el 5 de julio de 2011 la Ley de Lenguas Originarias (N.º 29735) que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del país. Esta norma tiene por objetivo garantizar los derechos lingüísticos de los ciudadanos indígenas, protegiendo su lengua materna (Ley N.º 29735).

En Bolivia *aimara* es el idioma materno para un tercio de su población y, sin embargo, la UNESCO sigue declarando que se encuentra en «situación vulnerable» de cara al futuro. La nueva Constitución Política del Estado que entró en vigor el 7 de febrero de 2009 promueve elaborar disposiciones legales que reconozcan y garanticen la diversidad lingüística, asumiendo en el artículo 5 la obligación de preservar los idiomas indígenas (Constitución Bolivia, 2009). En conformidad con la realidad plurinacional, pluricultural y plurilingüe del país (en Bolivia se reconoce la existencia de 36 lenguas indígenas originarias) la Carta Magna se compromete a trabajar en normas y políticas de gestión adecuadas. Uno de los pasos más importantes llegó a ser la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas N.º 269, aprobada el 2 de agosto de 2012 que exige que los servidores públicos hablen al menos dos idiomas, el castellano como lengua general de comunicación y un idioma originario correspondiente al territorio donde uno se encuentra (Ley N.º 269).

El tema del idioma en que desarrollar la educación (tanto en el ámbito nacional, como en el plan personal, familiar) es de crucial importancia, porque determina el modo, la calidad y el éxito de todas

las actividades que el hombre va a desarrollar a lo largo de su vida. Pero resulta muy difícil y ambiguo, pues está ligado a la formación profesional y su futuro desempeño. El idioma materno es algo intrínsecamente vinculado con su ser más íntimo, su identidad psicocultural, la posibilidad de expresarse plenamente, que algunos ciudadanos perciben como menoscabada si tienen que hacerlo en otra lengua. El español, por supuesto, es el vehículo que le permite adquirir conocimientos y cultura que le prometen éxito en la carrera administrativa o profesional, ampliar considerablemente los contactos sociales. Pero, en muchos casos se trata no solo de una educación bilingüe, sino de trilingüe, incluida una lengua extranjera, principalmente inglesa. Las embajadas norteamericanas impulsan al respecto un programa de aprendizaje de inglés que se llama «Yes inglés». Sirve como anzuelo para jóvenes de 16 a 24 años, prometiendo abrir amplias perspectivas profesionales, pero los políticos nacionales se dan cuenta de que en el fondo es un mecanismo de reclutamiento político (Chivi Vargas, 2016).

Dada esta situación, en Perú, por ejemplo, se trata de afrontar un cúmulo de problemas administrativos, materiales, psicoculturales y otros. A pesar de que el Ministerio de Educación no tiene un presupuesto especial para llevar a cabo programas de difusión del *quechua* en la sociedad peruana, la enseñanza del *quechua* en escuelas urbanas recibe el apoyo por parte de las familias. El interés por el *quechua* lo despertó mucho el uso de medios digitales (películas infantiles y otros programas que puedan servir como un recurso didáctico). En el campo de la enseñanza superior las universidades ofrecen cursos del *quechua*, conscientes de que este idioma originario es parte de la identidad y cultura nacional peruanas.

En Bolivia la situación empezó a cambiar con la Ley de Educación de 2010, que estableció la enseñanza en lenguas autóctonas (*aimara, quechua, guaraní*). Sin embargo, su aplicación la dificultan la falta de profesores experimentados y la carencia de libros y materiales en estas lenguas. Sí que ya hay proyectos para preparar a los maestros que puedan impartir clases en estos idiomas, editar libros y materiales didácticos, adaptar los planes de estudios de las escuelas, elaborando un modelo educativo de referencia para otros pueblos indígenas de América Latina. Estos proyectos quedarán viables en el supuesto de que cuenten con algún apoyo económico. No es nada raro que uno de los donantes haya llegado a ser la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo, teniendo en cuenta el interés especial por las lenguas minoritarias que pone de manifiesto Cataluña. Debido a los esfuerzos emprendidos es obligatorio para todos los colegios bolivianos dar clases de uno de los idiomas nativos del país, además del castellano y una lengua extranjera. También, según el Decreto Supremo N.º 29664, se crearon tres universidades indígenas donde se imparte la enseñanza a nivel superior en idiomas nativos como el *aimara* (La Paz), *quechua* (Cochabamba) y *guaraní* (Chuquisaca).

Para concluir quisiéramos destacar que el diálogo intercultural basado en el intercambio abierto y respetuoso entre personas, grupos y organizaciones con diferentes visiones del mundo o antecedentes culturales incentivó los procesos de acercamiento cultural e idiomático en muchas sociedades pluriculturales. El diálogo intercultural se convierte en una especie de herramienta para evitar conflictos sociales, haciendo posible el entendimiento mutuo entre diversas culturas. En el siglo XXI se nota claramente que en las constituciones de los países andinos se refleja el proceso del incremento de la presencia indígena en todas las esferas de la vida de los países de la región: familiar, social, escolar y universitaria, cultural y administrativa. Los gobiernos, aplicando las políticas lingüísticas de descolonización cultural, contribuyen a que la situación de diglosia esté convirtiéndose en la de bilingüismo. Sus éxitos son evidentes: los idiomas nativos más difundidos (*quechua, aimara y guaraní*) han obtenido el estatus oficial a nivel estatal y han conquistado terreno en el campo de educación. Estos idiomas no solo se aprenden en escuelas y universidades, sino sirven de lengua vehicular en todos los niveles del sistema educativo, lo que supone que los profesores y sus alumnos dispongan de material didáctico necesario. Paralelamente las lenguas puente mantienen un constante diálogo con los idiomas indígenas y van cambiando muchos aspectos de las variedades nacionales del español en los territorios que los lingüistas consideraban tradicionalmente zonas del castellano mejor conservado. Como decía con razón Uriel Weinreich, la lengua está en constante ebullición. Pero lo más importante es que se observen y se respeten los derechos lingüísticos y las tradiciones culturales de diferentes grupos de la población, lo que permite evitar conflictos sociales.

Источники и литература

1. CATÁLOGO DE LAS VOCES USUALES DE AYMARA CON LA CORRESPONDENCIA EN CASTELLANO Y QUECHUA, 1980: *La Paz, Gisbert y Cia*. Libreros Editores.
2. CERRÓN-PALOMINO, R., 2000: *Lingüística aimara*, Lima.
3. CERRÓN-PALOMINO, R. 2008: *Estructuras paralelas del quechua y del aimara*, La Paz, Bolivia, Plural Editores.
4. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA, 2009: <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/app/webroot/archivos/CONSTITUCION.pdf>
5. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERÚ, 1993: URL: <https://www.gob.pe/institucion/presidencia/informes-publicaciones/196158-constitucion-politica-del-peru>
6. CHIVI VARGAS, I., 2016: «Descolonización lingüística en Bolivia». *La Razón*. URL: <https://www.la-razon.com/politico/2016/05/09/descolonizacion-linguistica-en-bolivia/>
7. DECRETO LEY N.º 21156 que reconoce el quechua como lengua oficial de la República, 1975: URL: <https://www.deperu.com/legislacion/ley-21156-pdf.html>
8. DECRETO SUPREMO N.º 29664, 2008,
9. <https://bolivia.infoleyes.com/norma/6762/decreto-supremo-29664>
10. DECEL — Diccionario Etimológico Castellano En Línea, (s. d.): URL: <http://etimologias.dechile.net>
11. GÁLVEZ ASTORAYME, I., 2011: *Relatos quechuas de Arma, Aurahuá y Chupamarca*. Lima: Fondo Editorial, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
12. GRÍNINA E.A., ROMÁNOVA G.S., 2021: «El Español Andino de Perú a Través de Los Cuentos Populares: Enfoque Psicolinguocultural». *Филологические науки в МГИМО*;7(3): с.106–114. URL: <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2021-3-27-106-114>
13. LÉVI-STRAUSS, C., 1977: *La identidad*, Barcelona, Petrel.
14. LEY DE LA EDUCACIÓN, 2010, <https://bolivia.infoleyes.com/norma/2676/ley-de-la-educacion-avelino-si%C3%B1ani-elizardo-perez-070>
15. LEY GENERAL DE DERECHOS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS N.º 269, 2012: URL: https://sea.gob.bo/digesto/CompendioII/D/29_L_269.pdf
16. LEY QUE REGULA EL USO, PRESERVACIÓN, DESARROLLO, RECUPERACIÓN, FOMENTO Y DIFUSIÓN DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS DEL PERÚ N.º 29735, 2011: URL: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118448-29735>
17. MANCOSU, P., 2016: «Visiones indígenas: los *Triunfos* de Petrarca en el México del siglo XVI». *Tesis*, Revista de investigación, Año X, N.º 9, vol. 9, P.23–34.
18. ROMÁNOVA, G. S., 2014: «Crónica de buen gobierno, ayer y hoy». *Ибероамериканские тетради*. Вып. 1(3). М.: ИМИ МГИМО МИД России, С.192–200.

Соотнесение характера лексико-фразеологического материала и видов его анализа с коммуникативными компетенциями в системе обучения иностранцев русскому языку

Савенкова Л. Б. (Россия)

Correlación entre el material léxico-fraseológico, tipos de su análisis y competencias comunicativas en la enseñanza del ruso como lengua extranjera

Savenkova L. B. (Russia)

АННОТАЦИЯ Результаты исследования показывают, что одним из средств обеспечения лучшего понимания журналистского текста является обучение комплексному лингвистическому

анализу компонентов текста (на занятиях по русскому языку как иностранному), сочетающему элементы семантического, этимологического, синтагматического и контекстуального анализов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА русский язык как иностранный, публицистический текст, фразеологическая единица, семантический анализ, синтагматический анализ, контекстуальный анализ

RESUMEN Los resultados del estudio que se presentan en este artículo, demuestran que uno de los medios para garantizar una mejor comprensión de un texto periodístico es enseñar el análisis lingüístico complejo de los componentes del texto (en las aulas de ruso como lengua extranjera), combinando elementos de análisis semántico, etimológico, sintagmático y contextual.

PALABRAS CLAVE ruso como lengua extranjera, texto periodístico, unidad fraseológica, análisis semántico, análisis sintagmático, análisis contextual

Преподавание русского языка как иностранного предполагает не только накопление вербальной базы, но и развитие у обучающихся умения различать использование слов как самостоятельных лексических единиц и как строительного материала для составных языковых знаков — фразеологических единиц.

Первая задача решается через развертывание лексико-тематических групп, вторая, как может показаться, — через добавление к словарному запасу устойчивых словесных комплексов, включающих изученные слова.

Вероятно, с позиций оперирования лексикой этого может быть достаточно, чтобы обучающийся мог формулировать собственные мысли и выступать в коммуникативных ситуациях в качестве адресанта. Однако вторая роль — роль адресата — оказывается труднее, поскольку инофону приходится распознавать и идентифицировать составляющие текста, а здесь дело может осложниться формальным совпадением переменных сочетаний слов с устойчивыми и фигурированием в составе разных фразеологических единиц близкозначных слов. Такие слова, будучи синонимами, могут дублировать друг друга в свободном употреблении, а во фразеологическом использовании — передавать нетождественные смыслы.

Для осмысления текстов, включающих подобные единицы, полезно учить иностранца осуществлять пошаговый лингвистический анализ текста, начиная семантическим и привлекая синтагматический анализ, который даст опору при восприятии элементов сообщения в контексте.

Входя в пространство чужой культуры, обучающийся вынужден параллельно решать три задачи: 1) осваивать запас специальных языковых единиц (терминологию специальности), 2) уметь общаться в быту для реализации элементарных потребностей человека (питания, поддержания здоровья, перемещения в незнакомом месте, совершения покупок и т.п.), 3) понимать, в какие социокультурные рамки надо вписываться в новом коммуникативном пространстве и чего можно ожидать от окружающих, какова «усредненная» ценностная ориентация той лингвокультуры, в которую он погружается.

Если две первые задачи во многом решаются с помощью представителей познаваемой культуры из непосредственного окружения иностранца (в контактах с преподавателями и иными сотрудниками учебного заведения, русскими студентами, сотрудниками организаций сферы обслуживания — поликлиник, магазинов и т.п.), то прикоснуться к системе ценностей чужого лингвокультурного сообщества и суметь интерпретировать в этом смысле высказывания, созданные на иностранном языке, обучающемуся в целом непросто. Выявить актуальные мнения и настроения представителей изучаемой культуры, уловить социально значимую информацию помогает чтение газет на изучаемом языке.

Конечно, это невозможно делать на начальных этапах изучения чужого языка. Однако приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 апреля 2014 г. N 255 г. Москва «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» содержит указание на то, что уже на уровне ТРКИ-

1/В1 владения русским языком как иностранным обучающемуся с лексическим минимумом до 2300 единиц необходимо «уметь читать небольшие тексты из газет, журналов и книг, понимать общее содержание прочитанного, а также отдельные детали, выводы и оценки автора» (Приказ Министерства, 2014, URL).

Сам обучающийся вряд ли способен обнаруживать материалы, которые позволят ему сориентироваться в нахождении аксиологически нагруженных текстов, поскольку он а) погружается в решение двух первых задач и б) должен читать пока только необъемные произведения. Следовательно, справиться с третьей задачей ему должен помогать преподаватель русского языка как иностранного. Особую важность решение третьей задачи приобретает тогда, когда обучающийся осваивает одно из гуманитарных направлений — Философия», «Культурология», «Филология». В этом случае необходимость аккультурации пересекается с профессиональной потребностью погружения в чужую культуру.

Каков алгоритм действий обучающего? Думается, при подготовке методических материалов, способствующих аккультурации иностранцев, целесообразными могут быть следующие шаги преподавателя:

- 1) изучение работ лингвокультурологического плана для определения слов, маркирующих понятия и представления, весомые для сегодняшнего российского общества;
- 2) обращение к лексическим минимумам разных уровней и выявление того, маркеры каких ценностей становятся известными обучающимся, начиная с уровня ТРКИ-1/В1, то есть тогда, когда они должны уметь читать газетные материалы;
- 3) анализ представленного в рамках лексического минимума состава лексико-тематических групп, которые включают выбранные социокультурно нагруженные слова, и нахождение в их кругу близкозначных слов;
- 4) определение наборов фразеологических единиц, строительным материалом для которых служат упомянутые слова и их синонимы;
- 5) отбор из современной периодики фрагментов социально ориентированных текстов, в состав которых входят данные фразеологические единицы;
- 6) выявление элементов окружения фразеологизмов, которые позволяют без искажения воспринимать семантическую специфику устойчивых составных знаков;
- 7) разработка схемы учебного синтагматического анализа, сопряженного с контекстуальным и позволяющего по особенностям лексической и семантической сочетаемости, с одной стороны, отличать переменные сочетания от устойчивых, с другой же — не смешивать по значению фразеологические единицы, для образования которых используются близкозначные слова, вполне способные заменять друг друга в свободном употреблении.

Рассмотрим реализацию данного алгоритма на конкретном примере.

В кругу актуальных для российского мировосприятия сущностей обнаруживаются в первую очередь морально-нравственные (совесть, нравственность, честность, правда, сострадание, милосердие и т.п.), а кроме того, бытийные (жизнь, человек, воля, судьба), утилитарно-практические (труд, помощь, мера, дом, здоровье), социальные (соборность, семья) и др. Конечно, предлагаемое соотнесение важных сущностей с отдельными группами ценностей может быть и оспорено, поскольку большинство из них многоаспектно. К примеру, одна из главных ценностей российского общества — семья — вряд ли может быть квалифицирована однозначно. Она оказывается и социальной, и морально-нравственной, и бытийной, и экономической, о чем говорит определение, которое дают философы: «Семья — ячейка (малая социальная группа), важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т.е. на многосторонних отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и др. родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство. Жизнь С. характеризуется различными материальными (биологическими, хозяйственными) и духовными (нравственными, правовыми, психологическими, эстетическими) процессами» (Фролов, 1980, с. 326). Понятие о семье прочно связано с мыслью о доме как локусе

ее существования. Естественно, не остается в стороне и комплекс представлений о том, что семья — это совокупность индивидов, каждый из которых проживает свою жизнь, формируясь, развиваясь, функционируя во взаимодействии с внешним миром.

Выход во внешний мир предполагает движение, поэтому значимыми оказываются представления россиян о дороге и пути, которые ложатся и в основу образов разнообразных устойчивых словесных комплексов. Н. Д. Арутюнова, не отрицая общечеловеческой значимости понятий пути и дороги, все же подчеркивает их особый смысл для русской лингвокультуры: «Путь — это анти-стихия, анти-хаос, анти-воля и анти-своеволие. Он столь же важен в мыслях о прокладывании дорог для движения транспорта, как и для движения по дорогам жизни» (Арутюнова, 1999, с. 3). Не случайно множественное обращение отечественных филологов — и лингвистов, и литературоведов — к семантике и функционированию данных слов в разнообразных текстах, как художественных, так и публицистических, поэтому для иностранцев, изучающих русский язык, знакомство с семантикой и деривационным потенциалом слова *путь* представляется важным. Это знание поможет выявить синтагматические условия проявления различных семантических деталей словоупотребления лексемы *путь*, ее синонима *дорога* и построенных с их участием фразеологических единиц.

Слово *путь* появляется в кругу изучаемых инофонами слов только на уровне В2, причем квалифицируется как слово, предназначенное для пассивного усвоения, в то время как слово *дорога* входит в лексический минимум уже на уровне А1. Интересно, что на уровне А2 происходит знакомство со словом *путешествовать*. Таким образом, обучающиеся знакомятся с дериватом слова *путь*, не вникая в семантику производящего слова. Их внимание сосредоточивается на конкретной и более понятной пространственной семантике глагола, указывающего на действие перемещения по дороге. А со словами *путешественник*, *путешествие* они встречаются, как и со словом *путь*, на уровне В2 (Лексический минимум, 2022, URL).

На уровне В1 слово *дорога* и устойчивое сочетание *железная дорога* даны как элементы тематической группы «Путешествия, туризм) (Лексический минимум, 2014, с. 171). Ни одной фразеологической единицы с лексемами *дорога* или *путь* в составе на втором сертификационном уровне не предъявляется.

Переход на третий сертификационный уровень (ТРКИ-3) предполагает объем лексического минимума около 11 000 единиц и практически приравнивает иностранца по степени наполненности лексикона к образованному носителю русского языка (Лексический минимум, 2019, с. 4). На данном уровне предлагаются для запоминания четыре устойчивых выражения: *идти/пойти своей дорогой*; *идти/пойти своим путем*; *скатертью дорога!*; *счастливого пути* (Лексический минимум, 2019, с. 188, 191, 192). Добавим: независимо от того, входят ли фразеологические единицы с лексемами *путь* или *дорога* в лексический минимум инофона, для понимания картины мира современного российского общества обучающемуся необходимо уметь видеть и правильно воспринимать их в газетных публикациях.

Получая информацию о синонимичности слов *дорога* и *путь*, обучающийся может не видеть смыслового различия фраз типа а) «Из деревни Устье Вологодской области 28 июля *отправилась в путь* седьмая экспедиция «Вместе по Русскому Северу». (ГК НКРЯ) и б) «внутри зданий вокзалов сейчас организована система торговли и общепита для тех, кто *отправляется в дорогу*» (ГК НКРЯ). Заметим, что различие здесь есть (*отправиться в путь* — начать движение к намеченной цели; *отправиться в дорогу* — начать движение к цели в определенных условиях, обстоятельствах), но оно все же не очень существенно для восприятия иностранцем контекстов, сообщающих о пространственно-временных характеристиках реального перемещения субъекта. Тем не менее семантика этимона лексемы *дорога* в большей мере связана с представлением о трудностях и опасностях перемещения, ведь дорогу, по представлениям наших предков, надо было создать, приложив значительные усилия (как наиболее вероятную версию значения этимона М. Фасмер предлагает «продранное в лесу пространство» (Фасмер, 1986, т. 1, с. 530), в отличие от менее конкретизированной этимологии слова *путь*, указывающей (если сравнивать факты различных языков) на место направленного движения то по суше, то по морю, а порой и просто

на цель этого направленного движения: М. Фасмер указывает на этимологическую переключку слова *путь* с «гот. *finfan* „находить, узнавать”, нов.-в.-н. *finden* „находить” (Фасмер, 1987, т. 3, с. 413).

По мнению Н. Д. Арутюновой, в русском сознании дорога представляется чем-то созданным людьми при воздействии на природу, а путь, напротив, воспринимается как природная среда, используемая для перемещения (Арутюнова, 1999, с. 5). На ее взгляд, это способствует осмыслению дороги как пространственно-предметного денотата, для которого важны геометрические характеристики, конкретные физические и топографические признаки, которые распознаются органами чувств, указание на то, откуда и куда перемещается субъект или объект движения. Путь в большей мере связан с мыслью о времени и изменениях, динамике ситуации перемещения (там же, с. 8). Эти акценты высвечиваются и в производных фразеологического типа, в состав деривационной базы которых включены слова *дорога* и *путь*.

Образ дороги привлекателен для тех контекстов, в которых есть апелляция к событийности или конкретным условиям осуществления чего-либо. Образ пути используется в случае необходимости подчеркнуть мысль о развитии субъекта, его желании, способности, возможности эволюционировать или о необходимости чего-то добиться, достичь.

В какой последовательности подавать фразеологические единицы, вошедшие в лексический минимум на уровне С1? Конечно, по степени нарастания сложности восприятия. Сначала следует знакомить с единицами, не допускающими лексического варьирования, затем — с теми, которые ограничиваются либо чисто лексической вариантностью, либо той же вариантностью с относительно незначительными семантическими различиями, и наконец случаями, когда различие в значениях фразеологических единиц возникает не только за счет нетождественности семантики близкозначных лексем, но и за счет подключения многозначности еще одного компонента, входящего параллельно в состав обеих сходных составных языковых знаков.

Самой простой из четырех оказывается единица *скатертью дорога*. Во-первых, эта единица включает слово *дорога*, предназначенное для активного усвоения, а во-вторых, она не допускает лексического варьирования. Конечно, усвоение этого выражения требует разъяснения внутренней формы, которая позволит понять его первичное значение — пожелание адресату комфортного путешествия в благоприятных условиях, по дороге, ровной, гладкой как стол, застланный скатертью. Однако обращение к современным газетным публикациям позволяет заключить, что в них актуализируется другой контекстный смысл — сообщение о готовности автора речи прекратить коммуникацию с тем, кто не расположен к сотрудничеству или поддержанию добрых отношений (таковы 47 из 48 обнаруженных контекстов), ср.: «Не хотят сотрудничать — *скатертью дорога*. Обойдемся — опыт за годы холодной войны у нас накопился достаточный» (ГК НКРЯ) «Крупные инвесторы ушли из России — и *скатертью дорога!* Но миллионы мелких инвесторов со своими кубышками готовы шить рубашки, выращивать коров. Им надо помочь начать, чтобы они знали, что делать» (ГК НКРЯ). Взамен семы ‘комфортность’ актуализируется сема ‘отсутствие препятствий в быстром удалении от автора речи’. Развитие такого смысла позволяет увидеть, что современный носитель российской культуры стал в большей мере обращать внимание на необходимость самоуважения и склонность к стратегии коммуникативного взаимодействия, а не уступок себе в ущерб.

Вторая фразеологическая единица — *счастливого пути* — допускает лексическое варьирование: в 157 употреблениях в ГК НКРЯ фразеологическая единица используется именно в таком виде, однако обнаружилось и 11 контекстов, где лексеме *путь* заменила лексема *дорога*. Обе единицы являются формами благопожелания уходящему/уезжающему. Но выражение с лексемой *дорога*, как правило, используется в ситуациях, где важны сами обстоятельства пространственного перемещения на транспорте по полосе, предназначенной для этого, ср.: «Наш вам совет: методом проб и ошибок выберите одну надежную бензоколонку и заливайтесь там бензином, рекомендованным производителем вашей „ласточки”. *Счастливого пути!*»; «Мы составили сводную таблицу наиболее важных изменений в ПДД. Учите. И *счастливого пути!*». В варианте со словом *путь* такой смысл тоже возможен (ср.: «Он полистал документ, вернул мне его и произнес: — Господин Чирков, все в порядке. *Счастливого пути!*»), но чаще акцент делается

на преодолении пространства и достижении результата (желательности благополучного попадания в конечный пункт перемещения), ср.: «Сел в самолет, мне пожелали *счастливого пути*, и мы полетели»; «Пассажирам, спешащим в эту ночь в Петербург, на перроне желают *счастливого пути* и вручают подарки»; «Президент пожелал капитану парома *счастливого пути* и удачи и расписался по его просьбе на доске приказов экипажа». Анализ таких контекстов позволит преподавателю объяснить инофону, что в российском сознании больший вес приобретает мысль о ценности достижения самого по себе ожидаемого результата, чем о комфортности условий его получения.

Наибольшую сложность в изучении, как уже говорилось, представляют собой фразеологические единицы с общим лексическим компонентом и использованием в их составе близкозначных слов.

Хотя учебный «Комплексный словарь русского языка» под редакцией А.Н. Тихонова предлагает единую словарную статью «Идти (пойти) своей дорогой [своим путём]» с семантизацией «действовать самостоятельно, целеустремлённо, не поддаваясь чужому влиянию» (Тихонов, 2001, с. 238), в «Лексическом минимуме» они, как уже отмечалось, даются как самостоятельные единицы, и это решение представляется верным. В подавляющем большинстве контекстов сочетания глагола *идти/пойти* с местоимением *свой* и существительным *путь* газетные материалы используют для акцентирования своеобразия кардинальной линии поведения отдельного субъекта, которым может быть как индивид, так и некий институт (скажем, церковь) или даже государство. В этом случае в текстовом фрагменте появляются единицы, указывающие на целенаправленную обособленность субъекта, его стремление не повторять действия других, ср.: «Что касается робототехники вообще, то она в России, похоже, *пошла своим путем, не таким, как на Западе*» (ГК НКРЯ); «„Это в определённой степени бюджетная экзотика. *Ни в одной стране такого нету. Но мы идём своим путём*”, — сказал он» (ГК НКРЯ) и др. Местоимение *свой* здесь близко к прилагательному *своеобразный*. В случае выбора выражения со словом *дорога* (а не *путь*) подчеркивается разобщение субъектов как результат противоречия в понимании целей или способов их достижения, и это разобщение предполагает их дальнейшее участие в разных событийных рядах. Тогда либо фразеологическая единица включается в предложение со словом *каждый*, имеющим в виду противопоставленность субъектов («История закончилась расставанием. Кристина в Екатеринбурге учится в университете, я в Сан-Франциско получаю степень магистра. Свадьбы не было, *каждый пошел своей дорогой*» (ГК НКРЯ)), либо имеются иные маркеры несогласия, противопоставления субъектом себя другому участнику коммуникативного взаимодействия, ср.: «Эрнст Неизвестный *никогда не поступался принципами* и всегда *шел своей дорогой*» (ГК НКРЯ).

Конечно, есть контексты, где авторам речи, по сути, безразлично, какое из двух слов находится в составе используемой ими фразеологической единицы, поскольку акцент делается на контекстуально проявляющейся семе 'действовать самостоятельно', ср. обращение к разным выражениям в одной и той же типовой ситуации: «Он сказал: „Давай все-таки мы с тобой разведемся, но будем жить вместе <...> Я говорю: «Нет, давай так: либо мы разведемся и *пойдем каждый своим путем*, либо мы все-таки не разведемся и постараемся восстановить все, что мы наломали” (ГК НКРЯ); «И пусть каждый из нас *пойдет своей дорогой* и найдет свое счастье», — рассказала Макеева (ГК НКРЯ).

Подытоживая размышления о соотношении характера лингвистического материала и видов его анализа с коммуникативными компетенциями в системе обучения иностранцев русскому языку, можно сказать, что на уровнях ниже С1 обращение к семантическому анализу текста и ознакомление с результатами научного этимологического анализа культурно нагруженных лексем под контролем преподавателя позволяет формировать коммуникативную функцию выражения собственных мыслей и отчасти — восприятия метафорических смыслов в воспринимаемом высказывании. На уровне С1 подключение даже количественно ограниченного фразеологического запаса дает возможность иностранцу через синтагматический и контекстуальный анализ подобранных преподавателем фрагментов газетных текстов не только воспринимать замысел автора в конкретном высказывании, но и на основе сопоставления

повторяющихся элементов типовых ситуаций выявлять характерные для носителей российской лингвокультуры ценностные позиции и оценочные суждения.

Источники и литература

1. АРУТЮНОВА, Н. Д., 1999: «Путь по дороге и бездорожью». *Логический анализ языка. Языки динамического мира*, Дубна, Междунар. университет природы, общества и человека «Дубна», с. 3–17.
2. ГК НКРЯ, 2022: Газетный корпус Национального корпуса русского языка, URL: <https://ruscorpora.ru/new/search-paper.html>, дата обращения: 20.08.2022.
3. *Лексический минимум*, 2022: URL: РКИ, <https://www.ros-edu.ru/basic-dictionary>, дата обращения: 11.08.2022.
4. *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение*, 2014: 7–е изд., СПб., Златоуст.
5. *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение*, 2019: 2–е изд., СПб, Златоуст.
6. *Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 апреля 2014 г. N 255 г. Москва «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним»*, 2014: RGRU. URL: <https://rg.ru/documents/2014/06/20/urovni-dok.html>, дата обращения: 11.08.2022.
7. ТИХОНОВ, А. Н. (ред.), 2001: *Комплексный словарь русского языка*, М., Изд-во «Русский язык».
8. ФАСМЕР, М., 1986–1987: *Этимологический словарь русского языка*: В 4 томах, М., «Прогресс».
9. ФРОЛОВ, И. Т. (ред.), 1980: «Семья». *Философский словарь*, М., Изд-во полит. литературы, с. 326.

Аффективные стратегии педагогического дискурса

Самора Убеда С. (Никарагуа)

Estrategias para un discurso docente afectivo

Zamora Úbeda Z. (Nicaragua)

АННОТАЦИЯ В настоящей работе рассматриваются дискурсивные стратегии: речевые акты, аргументы и вопросы, которые способствуют развитию процесса обучения в благоприятной образовательной среде. Так, в работе представлены дискурсивные практики, которые могли бы помочь преподавателю в создании благоприятной для развития аффективной коммуникации среды, содействующей налаживанию двустороннего образовательного процесса между преподавателем и обучающимся. Данная работа опирается на качественное исследование (диссертация), в котором были проанализированы дискурсивные стратегии, используемые во время занятий тремя преподавателями испанского языка и литературы. В целом, данное исследование представляет собой первую попытку разработки методики, которая позволит всем преподавателям, заинтересованным в создании и улучшении образовательной среды, сделать ее значимой, то есть такой, которая способствовала бы успешному освоению учебного плана, составленного образовательной организацией и, в частности, самим преподавателем. Необходимость ведения эффективной коммуникации, в которой задействованы различные виды и компоненты дискурсивных стратегий, обуславливает создание такой методики преподавания, которая бы стимулировала осознанное обучение, при помощи языковых средств, позволяющих обучающимся включаться в изучение дисциплин настолько, чтобы с легкостью воспринимать и

усваивать знания. На основе полученных результатов в работе представлены дискурсивные компоненты (речевые акты, вопросы и аргументы), которые существенно улучшают образовательный процесс.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА речевые акты, аргументы, вопросы, преподавание, обучение, обстановка в классе

RESUMEN En este artículo se presenta las estrategias discursivas: actos de habla, argumentos y preguntas que promueven el proceso de enseñanza y de aprendizaje en un ambiente positivo. Por consiguiente, se presenta una propuesta discursiva que facilite a los docentes el crear un ambiente que propicie una comunicación afectiva en pro de una educación bilateral entre docente y discente. El estudio parte de una investigación cualitativa realizada (tesis doctoral) a tres profesores de Lengua y Literatura, en la que se analizó las estrategias discursivas que utilizan estos docentes en el aula. En resumen, este estudio es un primer acercamiento que permitirá a los docentes preocupados por crear y mejorar su ambiente de enseñanza y de aprendizaje, para que sea significativo, es decir, que conduzca al cumplimiento, de manera efectiva, del plan curricular propuesto por la institución y, en particular, por el docente. La importancia de realizar un discurso efectivo en el aula, basado en las concepciones y en los componentes de estrategias discursivas, tiene como propósito crear una práctica de enseñanza que traslade de manera consciente, por medio de recursos lingüísticos, el uso de estrategias por parte de los alumnos, hasta el punto de asumirlas como propias para favorecer su aprendizaje de las disciplinas. A partir de los resultados, se presenta los elementos discursivos (actos de habla, preguntas y argumentos) que promueven el proceso de enseñanza y de aprendizaje de manera significativa.

PALABRAS CLAVE actos de habla, argumentos, preguntas, enseñanza, aprendizaje, clima en el aula

Introducción

En la revisión teórica de los autores que han abordado el discurso docente y las estrategias discursivas se menciona Van Dijk (2009), Coll (1988), Cazden (1991), Cros (1995), Menéndez (2000), Villalta (2000), Sotos (2001), Coll y Sánchez (2008), Shablico (2012) Ruiz, Tamayo, Márquez (2015). Todos estos estudiosos han demostrado que, por un lado, las estrategias discursivas en el aula son significativas en las prácticas educativas porque orientan el proceso enseñanza y aprendizaje, y que, por otro lado, el uso diferencial o particular de estrategias discursivas construye el conocimiento en forma colaborativa.

El análisis del discurso docente permite evaluar las características discursivas del quehacer del docente en el aula y cómo las estrategias discursivas podrían incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Autores como Cros (1995), Coll y Sánchez (2008), Cubero (1996), Morata (1997), Sotos (2001), Lozano (2010) y Tarabay (2007) han evidenciado que a mayor uso de estrategias discursivas mayor es el intercambio discursivo y manejo de contenidos entre docente y estudiante en la construcción del conocimiento. Además, estos estudiosos han demostrado cómo se construye el razonamiento por medio del intercambio comunicativo en el que se cimientan esquemas mentales compartidos por los enunciatarios, y que a través del tipo de estrategias discursivas se pueden revelar las distintas relaciones jerárquicas que mantiene el docente en el aula.

La teoría, también, afirma que cuando se relacionan las estrategias discursivas con los modelos de enseñanza se logra identificar un discurso con un determinado modelo pedagógico. Así, por ejemplo, un profesor podría caracterizarse como constructivista cuando promueve el diálogo por medio de preguntas abiertas o exploratorias, o preguntas que promueven el conflicto cognitivo. Por el contrario, un docente es tradicionalista cuando realiza una clase en sentido direccional que se limita a la cátedra, a un discurso monologado, y al uso de preguntas cerradas.

Materiales y métodos

Metodológicamente este es un estudio cualitativo que toma en cuenta el análisis del discurso desde la mirada del paradigma interpretativo, por tanto, se centra a partir del contexto natural en el aula. Desde

esta concepción epistemológica se utilizó como instrumentos la entrevista, la cual se aplicó a tres docentes del Departamento de Español que imparten la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN, Managua), con el fin de develar la autopercepción que tienen sobre las estrategias discursivas utilizadas en el salón de clase y los modelos de enseñanza que practican.

Como técnica para desarrollar el análisis se elaboró una rejilla de observación, la cual permitió agrupar de manera más sistematizada las estrategias discursivas (los actos de habla, los tipos de preguntas y la argumentación) y los modelos de enseñanza utilizados por los docentes. La muestra para este estudio se obtuvo de la grabación de tres sesiones de clase de cada uno de las docentes seleccionadas, para un total de 9, equivalentes a 10 horas y 8 minutos, recopiladas por medio de grabaciones en audio video. Además, se aplicó un cuestionario de autopercepción sobre las estrategias discursivas (los actos de habla, los tipos de preguntas y los argumentos) usadas y los modelos de enseñanza practicados en el aula.

Propuesta de interacción en el aula con enfoque en el modelo educativo constructivista

Uno de los objetivos de esta investigación es proponer un modelo de interacción en el aula con un enfoque constructivista, para ello se analizó el uso de estrategias discursivas que condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se encontró que cada experiencia en el aula es única e irreplicable, pues los tres profesores utilizaban distintos actos de habla, distintas preguntas y diferentes tipos de argumentos a pesar de que enseñaban una misma asignatura, un mismo tema, en una misma universidad. Cada docente tiene su propia manera de dirigir su clase de acuerdo con su formación profesional y experiencias vividas.

Sin embargo, existen estrategias más exitosas que otras. Hay unas que promueven más la afectividad, la confianza, el buen clima en el aula, y el aprendizaje conjunto y significativo. Hay otras que lo dificultan o lo entorpecen, por ejemplo, cuando el docente emite falsa información por medio de las falacias argumentativas o cuando utiliza actos directivos relacionados con las órdenes, enunciaciones, estas últimas, que conllevan a un discurso monologado. La enseñanza corre a cargo del docente como su creador; pero esta no se puede llevar a cabo sino es una construcción bilateral entre docentes y alumno, como producto de la comunicación en el aula y todo lo que con ella implica en un determinado contexto.

En vista que de que cada experiencia en el aula es única e irreplicable resulta difícil proponer estrategias discursivas particulares para cada materia o para cada clase. Por tanto, en este apartado se presentan aquellos recursos que fueron más recurrentes en el discurso de los docentes estudiados. Las estrategias que se proponen son principios que podrían servir de motivación para la promoción de un trabajo educativo constructivista, y de las cuales los interesados en este tema pueden echar mano para enriquecer el proceso pedagógico en el aula y lograr un ambiente más afable. Las estrategias empleadas fueron las siguientes:

1. Tener en cuenta la intencionalidad de los mensajes que se intentan transmitir, pues cuando los docentes se comunican persiguen un fin pedagógico. Por consiguiente, este fin debe de estar dirigido hacia el cumplimiento de los objetivos de la clase.

2. El docente establece una comunicación propicia con sus alumnos e intentar ganarse el interés de los discentes en todo el momento de la clase, para lo cual debe de estar pendiente de todo lo que acontece en el aula y cómo los alumnos responden hacia lo que el transmite.

3. Evitar las falacias en el discurso las cuales perjudican tanto la imagen positiva del maestro como el aprendizaje. El maestro, entonces, debe mostrar humildad reconociendo que no todo lo sabe.

4. Comprobar si los discentes están siguiendo el hilo comunicativo por medio de preguntas que verifiquen ese proceso como, por ejemplo: ¿Me siguen? ¿Me di a entender?, ¿me di a comprender? Evitar, por el contrario, preguntas como ¿me entendieron?, ¿comprendieron? Pues al emitir preguntas de la última forma, el estudiante puede inferir que son ellos los que no comprenden en vez de ser el profesor el que no se explica o no se da a entender.

5. El docente identifica si se está creando empatía entre él y los alumnos, si lo que se comunica está siendo procesado y aceptado por los estudiantes, lo cual se podría corroborar con elementos verbales

tales como la emisión de preguntas evaluativas, comentarios expresivos, o por medio de elementos no verbales como gestos que comunican desmotivación, miradas perdidas, posturas sumisas, entre otros.

6. Elaborar un guion con las ideas centrales que se desarrollarán en el aula en los tres momentos de la clase. Así, por ejemplo, al inicio el profesor puede utilizar un lenguaje ameno como: hacer un breve repaso del tema abordado en la clase anterior, contar una anécdota relacionada con la temática, evaluar los conocimientos previos de los discentes relacionados con el tema que se aborda, entre otras actividades que tengan como fin captar la atención, motivar e intentar llenar las expectativas de los interlocutores. En el caso del desarrollo, el momento del clima de la clase, se deben mantener las expectativas de los alumnos por medio del uso de un lenguaje sencillo, la utilización de actos de habla expresivos en los que se valore de manera positiva las participaciones de los alumnos, en esta parte de la clase es muy importante la utilización de preguntas evaluativas o informativas para motivar que los estudiantes se sientan libres de expresarse. En el cierre es necesario recapitular lo abordado en la clase, dejar espacio para aclarar dudas acerca de la temática expuesta, dar asignaciones para la siguiente sesión, y finalmente, no hay que olvidar despedirse y agradecer por la atención prestada.

7. Mantener el contacto visual con los estudiantes, adecuar el volumen de la voz, e invitar a que haya la mayor participación posible por parte de los estudiantes.

Los actos de habla en el discurso en el aula fin discursivo que conlleva al fin didáctico

A continuación, se presentan las estrategias que tuvieron mayor impacto en el quehacer en el aula relacionada con los actos de habla y los argumentos. Estas también se obtuvieron a partir del análisis realizado a los docentes.

Uso de acto de habla asertivo (afirmar constantemente, describe, define). Estos se utilizan cuando los docentes afirman constantemente una postura, un ejemplo, cuando definen alguna palabra o tecnicismo y cuando describen una situación o proceso. Estos persiguen aclarar significados de léxico o palabras propias de la especialidad.

Uso de acto de habla directivo (invita, orienta, ordena y pregunta). Los docentes los utilizan cuando dan orientaciones, invitan a los discentes a participar por medio de preguntas, cuando se orienta una determinada asignación. El uso de preguntas es un recurso valioso que les permite a los docentes crear un ambiente más participativo debido a que promueven el diálogo en el aula y le da dinamismo a la clase. Por otro lado, dentro de los actos directivos se encuentran las órdenes, las que, en la medida de lo posible se deben de evitar, pues marcan de manera negativa la imagen del docente, son actos en los que los discentes se sienten amenazados debido a la reafirmación de la imagen de autoridad en el aula, por parte del maestro.

Uso de acto de habla compromisorios (promete, jura, garantiza). Estos se utilizan cuando el docente se compromete a realizar una acción o adoptar una conducta futura. Cuando garantiza alguna situación o momento didáctico. Por ejemplo, cuando el docente dice: "*Como verán más adelante*". Hay un compromiso de qué algo será explicado en el transcurso de la clase. En estos actos de habla el docente se ve obligado a realizar una acción futura, pues cuando se emite, el maestro arriesga su prestigio en caso contrario de no cumplir, debido a que no será tomado con seriedad por parte de los discentes.

Uso de acto de habla expresivo (saluda, felicita, agradece, acepta). Marcan de manera positiva la imagen del docente y construyen aprendizajes más significativos. Ocurren cuando se saluda, se felicita al estudiante, se agradecen sus participaciones y se aceptan y respetan sus opiniones. También son usados cuando se llama a los estudiantes de manera afectiva (muchachitos, cariño, hijito, entre otros). El fin didáctico que persiguen consiste en mantener la atención de los alumnos y motivarlos a la participación continua. Los actos de habla expresivo son muy importantes para crear un ambiente afable en el aula. Son actos que marcan de manera positiva la imagen de los profesores y amenoran su imagen de autoridad. Sin embargo, algunas veces estos actos de habla pueden perjudicar el ambiente en el aula, cuando el docente, se enoja por la indisciplina de los estudiantes o mal comportamiento y expresa decepción, reprimendas y amonestaciones, de tal manera que expresado de esta forma no contribuyen en un ambiente armonioso debido a que el docente deja entre ver quien es la autoridad en el aula.

Uso de acto de habla declarativo (nombra, llama a los estudiantes por su nombre) Estos son usados cuando el docente llama a los alumnos por su nombre para solicitarle que participe o que realice

una acción. Este tipo de actos de habla pueden ser usados de manera positiva, por ejemplo, cuando el docente les desea éxitos o buena suerte a los alumnos en una actividad pedagógica evaluativa.

Conclusiones

En definitiva, es importante conocer la función que tienen los actos de habla, los tipos de preguntas y la argumentación para saber en qué medida pueden usarse de manera positiva en la comunicación en el aula y cómo estos pueden incidir de manera eficaz en el proceso enseñanza y aprendizaje. Para así contribuir de una manera más provechosa y lograr las metas y objetivos propuestos por el docente en su quehacer.

En el caso de los actos de habla en forma de pregunta deben sobresalir aquellas interrogantes del tipo evaluativas debido a que son la razón de ser de la evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje, por tanto, deben formularse de una manera efectiva, para que guíen al discente a una respuesta satisfactoria. Estas preguntas le permiten al docente evaluar que el cumplimiento de las metas y actividades del programa se estén desarrollando satisfactoriamente.

La argumentación por parte del docente juega un papel primordial en el aula debido al carácter retórico-argumentativo. La argumentación docente se encamina a captar, mantener y motivar el interés de los alumnos por medio de razonamientos que justifican cada uno de los conceptos, tópicos o temas que imparte, convenciendo a los alumnos en base a 'razonamientos' científicamente aceptados. Por el contrario, el uso de las falacias argumentativas o los falsos argumentos se debe evitar porque no contribuyen en el proceso enseñanza al presentar un engaño disfrazado de verdad. No se debe abusar de la imagen de autoridad en el aula, hay que tener en cuenta que para el discente todo lo dicho por el docente es considerado una verdad casi absoluta.

Fuentes y bibliografía

1. AUSTIN, J. L., 1962: *How to do Things with Words*. Nueva York: Oxford University.
2. CAZDEN, C., 1991: *El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Grupo Planeta, P. 235.
3. COLL, C., 1988: «Significado y sentido en el aprendizaje escolar, Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 41, P. 131–142.
4. COLL, C. y SÁNCHEZ, E., 2008: «El análisis de la interacción alumno-profesor líneas de investigación». *Revista de educación*, núm. 326, P.13–32.
5. CROS, A.1995: *El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico*. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación. n° 25, P. 95–106.
6. CUBERO, C. ABARCA, A.; NIETO, M.,1996: *Percepción y manejo de la disciplina en el aula*. IIMEC.
7. MENÉNDEZ, S., 2012: «Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico». *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*, vol. 12, n°1, P. 57–63.
8. MORATA S., R. y RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, M.,1997: «La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional». *Didáctica. Lengua y Literatura*, n° 9, 153.
9. LOZANO, E., 2010: «La interpretación y los actos del habla». *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, vol. 3, n° 80. P. 333–348.
10. RUIZ, F., TAMAYO, O. y MÁRQUEZ, C., 2015: *La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza*. Educ. Pesqui, vol. 41, n° 3. P. 629–646.
11. SEARLE, J.,1969: *Los actos de habla, ensayos de filosofía del lenguaje*. Planeta Agostini, P. 192.
12. SHABLICO, S., 2012: «La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar». *Cuadernos de Investigación Educativa*. vol. 3, n°. 18, P. 99–121.
13. SOTOS, M., 2001: «Las preguntas en el aula: análisis de la interacción educativa», *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n°. 16, P. 259–272.
14. TARABAY, F., 2007: *Estrategias argumentativas en el discurso docente de la clase magistral universitaria*. Revista Gestión y Gerencia. n°1, P. 27–35.

15. VAN DIJK, T., 2009: «El discurso como estructura y proceso». *El estudio del discurso: introducción multidisciplinaria*, vol. n°1, P. 21–66.
16. VILLALTA, M., 2000: «Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica». *Revista de Educación*, vol. 2, n° 2, p. 115–132.

«Другой» как центральная фигура процесса межкультурного взаимодействия: Россия, Латинская Америка, Испания и Запад в сравнительно-историческом контексте.

Шемякин Я. Г. (Россия)

El «otro» como actor central en el proceso de interacción entre civilizaciones: Rusia, América Latina, España y Occidente (contexto histórico-comparativo)

Shemyakin Y. G. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Автор обосновывает мысль о ключевом значении концепции диалога М. М. Бахтина для понимания процесса межкультурного взаимодействия. В соответствии с логикой этой концепции, подобное взаимодействие, как и вообще весь жизненный процесс в «мире людей» имеет диалогическую основу. Способ построения диалогической «ткани» социальности определяется подходом к решению проблемы «Другого» (т.е. иного участника диалога, характеризующегося собственными, иными по сравнению с данным социокультурным субъектом, подходами к миру и жизни). Данный подход, в свою очередь, обуславливает то или иное соотношение основополагающих структурообразующих принципов единства и многообразия, детерминирующее специфику цивилизационного типа.

Доминанта принципа единства в цивилизациях «классического» типа (субэкуменах) неразрывно связана с «исключающим» дискурсом: «Другой» включен в картину мира осуществляющей самоидентификацию цивилизации, но лишь в качестве реальности, абсолютно ей чуждой и в любом случае занимающей неизмеримо более низкое место, чем она в иерархии бытия.

С наибольшей силой «исключающий» дискурс проявился в цивилизационном сознании и социально-исторической практике Запада.

В цивилизациях «пограничного» типа доминанта многообразия обусловлена принципиально иной ситуацией: «Другой» воспринимается здесь (причем вне зависимости от характера отношения к нему) как неотъемлемая часть собственного жизненного и культурного пространства, он включен в собственный мир каждого из участников взаимодействия. Этот, «включающий» дискурс социокультурного «пограничья» в наибольшей мере воплотился в цивилизационном сознании и историческом бытии России-Евразии, Латинской Америки и Иберийской Европы, прежде всего Испании.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА диалог, монолог, «включающий» дискурс, «исключающий» дискурс, «Другой», «классические» цивилизации, «пограничные» цивилизации

RESUMEN En este artículo, el autor justifica la idea de la importancia clave del concepto de diálogo de M. M. Bajtin para comprender el proceso de interacción intercultural. Según la lógica de este concepto, tal forma de interacción, así como en general todo el proceso de la vida en el «mundo de las personas», tiene una base dialógica. La forma de construir el «tejido» dialógico de la vida social viene determinada por el enfoque que se adopte para resolver el problema del «otro» (es decir, otro participante en el diálogo, caracterizado por sus propios enfoques del mundo y de la vida, que son diferentes de los de este sujeto sociocultural). Este enfoque, a su vez, determina una relación particular de los principios

estructurales fundamentales de unidad y diversidad, que determina la especificidad del tipo de civilización.

El carácter dominante del principio de unidad en las civilizaciones de tipo «clásico» (sub-ecúmene) está estrechamente ligado al discurso «excluyente»: el «otro» se incluye en la imagen del mundo de la civilización que se autoidentifica, pero sólo como una realidad absolutamente ajena a ella y que, en cualquier caso, ocupa un lugar inmensurablemente inferior al suyo en la jerarquía de la existencia.

El discurso «excluyente» se manifestó con mayor fuerza en la mentalidad civilizatoria y en la práctica histórico-social de Occidente.

En las civilizaciones de tipo «fronterizo», el dominio de la diversidad está condicionado por una situación fundamentalmente distinta: el «otro» se percibe aquí (independientemente de la naturaleza de la actitud hacia él), como parte integrante de su propio espacio vital y cultural, está incluido en el propio mundo de cada uno de los participantes en la interacción.

En las civilizaciones de tipo «fronterizo», el dominio de la diversidad está condicionado por una situación fundamentalmente diferente: el «otro» se considera aquí (e independientemente de la naturaleza de la actitud hacia él) como parte integrante de su propia vida y espacio cultural, se incluye en el propio mundo de cada uno de los participantes en la interacción. Este discurso «inclusivo» de la «tierra fronteriza» sociocultural se materializa en gran medida en la conciencia civilizatoria y la existencia histórica de Rusia-Eurasia, América Latina y la Europa ibérica, especialmente España.

PALABRAS CLAVE diálogo, monólogo, discurso «inclusivo», discurso «excluyente», «otro», civilizaciones «clásicas», civilizaciones de tipo «fronterizo»

Попытка обобщить как собственный опыт сравнительных цивилизационных исследований, так и опыт коллег привели меня к убеждению, что концепция диалога М.М. Бахтина имеет ключевое значение для понимания процесса межкультурного взаимодействия. В соответствии с логикой этой концепции, подобное взаимодействие, как и вообще весь жизненный процесс в «мире людей» имеет диалогическую основу. «Жизнь по природе своей диалогична. Жить — значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, отвечать, соглашаться и т.п. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками» (Бахтин, 2013, с. 337). Само бытие *homo sapiens* выступает в изложении Бахтина как диалог: «Быть — значит общаться диалогически» (Бахтин, 2020, с. 426). Главное, что определяет специфику подхода Бахтина — его трактовка характера взаимосвязи участников диалога. Диалогическая активность — это «*активность в отношении чужого живого и полноправного сознания*. Это активность вопрошающая, провоцирующая, отвечающая, соглашающаяся, возражающая и т.п. ...» (Бахтин, 2013, с. 328).

Я осознаю себя и становлюсь самим собою, только раскрывая себя для другого, через другого и с помощью другого. Важнейшие акты, конституирующие самосознание, определяются отношением к другому сознанию (к ты). Отрыв, отъединение, замыкание в себя как основная причина потери себя самого. Не то, что происходит внутри, а то, что происходит *на границе* своего и чужого сознания, *на пороге*. И все внутреннее не довлеет себе, повернуто вовне, диалогизировано, каждое внутреннее переживание оказывается на границе, встречается с другим, и в этой напряженной встрече вся его сущность. Это высшая степень социальности (не внешней, не вещной, а внутренней). ... Быть — значит быть для другого и через него — для себя. У человека нет внутренней суверенной территории, он всегда и везде на границе, смотря внутрь себя, он смотрит *в глаза другому* или *глазами другого*... Я не могу обойтись без другого, не могу стать самим собой без другого; я должен найти себя в другом, найдя другого в себе (во взаимоотражении, во взаимовосприятии) (Бахтин, 2013, с. 329–330).

Диалогический процесс — это всегда столкновение разных индивидуальностей, каждая из которых неповторима, сохраняет свою идентичность. Подлинный диалог, по Бахтину, это всегда напряженный спор равноправных сознаний, в котором каждый из участников отстаивает свою

позицию: «Активное согласие-несогласие (если оно не предрешено догматически), стимулирует и углубляет понимание, делает чужое слово более упругим и самостоятельным, не допускает взаимного растворения и смешения» (Бахтин, 2013, с. 366).

Принципиально важно, что на самом глубинном уровне диалогической ткани человеческого бытия «общение ... я с *другим* и с *другими* происходит на почве последних вопросов, минуя все промежуточные, ближайшие формы» (Бахтин, 2013, с. 198). Впрочем, и на других уровнях реальности диалога «ближайшие, обыденные житейские звенья, не пропускаются, а осмысливаются в свете последних вопросов как этапы или символы последнего решения» (Бахтин, 2013, с. 329).

Способ формирования диалогической основы социальности определяется подходом к решению проблемы «Другого», то есть иного участника диалога, для которого характерны иные по сравнению с данным социокультурным субъектом представления о мире и жизни.

Этот подход, в свою очередь, обуславливает то или иное соотношение основополагающих структурообразующих принципов единства и многообразия, детерминирующих цивилизационный тип.

Доминанта принципа единства в цивилизациях «классического» типа («субэкуменах» по терминологии Г. С. Померанца) (Померанц, 1995, 338–345), пронизывающая все огромное разнообразие этих человеческих миров, неразрывно связана с «исключающим» дискурсом: «Другой» включён в картину мира осуществляющий самоидентификацию цивилизации, но лишь в качестве реальности, абсолютно ей чуждой и в любом случае занимающей гораздо более низкое место, чем она в иерархии бытия. Достаточно вспомнить в связи с этим: противопоставление «эллинов» «варварам» в античном мире и продолжающие эту линию дискурсы в истории Запада, противопоставляющие «фаустовскую» цивилизацию как высшее достижение человечества всему остальному, «незападному» миру; «Поднебесная» как высший, наиболее совершенный образец организации человеческого общества в противопоставлении окружающему ее миру варваров; четкое разделение всего мира на две части в ортодоксальной исламской традиции: «дар-аль-ислам», часть человечества, живущая по законам истинной веры, т.е. все мусульмане, и «дар-аль-харб», «территория войны», которая должна быть приведена к «Истине», населенная всеми остальными людьми — теми, кто не исповедует ислам.

Как свидетельствует исторический опыт, в особенности события последних десятилетий, с наибольшей силой «исключающий» дискурс проявился в цивилизационном сознании и социально-исторической практике Запада. В основе западного варианта этого дискурса — преобладающая в духовном космосе «фаустовской» цивилизации интерпретация самого феномена диалога. Самый глубокий ее исток — то понимание диалога, которое было впервые сформулировано Платоном.

Платону, бесспорно, принадлежит роль первопроходца в деле философского рассмотрения темы диалога. Тем не менее, как мне уже неоднократно приходилось отмечать (Шемякин, 2017, с. 464; Шемякин 2022, с. 99), его понимание этой темы имеет определенные ограничения. Главное из них обусловлено жестким утверждением доминанты принципа единства (в контексте диалогического общения — «единственно верного» понимания обсуждаемого вопроса, не допускающего никаких альтернативных версий), подавляющего многообразие, трактующего его в лучшем случае как некое тонкое покрывало, накинутое на единую (разумеется, духовную) основу бытия. Подобный подход подвергся критике в работах М.М. Бахтина, который подчеркивал, что в платоновском диалоге:

множественность голосов погашается в идее. Идея мыслится Платоном не как событие, а как бытие. Быть причастным идее значит быть причастным ее бытию. Но все иерархические взаимоотношения между познающими людьми, создаваемые различной степенью их причастности идее, в конце концов погашаются в полноте самой идеи

(Бахтин, 1986, с. 197).

Пожалуй, самую резкую критику платоновского понимания диалога можно найти у С. С. Аверинцева:

Диалог как литературный жанр! Это греческое изобретение едва ли не наиболее отчетливо выявило коренную недиалогичность греческой литературы. Как известно, лучший цвет литературного диалога — это диалоги Платона, а их главный герой, самый неприменимый персонаж и самый яркий образ — Сократ. Но что такое платоновский Сократ? Это идеал радикально недиалогического человека, который не может быть окликнут, задет и сдвинут с места словом собеседника, который в пылу спора остается всецело непроницаемым, неуязвимым, недостижимым для всякого иного «я», а потому в состоянии манипулировать партнерами в беседе, двигать ими как вещами, сам ничем не движимый (Аверинцев, 1971, с. 215).

Таковы наиболее глубокие истоки тенденции монологизации диалога (то есть, по существу, превращения его в собственную противоположность, монолог), которая оказалась весьма типичной для западного цивилизационного сознания (Шемякин, 2010, с. 43–65). Начавшись в эпоху Великих географических открытий, цивилизационный монолог Запада по существу «игнорировал голоса» иных культур на протяжении ряда веков. И хотя в XX веке, особенно во второй его половине, положение, казалось бы, стало меняться (во всяком случае, в том, что касается научной среды, где, пожалуй, наиболее влиятельной стала основанная на идее диалога собственных традиций и императивов модернизации концепция «множественности модернов» Ш. Н. Айзенштадта и его последователей) (Eisenstadt, 2000, р. 1–30), тем не менее, в целом в западном цивилизационном контексте (как в дискурсе современных политических элит, так и на уровне массового сознания западного обывателя) преобладает тенденция трактовать позитивное развитие диалога «как постепенное приближение незападных цивилизационных традиций к западному социокультурному стандарту плюрализма, то есть добровольное принятие соответствующего западным представлениям «единственно правильного» понимания диалога» (Шемякин, 2017, с. 460).

Подобное принятие означает «механический мимесис» (Тойнби, 1991, с. 304), то есть механическое копирование западного культурного опыта, закрывающее путь к творческому усвоению этого опыта.

В цивилизациях «пограничного» типа доминанта многообразия обусловлена принципиально иной ситуацией: «Другой» воспринимается здесь (причем независимо от характера отношения к нему) как неотъемлемая часть собственного жизненного и культурного пространства, он включен в собственный мир каждого из участников взаимодействия. Этот, «включающий» дискурс социокультурного «пограничья» в наибольшей мере воплотился в цивилизационном сознании и историческом бытии России-Евразии, Латинской Америки и Иберийской Европы, прежде всего Испании.

Свойственное цивилизационному «пограничью» решение проблемы «Другого» воплотилось в совершенно ином по сравнению с платоновским подходе к феномену диалога. Наиболее четко этот подход сформулировал М. М. Бахтин, основные принципиальные положения концепции которого были изложены выше. К тому, что уже было сказано, хотелось бы добавить следующее.

Принципы бахтинской «диалогии» распространяются на весь комплекс отношений как между людьми, так и между культурами.

Существует очень живучее, но одностороннее и потому неверное представление о том, что для лучшего понимания чужой культуры надо как бы переселиться в нее и, забыв свою, глядеть на мир глазами этой чужой культуры ... Конечно, известное вживание в чужую культуру, возможность взглянуть на мир ее глазами есть необходимый момент в процессе ее понимания; но если бы понимание исчерпывалось одним этим моментом, то оно было бы простым дублированием и не несло бы в себе ничего нового и обогащающего.

Творческое понимание не отказывается от себя, от своего места во времени, от своей культуры и ничего не забывает ... Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже (но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят

и поймут еще больше) ... Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответы на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины ... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и целостность, но они взаимно обогащаются (Бахтин, 1986, с. 353–354).

Концепция Бахтина — не единственный вариант трактовки темы диалога в русском цивилизационном сознании. Другой ярчайший пример — понимание проблематики диалога Ф. М. Достоевским, на основании изучения которого, собственно, и создавал свою концепцию М. М. Бахтин. О диалоге у Достоевского писали много и многие, начиная с самого Бахтина (Бахтин, 2020, с. 270–288). Для того, чтобы говорить об этом всерьез, нужна отдельная статья, поэтому я не буду останавливаться на анализе специфики трактовки темы диалога Ф. М. Достоевским — все самое главное в концентрированном виде представлено в приведенных выше формулировках М. М. Бахтина.

В этой связи нельзя не упомянуть, что в русском цивилизационном сознании наличествует еще один значимый вариант трактовки проблемы диалога, который, став предметом литературоведческого анализа, еще не получил тем не менее соответствующей его значимости культурологической интерпретации (Бочаров, 1971, с. 54–55). Будучи жестко ограничен допустимыми рамками объема статьи, не имею возможности, используя материалы С. Бочарова, проиллюстрировать следующий тезис: в ситуации столкновения противоположных мировоззренческих позиций решающее значение может приобретать сам факт диалогического общения в том случае, если в ходе этого общения имеет место взаимная эмпатия участников спора, реальное сближение их на невербальном уровне взаимодействия, когда они живут не тем, что выражают их слова (Бочаров, 1971, с. 54–55; Шемякин, 2021, с. 150–152).

То понимание диалогического общения, которое нашло свое философское и художественное воплощение в романах Толстого и Достоевского, свое наиболее ясное теоретическое выражение в концепции М. М. Бахтина, представляет собой концентрированное выражение «включающего» дискурса российской цивилизации. Следует, однако, заметить, что это своего рода кристаллы, в максимальной степени воплотившие духовный опыт народа. «Включающий» дискурс проявился на самых различных уровнях и в самых различных формах социальной, духовной и идеологической практики. Будучи жестко ограничен рамками статьи, приведу лишь наиболее яркие, на мой взгляд, примеры.

Первое, что здесь, очевидно, нужно сказать: российский вариант православия совершенно непредставим вне режима напряженного диалога-спора с языческо-мифологической восточнославянской традицией, которая стала, наряду с восточным христианством неотъемлемой составляющей социально-генетического кода российской цивилизации. След этой традиции наиболее ясно виден в языке (особенно в том, что касается сферы сакрального — достаточно вспомнить «свят-словарь» В. Н. Топорова) (Топоров, 1995, с. 477–483), в многочисленных праздниках крестьянского земледельческого календаря, в заговорах, в культе Матери-Земли, чей образ соединился в массовом создании с поклонением Богородице.

Отдельно следует отметить утвердившуюся после напряженной идейной борьбы в византийской церкви (проявившуюся наиболее ясно в кирилло-мефодиевской традиции) и воспринятую русским православием идею о принципиальной возможности восприятия основ христианской веры на языках любых народов. Утвердившуюся вопреки отстаиваемой ортодоксами как в Риме, так и в Константинополе доктрине «триязычия», которая ограничивала возможность христианской проповеди тремя «священными языками» — древнееврейским, греческим и латынью (Холенштайн, 1999).

Яркими примерами «включающего» дискурса изобилует история взаимоотношений Руси с народами Великой Степи — от половцев до татар. Сохранение в Российской империи культурных и религиозных традиций нерусских этносов, часто — местных элит (разумеется, под эгидой имперской администрации) — все это было важнейшими факторами включения их в единое экзистенциальное пространство России-Евразии. Эта линия в целом нашла своё продолжение в

новых исторических формах и в советский, и в постсоветский периоды истории (хотя здесь необходим ряд существенных оговорок) (См.: Азиатская Россия, 2004).

Истоки «включающего» дискурса, лежащего в основе духовного космоса народов Латинской Америки и Иберийской Европы, восходят к булле папы Александра VI, который, ознакомившись с дневниками Колумба, пришёл к выводу, что жители только что открытого континента — настоящие, наделённые разумом люди, вполне способные воспринять христианскую проповедь.

Объявив туземцев людьми, способными принять слово Божье, а христианизацию — главной целью и оправданием испанской власти, Папа настроил испанских монархов на всесторонний контакт с индейцами..., что в конечном счёте и привело к формированию метисных латиноамериканских этносов. И от такой линии поведения Испания уже не отступала никогда. (Кофман, 2017, с. 20–21).

Характеризуя сложившийся в Испанской Америке колониальный строй, О. Пас подчеркивал, что там было все, что отличает такой строй: жестокая эксплуатация, насилие, жесткая социальная иерархия, подавление любых форм протеста. Все, кроме одного: здесь не было париев, т.е. людей, оказавшихся вообще вне общества, как это произошло в ходе англосаксонской колонизации с североамериканскими индейцами (Paz, 1981, pp. 92–93).

«Включающий» дискурс стал основой нового, возникшего на территории бывших колоний иберийских монархий человеческого мира — латиноамериканской цивилизации. Главным доказательством этого может служить тот факт, что главные черты этого мира определила метисация, как расово-биологическая («бурная симфония крови» по Э. Агости), так и, самое главное, культурная. Наиболее яркие представители латиноамериканского «включающего» дискурса — сторонники той, восходящей к Боливару и Марти линии латиноамериканской традиции, сторонники которой обосновывали мысль о том, что в регионе к югу от Рио-Грандес-дель-Норте родился совершенно новый, не похожий ни на что, существовавшее до его появления на арене мировой истории человеческий мир, бесконечно многообразный («человечество в миниатюре» по словам С. Боливара) (Боливар, 1983, с. 54), но единый в самой глубинной своей основе.

Формула латиноамериканского «включающего» дискурса, обозначающая исходный пункт на пути формирования диалогической основы латиноамериканской социальности — в словах Л. Сеа: «Проблема нашей расовой и культурной метисации столь сложна, что, утверждая одну культуру с тем, чтобы отвергнуть другую, мы тем самым отрицаем самих себя» (Сеа, 1984, с. 37). Достаточно просто сопоставить это высказывание Л. Сеа с теми положениями Бахтина, которые были приведены выше, чтобы понять: в обоих случаях налицо одинаковый подход к проблеме «Другого».

Источники и литература

1. EISENSTADT, S. N., 2000: Multiple Modernities. *Daedalus*. Cambridge (MA), vol.129, n°1, p. 1–30.
2. PAZ, O., 1981: *El laberinto de la soledad*. Mexico, Fondo de cultura económica.
3. АВЕРИНЦЕВ, С. С., 1971: Греческая литература и ближневосточная «словесность» (противостояние и встреча двух творческих принципов). Гринцер П.А. (отв.ред.) *Типология и взаимосвязи литератур древнего мира*. М., Наука, с. 202–266.
4. *Азиатская Россия в геополитической и цивилизационной динамике XVI–XX веков*, 2004., М., Наука.
5. БАХТИН, М. М., 1986: *Эстетика словесного творчества*. М., Искусство.
6. БАХТИН, М. М., 2013: *Эстетика словесного творчества*. М., Книга по требованию.
7. БАХТИН, М. М., 2020: *Избранное*. Том 2. Поэтика Достоевского. М.; СПб., Центр гуманитарных инициатив.

8. БОЛИВАР, С., 1983: *Избранные произведения. 1812–1830*. М., Наука.
9. БОЧАРОВ, С., 1971: «Война и мир» Л. Н. Толстого. *Три шедевра русской классики*. М., «Художественная литература».
10. КОФМАН, А. Ф., 2017: *Под покровительством Сантьяго. Испанское завоевание Америки и судьбы знаменитых конкистадоров*. СПб., Издательство «Крига».
11. ПОМЕРАНЦ, Г. С., 1995: Теория субэкумен и проблема стыковых культур. Померанц Г.С. *Выход из транс*. М., Юрист, с. 338–345.
12. СЕА, Л., 1984: *Философия американской истории. Судьбы Латинской Америки*. М., «Прогресс».
13. ТОЙНБИ, А. Дж., 1991: *Постижение истории*. М., Прогресс.
14. ТОПОРОВ, В. Н., 1995: *Святость и святые в русской духовной культуре*. Том I. Первый век христианства на Руси. М.: «Гнозис» – Школа «Языки русской культуры».
15. ХОЛЕНШТАЙН, Э., 1999: Россия — страна, преодолевающая пределы Европы. Якобсон Р. *Тексты, документы, исследования*. М.
16. ШЕМЯКИН, Я. Г., 2010: «Программа «Альянса цивилизаций» в свете проблемы межкультурного диалога в полицентричном мире». *«Альянс цивилизаций» (трудный диалог в условиях глобализации)*. М.: ИЛА РАН, с. 43–65.
17. ШЕМЯКИН, Я. Г., 2017: «Универсальное и локальное измерения человеческого бытия и полюса смыслового поля цивилизационного исследования». *Реконструкции мировой и региональной истории: от универсализма к моделям межкультурного диалога*. М.: Аквилон, с. 441–466.
18. ШЕМЯКИН, Я. Г., 2021: «Культурный трансфер как взаимодействие идентичностей: опыт различных цивилизационных типов в универсальном контексте» *Цивилизации*. Вып. 12: Трансферы в истории и теории цивилизаций. М.: Наука, с. 137–184.
19. ШЕМЯКИН, Я. Г., 2022: «Формы диалога в процессе межкультурного взаимодействия. Россия, Латинская Америка и Запад в сравнительно-историческом ракурсе». *Перспективы*. №1, с. 99.

Обучение испанскому языку в специальных целях с экономической точки зрения для осуществления трудовой деятельности в области здравоохранения

Элисондо Ромеро А. (Мексика)

La enseñanza del español con fines específicos desde una perspectiva económica en el campo laboral de las ciencias de la salud

Elizondo Romero A. (México)

АННОТАЦИЯ Испанский язык считается вторым языком по количеству говорящих в мире, причем 493 миллиона человек говорят на нем как на родном языке. В статье речь идет о роли испанского языка в мире, в международной торговле, медицине, о преподавании испанского языка в специальных целях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА испанский язык, преподавание испанского языка, медицина, языковые курсы

RESUMEN El español se considera la segunda lengua más hablada del mundo, con 493 millones de hablantes nativos. El presente trabajo analiza el papel del español en el mundo, en el comercio internacional, la medicina y la enseñanza del español con fines específicos.

El lugar del español en el mundo como bien laboral

Desde hace un par de décadas la lengua española ha ido incrementado su posicionamiento a nivel internacional en contextos donde aparentemente no ocupada un lugar muy destacado. De acuerdo con el informe anual del Instituto Cervantes titulado EL español lengua viva 2021, el español se ubica como la segunda lengua por número de hablantes en el mundo con 493 millones de hablantes como lengua materna. Además, se prevé que el número de hispanohablantes seguirá creciendo por lo menos por las próximas cinco décadas siguientes. Se agrega que Estados Unidos será el segundo país con el mayor número de hablantes de español como lengua materna solo por debajo de México dentro de 40 años.

De acuerdo con Jiménez (2009) la potencia económica de una lengua se determina por tres factores: el número de hablantes, su capacidad de compra y el carácter internacional de la misma. Bajo estos criterios, a pesar de que resulta claro notar la importancia que ocupa y seguirá ocupando la lengua española en el contexto internacional, esta gran cantidad de hablantes no se ve reflejada ni en el poder económico ni político de los hispanohablantes ya que a pesar de representar el 6.9% del PIB a nivel mundial, en tanto a representatividad se encuentra todavía por debajo del inglés, el chino e incluso del francés.

En el mundo de los negocios el español ocupa un nivel importante en el comercio internacional ya que al ser lengua oficial en veintidós países conforma un grupo relativamente compacto en donde las exportaciones e importaciones duplican a los países no hispanohablantes. Por otro lado, en cuanto a exportaciones de países no hispanohablantes la lengua con mayor relación es sin lugar a duda el inglés seguido a distancia considerable por el chino. Aunado a la población de los países latinoamericanos es importante sumar la presencia hispana en Estados Unidos que actualmente supera en poder de compra a la población de España y México y duplica al promedio de los demás países de Latinoamérica, además, se prevé que para el año 2060 la población hispana represente más del 27% de la población estadounidense.

Uno de los elementos que se desprende de lo anterior es que una mayor presencia de población hispanohablante en Estados Unidos requiere de servicios públicos como la educación o los servicios de salud accesibles en su propia lengua, ya que, si bien un gran porcentaje de esta población domina el inglés en algún nivel, existe una cantidad considerable de habitantes de ese país que o se consideran monolingües en español o prefieren tener acceso a estos servicios en esta lengua.

Debido a esta situación, el país norteamericano presenta una necesidad de profesionales formados no únicamente en su área de especialidad, sino que también sean capaces de ejercer su profesión en español por lo que la formación únicamente en lengua se ha vuelto insuficiente y cada vez es más común que las instituciones educativas ofrezcan cursos de lengua especializados.

La enseñanza del español con fines específicos y las lenguas de especialidad

La necesidad de profesionales capaces de desempeñar sus actividades profesionales en más de una lengua llevó a la creación de enfoque educativo denominado enseñanza de lenguas con fines específicos en la década de los años sesenta del siglo pasado.

Como le mencionan Aguirre, Sánchez y Santos (2012), los objetivos fundamentales que busca la enseñanza con fines específicos (EFE) son “describir las características generales y rasgos específicos de las lenguas de especialidad y así mismo exponer el enfoque de enseñanza con fines específicos... (p. 277)”.

Basado en esta perspectiva, en este texto se entiende como lengua de especialidad al conjunto de competencias particulares pertenecientes a un campo comunicativo específico delimitado por el área de especialidad profesional que incluye entre otros aspectos géneros discursivos propios, léxico específico y una dinámica distinta a la interacción conversacional cotidiana desde un punto de vista pragmático.

La lengua de especialidad y la entrevista médicas

En consonancia con la definición propuesta en el apartado anterior, en primera instancia resulta importante definir cuáles son las necesidades y contextos comunicativos en los que deberán desenvolverse los aprendientes de este tipo de instrucción, así como también cuáles son las características de la lengua de especialidad en este campo (Jones 2015).

La primera gran distinción entre los cursos de español común y los de especialidad médica se encuentra en la distribución de las destrezas. En un curso de lengua es esperable que el docente intente diversificar sus contenidos en las cuatro destrezas básicas de la comunicación: la producción oral y escrita y la comprensión lectora y auditiva. Sin embargo, en el caso de la labor médica, esta distribución no suele ser la más efectiva. Esto se debe a que los médicos requieren particularmente de habilidades de expresión y comprensión oral sumamente eficientes ya que la interacción con sus pacientes se lleva a cabo casi en su totalidad por escrito. Además, al tratarse de profesionales que se desempeñan principalmente en Estados Unidos, la gran mayoría de las necesidades de escritura ocurre en su lengua y no español. Esto no quiere decir que se deje completamente de lado la escritura y la lectura en este tipo de cursos ya que sería imposible hacerlo, pero sí que se le da un peso mucho mayor a las destrezas orales.

La entrevista médico-paciente tradicionalmente se divide en 3 etapas. La primera se conoce como entrevista médica y es donde el profesional de la salud busca obtener información relevante sobre el padecimiento del paciente por medios lingüísticos. La segunda etapa se enfoca en la revisión física del paciente la cual se lleva a cabo tomando en cuenta la información obtenida en la entrevista. Cabe aclarar que en la revisión física la interacción lingüística es sumamente importante ya que puede facilitar o entorpecer la relación entre ambos individuos si las instrucciones e indicaciones no son explicadas de manera adecuada. Finalmente, la entrevista médico-paciente finaliza con una impresión diagnóstica por parte del profesional de la salud en la que, de nueva cuenta, las competencias lingüísticas juegan un rol fundamental ya que las recomendaciones e instrucciones indicadas al paciente deben ser muy específicas y sin lugar a dobles interpretaciones.

Otro elemento relevante presente en esta interacción especializada es el contexto pragmático en el que se lleva a cabo. En primer lugar, la estructura de la entrevista provoca naturalmente una situación de desigualdad jerárquica entre los participantes. Por un lado, el profesional de la salud asume un rol de experto y el paciente se coloca en una posición de inferioridad ante él. Esta situación facilita la comunicación ya que el paciente suele tomar una actitud de cooperación extrema ante las indicaciones y preguntas del profesional de salud.

Por último, otro punto a destacar en este tipo de interacciones lingüísticas es el manejo del léxico. Si bien existe un español de especialidad utilizado entre los profesionales de salud que suele ser de difícil acceso para el hablante común, esta lengua de especialidad comparte muchos elementos léxicos comunes entre el inglés y el español ya que, al tratarse de lenguajes científicos, ambas lenguas toman fundamentos de las mismas fuentes y por lo tanto han desarrollado tecnicismos muy similares comúnmente derivados de términos en latín. Sin embargo, el problema se presenta en otro punto de la comunicación.

Como se mencionó en párrafos anteriores, la dinámica entre médico y paciente presenta una orientación desigual, la cual también se evidencia en el aspecto léxico ya que para que se lleve cabo una correcta comunicación el profesional de la salud se ve en la necesidad de expresar conocimientos especializados de una forma que sea comprensible al paciente que no cuenta con una formación médica especializada. Por otro lado, el paciente al aportar información requerida por el médico, de igual forma intentará en la medida de sus posibilidades explicar lo que se le pida de una manera comprensible. Por lo tanto, el aprendiente de español con fines específicos en el contexto sanitario no únicamente debe combinar dos códigos lingüísticos, en este caso el español y el inglés, sino que también debe valerse de distintos registros en ocasiones más cercanos a lo formal y otras mucho más cercanos a lo coloquial.

Estudio de caso con estudiantes de medicina norteamericanos

Con el fin de ilustrar los conceptos aquí presentados se realizó una serie de entrevistas a estudiantes de medicina norteamericanos que había tomado cursos de español con fines específicos en ciencias de la salud. En dichas entrevistas se les cuestionó sobre las distinciones entre su experiencia en curso español comunes y cursos de español con fines específicos. Metodológicamente se trató de entrevistas semiestructuradas sin un límite de preguntas y en donde se brindó libertad de expresión a los

entrevistados. Hasta el momento de la redacción de este texto se han realizado únicamente dos entrevistas, pero está contemplada la realización de un número más amplio de entrevistas con miras a desarrollar de manera más puntual esta investigación. Los colaboradores se trataron de egresados de programas educativos universitarios en ciencias de la salud estadounidenses que actualmente laboran en instituciones de salud en el mismo país.

En ambas entrevistas los colaboradores indicaron que el conocimiento lingüístico del español ha representado una gran ventaja en el desarrollo de sus actividades profesionales en diversos aspectos. En primera instancia indicaron que, a pesar de que en la mayoría de las instituciones de salud de su país se cuenta con servicios de interpretación especializada, la relación entre ellos y sus pacientes mejora considerablemente si la comunicación se realiza directamente sin intermediarios. En consonancia con esta apreciación, los dos entrevistados señalaron que las competencias comunicativas aprendidas en las clases de español común no habían resultado suficientes y los resultados fueron exponencialmente mejores cuando tomar cursos especializados de español médico.

Por lado, ambos comentaron que, aun cuando existe una gran necesidad de profesionales con esta capacitación en sus lugares de trabajo existe un número muy limitado médicos con competencias suficientes para desempeñar su trabajo en español. En relación con el punto anterior, los entrevistados mencionaron que esta falta de colegas capacitados en lengua española ha representado mayores oportunidades laborales para ellos. Uno de los colaboradores incluso comentó que era posible obtener ingresos superiores en algunas instituciones de salud pública si se contaba con algún tipo de certificación en lengua española como por ejemplo la certificación OPI (ACTFL 2022).

A manera de conclusión es importante señalar la importancia de la formación de profesionales por medio de cursos de lenguas con fines específicos y los beneficios que los aprendientes pueden obtener de este tipo de instrucción ya que dichos beneficios no únicamente representan un bien intelectual, sino que representan un desarrollo económico y profesional para los aprendientes.

Fuentes y bibliografía

1. AGUIRRE B., SÁNCHEZ J. y SANTOS I., 2012: 'La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos: marco general', in S. Robles Ávila & J. Sánchez Lobato *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*. (pp. 13–38) España: Universidad de Málaga.
2. AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL), 2022: Oral Proficiency Interview (OPI) Description <<https://www.actfl.org/assessment-research-and-development/actfl-assessments/actfl-postsecondary-assessments/oral-proficiency-interview-opi>> [14/01/2023].
3. INSTITUTO CERVANTES, 2022: *El español: Una lengua viva. Informe 2021* https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf [14/12/2022]
4. JIMÉNEZ JIMÉNEZ, J. C., 2009: El poder de compra del español en el mundo, *Revista de Occidente*, 335, 21–36.
5. JONES, RODNEY H., 2015: Discourse and health communication in D. Schiffrin et al (Eds.) *The handbook of discourse analysis* (pp. 841–857) West Sussex: John Wiley & Sons.

**Лингвистика текста и дискурса.
языки в контексте антропоцентрической парадигмы.
Проблемы межкультурной коммуникации**

**La lingüística textual y del discurso.
Los idiomas en el marco del paradigma antropocéntrico.
Problemas de comunicación intercultural**

О молодежном сленге (экспериментальное исследование на материале русского и испанского языков)

Абакумова О. В. (Россия)

Sobre la jerga juvenil (un estudio experimental del ruso y del español)

Abakumova O. V. (Russia)

АННОТАЦИЯ В данной работе мы остановились на изучении разговорного стиля речи, а именно молодежного сленга. Актуальность исследования состоит в обращении к междисциплинарному подходу к исследованию звучащей речи. Работа относится к социолингвистике и психолингвистике.

Цель исследования: определение признаков и мелодических параметров разговорного стиля речи на материале русского и испанского языков.

Результаты исследования: экспериментальное исследование позволило выявить признаки разговорного стиля, так называемого «молодежного сленга», а также проследить передачу эмоциональности при помощи просодических средств.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА звучащая речь, разговорный стиль речи, молодёжный сленг, мелодические параметры, аудитивный анализ, просодические средства, эмоциональность речи

RESUMEN El presente trabajo se centra en el estudio del habla coloquial, en particular en la jerga juvenil. La relevancia del estudio radica en realizar, desde el enfoque interdisciplinar, el estudio del habla coloquial. El trabajo se enmarca en estudios de sociolingüística y psicolingüística.

Este trabajo tiene como objetivo determinar características y parámetros melódicos del estilo coloquial, en los idiomas ruso y español.

Resultados del estudio: el estudio experimental ha permitido identificar rasgos del estilo de conversación, de la llamada *jerga juvenil*, así como analizar la transmisión de la emotividad a través de medios prosódicos.

PALABRAS CLAVE discurso sonoro, estilo de habla coloquial, jerga juvenil, parámetros melódicos, análisis auditivo, medios prosódicos, emotividad del habla

Разговорный стиль занимает особое место в системе функциональных стилей любого языка. Изучение разговорного языка является, пожалуй, самой сложной задачей современных лингвистических исследований. Внимание к этому объекту постоянно растет.

Характерной, яркой составляющей разговорного стиля речи является сленг. Имеется дискуссия лингвистов по проблеме жанровой характеристики сленга. В целом многие ученые понимают сленг как некий социолект или пласт языка отдельной группы людей, служащий для коммуникации её участников, объединенных по возрастному или другим признакам, чаще всего по роду их деятельности. И. Р. Гальперин считает целесообразным использование термина «сленг» как синоним английского слова «жаргон» (Гальперин, 2000, с. 21).

В большинстве случаев молодежный сленг используется в речи молодых людей, возрастная категория которых от 12 до 35 лет. В данной работе анализу подвергается речь студентов.

В различных культурах есть такие средства, которые позволяют говорящему наиболее ярко выражать себя, свои мысли и идеи. В словарном запасе любого языка имеется пласт, который может сильно измениться за время жизни одного поколения. Как правило, сленговые слова и выражения не задерживаются надолго в языке и меняются вместе с новыми поколениями. Тем не менее, некоторые сленгизмы остаются актуальными вот уже на протяжении десяти лет (*лавэ, базар, шляпа, щас, ору*).

Использование разговорных выражений может быть полезно, если человек хочет показать, что он спокоен и находится в расслабленном состоянии, чтобы расположить к себе собеседника. В то же время использование разговорных выражений в официальной переписке может рассматриваться как непрофессиональное или неуместное поведение.

И. Р. Гальперин считает целесообразным использование термина «сленг» как синоним английского слова «жаргон» (Гальперин 2000, с. 21).

На сегодняшний день на развитие молодежного сленга наибольшее влияние оказывают:

1. компьютерные технологии (*геймер от английского gamer — «игрок», гуглить — искать информацию при помощи поисковой системы Google, гамать — играть от английского game — «игра», софт от английского software — «программное обеспечение», инэт — интернет*);
2. современная музыка (*вайб — атмосфера, настроение, энергетика трека, бэнгер — называют самый заедающий или качающий трек на альбоме попса — поп-музыка*);
3. иностранные языки (*сентименты — чувства от французского sentiment — «чувство», сорян — извини от английского sorry — «извини», топ, топчик — что-то крутое от английского top — «вершина»*);
4. уголовная лексика (*базар — разговор, железо — оружие, крыса — человек, ворующий у своих, лавэ/лавандосы — деньги*).

Употребление молодежью такой лексики связано с возрастом, для которого приемлема такая речь. Однако это не единственное основание. Употребление сленга возможно по более сложным причинам, таким как «недостаток чтения литературы, отсутствие культурных интересов, экспрессивная бедность средств массовой информации, снижение культурного уровня во всех областях, слабая учебная подготовка и так далее» (Alonso, 2017, с. 20).

Помимо этого, мы считаем, что существуют и другие причины употребления сленга:

1. произвести впечатление на собеседника и быть с ним на одном разговорном уровне;
2. скрыть значение своих слов и не быть понятым кем-либо;
3. ради развлечения, шутки;
4. продемонстрировать свою принадлежность к социальной группе;
5. увеличить запас лаконичных и ярких слов.

В изучении сленга как компонента разговорной речи наибольшее внимание закономерно уделяется лексическим единицам. Параметры разговорной звучащей речи исследованы мало. Это объясняется в целом значительно более поздним обращением исследователей — лингвистов к параметрам звучащей речи. Как компонент разговорной речи сленг не мог претендовать на исследование этой стороны. Мы рассматриваем этот пласт речи в плане его звучащей формы как яркое проявление спонтанной разговорной речи. Можно предположить, что присущие этой речи

параметры будут иметь более рельефное выражение. В настоящем исследовании внимание уделялось в первую очередь мелодическим и темпоральным признакам речи.

Целью настоящего анализа является:

- определение мелодических параметров разговорного стиля в звучащей речи на материале русского и испанского языков;

- определение признаков разговорного стиля.

Была выдвинута **гипотеза**, согласно которой сленговой речи, кроме употребления характерных для этой речевой формы лексем, присущи такие признаки, как: убыстренный темп речи и экспрессивные мелодические признаки.

Звучащая речь носителей русского и испанского языков является **объектом анализа**.

Материалом исследования послужили аудиозаписи разговорной речи, а также фрагменты испанского сериала «Элита», представляющего речь данной социальной группы современного испанского общества.

Были выделены из записей звучащей речи и проанализированы признаки супrasegmentного уровня, с помощью следующих методов:

- аудитивный анализ;

- лингвистический анализ полученных данных.

Испанский сленг рассматривался на фрагментах сериала «Элита»:

1. *Búscate un **curro**, notemetas en líos.* (Найди себе работу, не ищи себе проблем.)

В испанской разговорной речи слово «*curro — trabajo*» имеет значение «*работа*» и часто используется в молодежной среде. В данной фразе проявляется отрицательная эмоция — раздражение, беспокойство.

2. *¿Has visto las fotos de su casa?* (Ты видела фотографии ее дома?)

—*¿Qué?* (¿Что?)

—*¡Son la caña!* *Vive sola, sin padres.* (Они крутые (фотографии). Она живет одна без родителей).

Фрагмент содержит речь в состоянии возбуждения и восторга. «*Es la caña*» переводится как «классно» «здорово». Для передачи этого выражения средствами русского языка можно выбрать сленговую лексику «крутяк». Высказывание имеет относительно нейтральный характер с точки зрения выражения эмоциональности.

3. *Precisamente después de algo tan **chungo** como lo que está pasando, algo que necesita toda esta gente es divertirse.* (Именно сейчас после такой сложной ситуации, которая происходит сейчас. Все что нужно людям — это развлечься).

«*Chungo*» = *difícil, complicado* (*argot*) имеет значение «*сложный*». Переводится на русский язык «сложная ситуация» или «сложное задание». Это значение несет в себе положительный оттенок эмоции «радость».

Рассмотрим сленговые выражения русского языка:

1. — Так, вы же на **физру**, да? Всё, я, до свидания. Я прямо пошла.

2. — Так вот, и она поступила в **стройка**.

3. — Салют. Это для тебя.

4. — Оооо, **клэ!**

Тексты спонтанной звучащей речи, относящейся к жанру «молодежный сленг» на испанском и русском языках, были подвергнуты аудитивному анализу.

Проведение аудитивного анализа носило индивидуальный характер. Аудиторы — эксперты — носители русского и испанского языков пользовались апробированной ранее схемой, разработанной при Научно-методическом центре фонетики (руководитель профессор

Л. В. Величкова). Каждому аудитору была предложена для прослушивания аудиокассета с текстами русской и испанской речи и задания.

Задания аудитору:

1. Отметьте паузы.
2. Отметьте каждой фразе ударный слог (или слоги).
3. Определите направление движения мелодики на ударных слогах.
4. Определите характер выраженной эмоции, т.е. а/ оценить каждый отдельный текст знаком /э+/, /э-/ с точки зрения положительной или отрицательной эмоции; отсутствие эмоций /н-/.

Результаты аудитивного анализа параметров русской и испанской звучащей речи при выражении эмоций позволяет заключить, что:

- спонтанная звучащая речь на русском и испанском языках, относящаяся к жанру «молодежный сленг», имеет эмоциональную окраску;
- русская речь, относящаяся к молодежному сленгу, обнаруживает большее количество восходящих тонов голоса на ударных слогах при выражении отрицательных эмоций;
- при выражении положительных эмоций в испанском экспериментальном материале было выявлено преобладающее количество ритмических групп с нисходящим мелодическим знаком.

Из проведенного анализа спонтанной русской и испанской звучащей речи на уровне лексики можно сделать выводы, что:

I. характерными признаками разговорной русской лексики являются:

- усечения слов (*кросы — кроссовки, чел — человек, комп — компьютер, тыщ — тысяч, ваще — вообще, физра — физическая культура, уник/универ — университет*);
- англицизмы (*кринж, краш, вайб, треш*);
- эмоциональная окраска (*ни фигу себе, жесть, блин, кайф, ваще*);
- метафоры (*каша — путанница, тухлый — вялый/скучный*);

II. характерными признаками разговорной испанской лексики являются:

- метафоры типичное явление для сленга в целом (*hierba/maría — марихуана, estar colocado — быть под кайфом, abanicar — проветрить место, где курили*);
- метонимии и синекдохи (*lechuga — счет в тысячу песет, calzoes — новая обувь*);
- гиперболы или преувеличение (*llamar ubres a los pechos, focas a los gordos, tapón al bajito*);
- парадоксы (*es más bestia que un bocadillo de gaseosa*).

III. после проведения аудитивного анализа, были сделаны следующие выводы:

- основной функцией, которую выполняет «молодежный сленг», является экспрессивная функция;

- одним из супрасегментных средств, используемых для выражения данной функции в звучащей испанской речи, является мелодика. В частности, комбинированное движение основного тона голоса: восходяще-нисходящее и нисходяще-восходящее;

- данный признак, в виде восходяще-нисходящего движения основного тона (циркумфлекса), фиксируется в высказывании на конечном ударном слоге: $al\ fin\uparrow a\downarrow, ver\uparrow dad\downarrow$. В семантическом плане указанные фрагменты соответствуют завершённому высказыванию с эмфатическим выделением. При наличии в высказывании предударной части повышение тона может начинаться с предударного слога: $M\uparrow iguel\downarrow$;

- случаи обратного, нисходяще-восходящего движения основного тона, в семантическом плане соответствуют незавершённому высказыванию или высказыванию с удостоверительным вопросом (*pregunta aseverativa*): $ver\downarrow dad\uparrow$;

- особенностью испанской звучащей речи, выявленной на данном экспериментальном материале, является распространение характера мелодического знака (восходящего или нисходящего) на заударные слоги: $Vá\uparrow monos\uparrow. No\uparrow tas\uparrow. Está\uparrow bamos\uparrow$.

В заключение следует уточнить, что сленг есть вид разговорной речи. Мы ссылаемся на мнение М. М. Бахтина о том, что перечня жанров нет, они неисчерпаемы. Можно согласиться с тем, что сленг — это подвид жанра разговорно-бытовой речи, так как его отличительной

особенностью являются лексические средства. Кроме того, он характеризуется изменением темпа речи, передачей эмоциональности просодическими средствами, прежде всего на уровне мелодики.

Источники и литература

1. ALONSO, C. H., 2022: *El lenguaje coloquial juvenil*. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/revista_3839_2122_91/revista_38-39_21-22_91_03.pdf (дата обращения: 01.06.2022).
2. БАХТИН, М. М., 1996: *Собр. соч.* М.: Русские словари, Т.5: Работы 1940–1960 гг., с. 59–206.
3. ГАЛЬПЕРИН, И. Р., 2000: «С. О термине «сленг» [Текст]». *Вопросы языкознания*, с. 20–26.

Грамматические ошибки в текстах современных русских песен

Ахмедова А. Х., Сайдуллаева З. (Узбекистан)

Errores gramaticales en las canciones rusas modernas

Ahmedova A. H., Saidullaeva Z. (Uzbekistán)

АННОТАЦИЯ Одним из главных показателей уровня культуры человека является его речь. Речь человека формируется в раннем детстве и огромную роль в этом играют средства массовой информации. Речь человека ежедневно подвергается воздействию в результате прослушивания теле- и радио-эфиров, чтению газет, журналов, интернет статей и т.д. Особенно средства массовой информации влияют на молодежь, которая впитывает в себя все изменения в языке.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА музыка, ошибки, песенные тексты, гармония души, песня, логические и синтаксические ошибки

RESUMEN Uno de los principales indicadores del nivel cultural de una persona tiene que ver con su habla. El habla humana se forma en la primera infancia y en ello, los medios de comunicación de masas desempeñan un papel importante. El habla de una persona queda expuesta a diario como consecuencia de escuchar emisiones de radio y programas de televisión, leer periódicos, revistas, artículos de Internet, etc. Los medios de comunicación influyen especialmente en los jóvenes, que absorben todos los cambios del lenguaje.

PALABRAS CLAVE música, errores, letras de canciones, armonía del alma, canción, errores lógicos y sintácticos

Великому античному философу Аристотелю принадлежит цитата: «Музыка способна оказывать известное воздействие на этическую сторону души; и раз музыка обладает такими свойствами, то, очевидно, она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи».

Музыка... один из прекрасных видов искусства, который испокон веков играл важную роль в повседневной жизни человека. Она всегда считалась источником бесконечной энергии и гармонии для души. Безусловно, и в сегодняшнее время мы никак не можем представить свою жизнь полноценной без музыки. Прослушивая любимую песню, человек «улетает» в волшебный мир чудес, хотя сам этого не замечает. С каждым звуком наши фантазии становятся всё ярче и ярче, чувствуем большой приток приятных ощущений, от нас уходят негативные мысли. Известный композитор Людвиг ван Бетховен утверждал, что музыка должна высекать огонь из души человеческой и что она — более высокое откровение, чем философия и мудрость. Музыка внутренне воздействует на настроение и самочувствие человека. Нам известны различные жанры

музыки, такие как джаз, хип-хоп, рок, поп, регги, опера, электронная музыка и т.д. Каждый из них по-разному действует на духовное состояние человека. Однако не только приятная мелодия, но и стихи песни тоже способны вдохновлять наш внутренний стимул.

К большому сожалению, сегодня авторы песен уделяют больше внимания различному музыкальному сопровождению, а правильное употребление выражений, корректное построение предложений и грамотность текста уходят на второй план. В нынешних треках, естественно, встречается огромное количество ошибок, которые могут быть и не очень заметными на первый взгляд.

Например, в песне «Из окон», исполнителей *Звонкий & Рем Дига*, есть такая строчка «*Глядя на город из окон, кажется он таким далёким*». Здесь мы можем увидеть неправильное употребление деепричастного оборота. Так как деепричастие обозначает добавочное действие к основному, конечно, в предложении оба действия совершаются одним субъектом. Та же ошибка наблюдается в песне «Остров» группы «Мы»: «*Я не знал, не утонув, меня прильёт на эти камни*». В песне «Нимфоманка» *Монеточки* «*Кафельные зубы скалишь, подняла футболку Мандельштама, книжку ставишь под косую полку*». В этой строке несоответственно употребляется вид однородного сказуемого. А также «*Залезь мне в сердце, а не в ширинку джинс*». Существительные множественного числа в родительном падеже имеют окончания -ОВ, -ЕВ, -ЕЙ. Исходя из этого, правильным будет склонение *джинсов*. В песне *Тимы Белорусских* «*Мокрые кроссы*»:

*«Для остальных я занят
Звонки без ответа
Дойти б к тебе
Дойти б к тебе».*

После глагола *дойти* употребляется родительный падеж с предлогом *до*, а после слова *прийти* — Д.п. с предлогом *к*. Следующая песня в нашем списке — «*На чиле*» *Джигана* — «*Делаю то, что хочу, ты понял?*». Здесь встречается ошибка в построении сложного предложения «*Делаю что хочу, ты понял?*». В песне *Дани Милохина* «*Выдыхаю боль*» «*Почувствуй мой холод ты в моей худи*». Существительное *худи* относится к среднему роду. Значит, «в моём худи» будет верным. В песне *Карины Кросс* «*Поколение*» есть такая строчка «*Прады*» и «*Габбаны*» не залечат раны мои». На самом деле названия иностранных брендов не имеют формы множественного числа. Нужно просто употребить в единственном числе «*Прада*» и «*Габбана*».

К удивлению, в современных русских песнях чаще всего встречаются грамматические и стилистические ошибки:

- ...Здрасьте, я такой же масти... (здравствуйте) — *Максим* «*Научусь летать*»;
- ...Открываешь тяжелые веки... (открывают глаза, а веки поднимают) — *Макс Барских* «*Глаза убийцы*»;
- ...Ядовитые мысли повисли вот так на моём языке... — *Светлана Лобода* «*Не нужна*»;
- ... Наполеоном я сжигаю всю тебя, моё творение... (сжигать можно огнём, но не Наполеоном) — *Светлана Лобода* «*Революция*»;
- ...Шепотом громким мне в ухо крадется луна—не луна... (шёпот всегда тихий) — *Земфира* — *Может, это ветерок мой губы колышет...* (ветерок губы обдувает) группа «*Дискоoteca Авария*» «*Если хочешь остаться*».

Изучив песенные тексты современных исполнителей, можно сделать вывод, что современная песня, основное назначение которой — нести эстетическую функцию, сеять «разумное, доброе, вечное», воспитывать и пробуждать «чувства добрые», не выполняет свою миссию, поскольку имеется много случаев нарушения норм русского литературного языка:

- Употребление ненормативных языковых единиц (жаргонной лексики и матизмов);
- Орфографические и пунктуационные ошибки;
- Лексическая несочетаемость слов, немотивированное нарушение границ стилистической сочетаемости;

- Логические и синтаксические ошибки.

Конечно, песенный жанр во все времена смог сохранить свою уникальность и популярность. В высокоразвитом обществе, где средства массовой информации и интернет обладают достаточной популярностью и доступностью, широко и легко распространяется каждый вид музыки, особенно среди молодёжи. И перед нами возникает своеобразная проблема: для нынешней молодёжи стало привычным ошибочное строение текста своей любимой песни. С нашей точки зрения, пренебрежительное отношение к этому процессу может стать причиной неграмотности подрастающего поколения. Это значит, что у представителей этого вида искусства есть большая ответственность перед своей аудиторией. Однако не стоит забывать, что очень часто допускается употребление авторской вольности в сочинении песен. В таких случаях языковые ошибки служат особым приёмом для улучшения рифмы и консонанса между строк.

Источники и литература

1. БОРУНОВА, С. Н., 1988: *Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы*. 4-е изд., стер. М.
2. ЛЕККАНТ, П. А., 2006: *Школьный орфоэпический словарь русского языка*. 2-е изд. М.: Просвещение, 168 с.
3. ЧЕКАЛИНА, О. И., 2017: «Исследование орфоэпических и грамматических ошибок в текстах современных рок-песен». *IV Международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ учащихся «Старт в науке»*.
4. *Энциклопедический словарь юного филолога*, 1984: М., 352 с.

Особенности речевого жанра «личное письмо»

Бабакова Л. Д., Мяснищева М. А. (Россия)

Rasgos específicos de «carta personal» como género discursivo

Babakova L. D., Myasishcheva M. A. (Russia)

АННОТАЦИЯ Впервые детерминация эпистолярия как жанра речи была предложена М. М. Бахтиным. Прагматика текста традиционно рассматривается на материале деловой переписки. Традиционно отмечается существование особой специфики эпистолярия, которая позволяет говорить о существовании эпистолярных речевых жанров. Отдельно речевой жанр личной переписки исследователями не рассматривался и требует дополнительного изучения. В данной работе предлагается рассмотрение вопросов особенностей речевого жанра «личное письмо». Под эпистолярным речевым жанром — личное письмо — понимается речевой акт однонаправленной коммуникации между двумя однозначно определяемыми в данной коммуникации субъектами, один из которых продуцирует речь, а второй воспринимает ее, при этом речь упорядочивается рядом требований.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА речевые жанры, прагмалингвистика, эпистолярные жанры, личное письмо, когнитивистика

RESUMEN La definición del epistolario como género del discurso fue propuesta por primera vez por M. M. Bajtín. La pragmática del texto se analiza tradicionalmente en el material de la correspondencia de negocios. Tradicionalmente, se apunta la especificidad particular del epistolario, lo que permite referirse a la existencia de géneros del habla epistolar. El género discursivo de la correspondencia personal no ha sido considerado aparte por los investigadores y requiere un estudio ulterior. En este artículo presentamos las peculiaridades del género de discurso «carta personal». Bajo el género de

discurso epistolar — «carta personal» — se entiende un acto de habla de comunicación unilateral entre dos sujetos definidos de forma unívoca en esta comunicación, en el que uno de ellos produce el discurso, el segundo lo percibe y el discurso está ordenado por una serie de condiciones.

PALABRAS CLAVE géneros discursivos, pragmalingüística, géneros epistolares, carta personal, ciencia cognitiva

Специфика самой теории жанров настолько разнообразна, что существует целый ряд подходов к определению сущности эпистолярного жанра, что накладывает определенные рамки на детерминацию речевого жанра личного письма. Кратко рассмотрим основные особенности жанров применительно к прагмалингвистическому подходу к речи и речевому акту.

1. Наибольшее количество исследователей при определении сущности эпистолярных жанров используют формально-логический или формально-функциональный подход (Б. В. Томашевский и др.). Жанр определяется по формально-композиционным признакам текста, с точки зрения реализации речи в произведениях этого жанра на первое место выдвигаются формально-организующие маркеры (наличие адресата и адресанта, обращений и т.д.).

2. Менее популярен структурно-содержательный подход, который предполагает близость содержательной стороны текста. При таком подходе основное внимание уделяется не формальным признакам организации речи и проявлению авторского начала в выборе конструкций, а общему содержанию целостного текста и соответствию его интенциям автора. Выдвижение на первый план локутивной составляющей относит такую детерминацию жанров вообще и эпистолярных в частности к синтезу риторики и функциональной прагматики.

3. Функциональный подход, которого придерживаются такие ученые-филологи, как Н. Л. Лейдерман, Л. В. Чернец и др. трактуют жанр как способ реализации авторской интенции посредством единства эстетико-организационных принципов, которое бы представляло целостный образ. Иллокутивно-локутивная доминанта такого подхода находится в целом в рамках функциональной прагмалингвистики и позволяет рассматривать жанр, как осознанную модель целенаправленного выбора речевых единиц.

Вслед за В. Г. Кузнецовым, предлагаем рассматривать эпистолярные речевые жанры, в частности личное письмо, как единство экстралингвистических, коммуникативно-прагматических и функционально-языковых признаков. Это позволяет нам разделить функциональную составляющую, выраженную в выборе автором способа (канала) коммуникации (личная переписка) и скрытую прагмалингвистическую — интуитивное использование автором присущих ему выборов лингвистических единиц в речевом потоке без их приоритетного целенаправленного отбора.

Основанием для такого решения служит подход ряда исследователей, которые считают, что жанр отображает специфику соотносимого с ним функционального стиля. Подобная соотнесенность позволяет выделить жанр личной переписки в особый ряд как реализацию спонтанной разговорной речи. Особенности разговорного стиля речи как раз и заключаются в приоритете самого факта изложения мыслей над выбором средств выражений. Автор стремится воспроизвести живое общение средствами дистанционной коммуникации, и выбор единиц речи, хотя и присутствует в процессе написания письма, остается вторичным в сравнении с необходимостью как можно быстрее зафиксировать поток мыслей и эмоций для передачи его адресату. Это позволяет считать, что основной объем текста не редактируется в плане выбора грамматических и текстуальных категорий, а остается зафиксированной на письме реализацией авторского речевого поведения. Это позволяет несколько расширить критерии жанра, включив в него любые тексты частной переписки, как сугубо дружеского, так и более официального характера. В этом случае иллокутивная составляющая текста оказывается определяющей при выборе текста для анализа, что соответствует воззрениям ряда ученых, определяющих функциональный стиль как стиль речи.

Вслед за А. Е. Кибриком мы понимаем специфику эпистолярного речевого жанра частного письма как результат объяснения комплексного единства функциональных, речевых,

стилистических и грамматических средств, выражающих личность автора, его цели, намерения, способы и средства донесения до адресата мыслей.

Источники и литература

1. БАХТИН, М. М., 1996: «Проблема речевых жанров». *М. М. Бахтин. Собрание сочинений*. Москва : Русские словари, Т. 5 : Работы 1940–1960 гг., с. 159–206.
2. БОГИН, Г. И., 1997: «Речевой жанр как средство индивидуации». *Жанры речи, Саратов: Колледж*, с. 12–22.
3. ГУЛЯКОВА, И. Г. «Конец жанра». *Glossos. Issue 2. Contemporary Russian Studies: Culture, Language and Linguistics*. [URL]: <http://www.seelrc.org/glossos>.
4. КАБАНОВА, Т. В., 2004: *Эпистолярный текст частной переписки в аспекте теории речевого общения (на материале рукописных и опубликованных текстов XX в.)* : диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01. — Челябинск, 210 с.

Образ Испании и испанцев в текстах современных российских песен

Баютова М. С. (Россия)

La imagen de España y de los españoles en las canciones modernas rusas

Bayutova M. S. (Russia)

АННОТАЦИЯ В статье автор затрагивает проблему формирования образа Испании и испанцев в сознании русского народа. В настоящее время во многом эти образы создаются и благодаря популярной музыке. На основе текстов российских песен (после 1991 года) автор изучает создаваемый ими образ Испании и испанцев.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Испания, Россия, испанцы, образ страны, образ народа, песня, современная песня

RESUMEN En el presente artículo, la autora hace referencia al problema de la formación de la imagen de España y de los españoles en la mente del pueblo ruso. Hoy en día, estas imágenes se crean en gran medida gracias a la música popular. Basándose en las letras de canciones rusas (posteriores a 1991), la autora estudia la imagen de España y de los españoles creada por ellas.

PALABRAS CLAVE España, Rusia, españoles, imagen del país, imagen del pueblo, canción, canción moderna

На протяжении истории отношения между Россией и Испанией складывались непросто, часто разрывались на длительное время. Случалось это потому, что страны сильно зависели от политического контекста, в котором они находились. И, конечно, расстояние и разница между ними оказывали влияние, что многократно подчёркивалось теми, кто выстраивал эти отношения (Испания и Россия: дипломатия и диалог культур. Три столетия отношений, 2018, с. 66, 428). Тем не менее, и России, и Испании было присуще стремление идти навстречу друг другу и желание постичь столь яркого и отличного от себя партнёра.

Образ страны и народа в представлении другого народа многогранен и может проявляться в разных формах. Так, например, популярная музыка, в силу той важности, которую она сегодня приобрела в повседневной жизни людей, тоже может рассматриваться как существенный источник его формирования. Чтобы узнать, какими россияне видят Испанию и испанцев, автором

были исследованы российские песни (появившиеся после 1991 года), в которых упоминались слова «Испания» и «испанцы» (в том числе, «испанец», «испанка»).

Испания.

Автором было найдено три песни, написанные после 1991 года, две из которых непосредственно называются «Испания» (исполнители: группа PIZZA и Джизус — обе 2019 года), а третья полностью включают в себя название этой страны: «Испания. Лето» (исполнитель — Emin, год выхода — 2017).

Поскольку автор не сравнивала частоту упоминания разных стран в текстах песен российских исполнителей, однозначно утверждать, что указанное количество песен есть свидетельство отсутствия интереса или низкий интерес к Испании в России, невозможно. Кроме того, нужно помнить, что интерес к другой стране и народу может проявляться косвенно: путём упоминания различных явлений, непосредственно связанных с их историей и культурой (правда, в рамках данной статьи они не будут затронуты).

Если обратиться к указанным текстам, то можно сразу заметить, что все они появились совсем недавно (в течение последних нескольких лет). А возраст и половая принадлежность исполнителей (35 лет лидеру группы PIZZA, 22 года Джизусу и 37 лет Emin'у — на момент написания песни) свидетельствует о том, что их авторы — мужчины (один молодой и два взрослых). Что помог им выразить образ этой страны?

Несмотря на разность эмоционального и тематического наполнения песен, образ Испании в указанных текстах схож в том, что эта страна в них представлена как место счастья (в понятие которого входит и наслаждение жизнью, и счастливая пора любви). Так, например, у PIZZA читаем (здесь и далее — орфография и пунктуация текста песни, приводимые в источнике текста):

[Куплет 1, PIZZA]:

Синие, мягкие волны кождама
Плещутся так неподвижно на кресле
В плед завернувшись словно в пижаму
Ты засыпаешь тут же, тут же на месте

И в твоём сне, в твоём сне самолётном —
Я был прототипом, типа, я был эталоном
Чтоб быть счастливой, эй, и очень голодной
Ты пробудилась в порту Барселоны.

[Припев]:

Близко поставлены, глядят приветливо
Дома неправильной геометрии
И засыпаю я, только не разбуди
Привет, Испания! Оу, Антонио Гауди! Эй... («PIZZA» «Испания»).

Или у Emin'а:

Куплет 1:

Изумрудные закаты, шлейф событий за спиной.
Мне так нравится когда ты, здесь со мной.
Я уже большой и знаю, можешь мне не объяснять.
Ну а на законы стаи мне плевать.

Припев:

Испания. Лето — я буду помнить об этом:
Рычание кабриолета и скрип корабля;
И словно окутаны дымом над Гибралтарским проливом.
И знаешь, уж точно, те дни мы прожили не зря (Emin «Испания. Лето»).

Тексты песен, исполняемых группой PIZZA или Emin'ом, более близких по возрасту друг к другу, чем к третьему исполнителю, более схожи и по контексту, связанному с любовными переживаниями. Примечательно, что оба героя песен поют о любви, пережитой в Испании, которой в их реальной жизни нет: она или приснилась (PIZZA), или стала воспоминанием (Emin).

Для героя песни Джизуса проведение времени в Испании — это, скорее, маркер высокого статуса в обществе (Джизус «Испания» — автор песни Владислав Кожихов). Можно сказать, что название страны в тексте рассматривается как бренд. Буквальный перевод названия испанского побережья, на фоне которого герой песни видит себя в Испании — «Золотой берег» (Costa Dorada), известное курортное место. И его название как будто продолжает ряд модных брендов одежды, упоминающихся в тексте песни ранее. Также, в отличие предыдущих, герой этой песни воспринимает своё пребывание в Испании как реальность, а не через призму воспоминания или сна.

Помимо песен с названием «Испания» среди российских современных песен присутствуют и те, что просто упоминают эту страну в разных контекстах — например, как страну отдыха (группа «Банд'Эрос» в песне «Эти сумасшедшие ночи» («Банд'Эрос» «Эти сумасшедшие ночи»), а отдых в ней как маркер социального благополучия. Так, например, герой песни «Рэп про любовь» в исполнении Гарика Погорелова говорит своей возлюбленной: «Я бы так хотел с тобой, где кокосы и пальмы Ты, наверное, мечтала об weekend'ах в Испании» (Гарик Погорелов «Рэп про любовь»).

В песне рок-группы «Ляпис Трубецкой» Испания и Мадрид упоминаются как понятия, неразрывно связанные друг с другом — подобно герою песни и его возлюбленной, которая, как он утверждает, никуда от него не спрячется («Ляпис Трубецкой» «Ау» — автор текста С. Михалок).

Испанцы.

Помимо песен, в которых было упомянуто название страны, автору удалось найти 14 песен, в тексте которых упоминались бы испанцы (испанцы в целом, а также испанки или испанцы (мужчины)). Самая ранняя песня из найденных появилась в 1998 году, а самые поздние — в 2019 году. Говоря о частоте появления этих песен, можно отметить, что имеются три больших временных перерыва между их появлениями — в 3,4 года и 5 лет, а, кроме того, имеется резкий всплеск — появление сразу 4 песен одновременно в одном году (2018 год). Его можно объяснить таким событием, как Чемпионат мира по футболу, который проводился в 2018 году в России (и, ко всему прочему, победу российской сборной по футболу над испанской в ходе Чемпионата), поскольку две из упомянутых песен прямо связаны с этим событием.

Чуть больше половины из указанных песен (8 из 6) написаны в жанре рэпа, 4 относятся к поп-музыке и 2 песни — к року. Подавляющее большинство исполнителей, герои песен которых обращаются к испанскому народу — мужчины (сольно или в составе группы, или дуэта, трио и т.п.). Однако чаще всего в текстах исследуемых песен упоминаются испанцы как нация и мужчины-испанцы — почти одинаково (6 песен: 5 песен), а вот женщины-испанки в текстах российских песен упоминаются только 3 раза. Во всех указанных случаях о них упоминают исполнители-мужчины.

В песнях отмечается красота испанских женщин: «Под ритмы фламенко танцует испанка-красотка...» (Чайф «А у нас как всегда» — автор текста В. Шахрин), а также их мастерство в танце — прежде всего, фламенко. Самый яркий образ испанки, на наш взгляд, содержит песня «Танец Фламенко» Филиппа Киркорова:

Лето павлиньим цвело хвостом.
В старой таверне убрали стол
И повторяли негромко слово «фламенко»,
О-о, о-о-о-о...
Звонко запела гитара,
И, словно девочка-матадор,
Гибкая, затанцевала ты там фламенко...

О-о, о-о-о-о...

Ты и кружила, и вдаль вела,
Мне показалось, ты все могла,
Птицей летать и-и танцевать фламенко,
О-о, о-о-о-о...
Ты прямо в самое сердце мне

Взглядом ударила, как ножом,
И загорелось оно в огне фламенко,
О-о, о-о-о-о... (Ф. Киркоров «Танец Фламенко»).

Можно в данном контексте отметить и песню в исполнении Jah Khalib'a «Мамасита», которая не была включена в рассматриваемые здесь, поскольку из её текста сложно однозначно сказать, говорит ли её герой именно об испанке или нет. Но её герой называет девушку, одетую в красное платье и очень красиво танцующую, «моя мамасита» и «моя сеньорита», явно отсылая к образу испанки (Jah Khalib «Мамасита» — автор песни Бахтияр Мамедов).

В целом можно отметить, что две из трёх песен упоминают о женщинах-испанках вне контекста, связанного с любовными переживаниями героев песен. Аналогично и песни женщин-исполнительниц, упоминающие мужчин-испанцев. Единственная песня, рассказывающая о романе героини с мужчиной-испанцем — это песня «Те амо» в исполнении певицы Ханна. В ней, как и в предыдущей песне, ключевыми образами становятся: лето, танец, огонь, проницательный взгляд...

[Куплет 1, Ханна]:
Твой горячий томный взгляд я поймала сразу.
Для меня он чистый яд, лучше всех алмазов.
И забыли обо всем, мы горим с тобой огнём.
Hola-Hola, corazon, мы с тобой вдвоем!

[Переход]:
Под мелодию гитар, в ритме самбы, в свете фар
Те quieto, te quieto потуши пожар!
Твой акцент испанский я не забуду никогда,
Повторяю вновь и вновь эти пару слов:
Припев:
Те Амо, от заката до рассвета.
Те Амо, ты волнуешь мою кровь.
Те Амо, я запомню это лето.
Те Амо, te amo, te amo.

[Куплет 2, Ханна]:
Дай мне утонуть с тобой в звуках кастаньеты,
Позабыть про все дела и про все запреты.
Мы танцуем под дождем mi amigo corazon,
Baila-Baila-Bailamos с моим королём (Ханна «Те амо»).

В текстах других песен российских женщин-исполнительниц испанец появляется, например, как гитарист, игра которого помогает весело потанцевать и провести время (Лолита «Харам буру» — автор слов Е. Рыбчинский). Или героиня песни Ирины Аллегровой иронично сравнивает своего ухажёра с испанцем, когда он, опьянев, зовёт её танцевать и приглашает в Мадрид на бой быков (И. Аллегрова «Скажи мне, Коля!» — авторы: О.Фельцман и Ю.Гарин).

В схожем контексте ухаживания упоминаются испанцы в песне ARS-N'a и Natan'a «Понравился тебе». Так, герой песни утверждает, что они с его девушкой «испанцы», потому что та называет его «папой» (ARS-N, Natan «Понравился тебе»).

Другие контексты, в которых упоминается испанская нация — это, прежде всего, футбол. Испанцы воспринимаются как сильные футболисты. Например, герой песни Johnyboy'я сравнивает свою мощь с мощью испанских футболистов: «Как Испанцы Голандцев — тебя в ноль сшибу» (Johnyboy «Подлинное место тревоги»). А победа русской сборной по футболу в 2018 году над испанцами — дорогого стоит:

Друзья, это не поражение.
Для нас это — победа!
Вышли из группы, разнесли Испанцев.
Так что не надо печалиться (Big Russian Boss, Боярский «Всё впереди» — авторы текста — Big Russian Boss, М. Боярский).

Ещё испанцы рассматриваются как нация, которая любит риск. Например, в песне исполнителей Лион и Крес, Check под названием «В урбане» её герой, описывая гигантское давление городской жизни и, говоря о метро-родео, сообщает что даже испанцы были бы поражены подобным (Лион и Крес, Check «В урбане»).

Безусловно, проведённое исследование не позволяет нам раскрыть образ Испании и испанцев в представлении россиян подробно. Тем не менее, с его помощью можно сделать небольшой эскиз. Так, Испания воспринимается в российских песнях как место счастья (прежде всего, счастливой поры любви), наслаждения жизнью, отдыха, а проведенное время в Испании — как маркер социального благополучия и высокого социального статуса. Любовные переживания героев песен, связанные с Испанией или испанцами, характеризуются либо переживанием их как нереальных (сон, воспоминание), либо как внезапных кратких мгновений абсолютного счастья (летний роман).

Испанцы рассматриваются в российских песнях как любящие и умеющие танцевать и веселиться, как обладатели пронзительного взгляда (буквально одним взглядом умеющие зажечь в сердце огонь любви), а также любители риска и превосходные футболисты.

Источники и литература

1. ARS-N, Natan «Понравился тебе»: URL: <https://www.g15.ru/a/ars-n/ars-n-natan-ponravilsya-tebe.html>
2. Big Russian Boss, Боярский «Всё впереди»: URL: <https://www.g15.ru/b/big-russian-boss/big-russian-boss-boyarskij-vse-vperedi.html>
3. Emin «Испания. Лето»: URL: http://goodsongs.com.ua/song158725_emin_ispaniya-leto.html
4. Jah Khalib'a «Мамасита»: URL: <https://www.g15.ru/h/khalib-jah/jah-khalib-mamasita.html>
5. Johnyboy «Подлинное место тревоги»: URL: <https://www.g15.ru/d/johnyboy/johnyboy-podlinnoe-mesto-trevogi.html>
6. «PIZZA» «Испания»: URL: <https://www.g15.ru/pizza-ispaniya.html>
7. «Банд'Эрос» «Эти сумасшедшие ночи»: URL: <https://www.g15.ru/banderos-eti-sumashedshie-nochi.html>
8. Гарик Погорелов «Рэп про любовь»: URL: <https://www.g15.ru/p/pogorelov-garik/garik-pogorelov-rap-pro-lubov.html>
9. Джизус «Испания»: URL: <https://genius.com/Dzhizus-spain-lyrics>
10. Ирина Аллегрова «Скажи мне, Коля!»: URL: <https://www.g15.ru/a/allegrova-irina/allegrova-irina-skaji-mne-kolya.html>
11. Испания и Россия: дипломатия и диалог культур. Три столетия отношений, 2018: отв. ред. О. В. Волосюк. — М.: Индрик, 928 с.: ил.
12. Лион и Крес, Check «В урбане»: URL: <https://www.g15.ru/l/lion/lion-v-urbane.html>
13. Лолита «Харам буру»: URL: <https://lolitaclub.moy.su/board/200-1-0-76>
14. Ляпис Трубецкой «Ау»: URL: <https://reproduktor.net/lyapis-trubeckoj/au/>
15. Филипп Киркоров «Танец Фламенко»: URL: <http://www.megalyrics.ru/lyric/filipp-kirkorov/flamienko.htm>

16. Ханна «Те amo»: URL: <https://www.gl5.ru/h/hanna/hanna-te-am.html>

17. «Чайф» «А у нас как всегда»: URL: <https://reproduktor.net/chajf/a-u-nas-kak-vsegda/>

К вопросу об использовании иронии в разговорной речи

Бессарабова Г. А. (Россия)

Observaciones sobre el uso de la ironía en el habla coloquial

Bessarabova G. A. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Настоящая статья посвящена феномену иронии в разговорной речи. Ирония представляет собой имплицитную модальность или имплицитное отрицание. Маркерами ее выражения в испанском языке являются выразительные, морфосинтаксические языковые средства, а также поведенческие особенности коммуникантов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА коннотация, имплицитная модальность, имплицитное отрицание, оценочность, эмоциональность, отправитель, получатель

RESUMEN El artículo está dedicado al fenómeno de la ironía en el habla coloquial. La ironía es una modalidad implícita o una negación implícita. Los marcadores de su expresión en español son los medios expresivos, morfosintácticos de la lengua, así como los rasgos conductuales de los comunicantes.

PALABRAS CLAVE connotación, modalidad implícita, negación implícita, evaluatividad, emocionalidad, emisor, receptor

La ironía se puede interpretar de distintas maneras, pero, en general, partimos del hecho de que la ironía es un signo de gracejo e ingenio, o sea, es una sonrisa amable ante las deficiencias.

Es bien sabido, que la ironía es un concepto multifacético: en estilística y retórica, la ironía se define como un tipo de tropo, en crítica literaria — como una de las formas de lo cómico, es decir, como un tipo de humor que ocupa un lugar entre la sátira y la parodia; en filosofía, la ironía es vista como una categoría estética y moral.

Los investigadores sugieren que el término ironía se puede dividir en dos conceptos: ironía como medio estilístico e ironía como resultado, un significado irónico creado por una serie de medios lingüísticos de varios niveles, cuya interacción garantiza la unidad del texto.

Las personas a menudo intentan inyectar un tono cómico o irónico en su discurso para atraer la atención del público y/o para lograr otros objetivos.

El principal mecanismo para la existencia de la ironía en el habla coloquial es un juego de significados, en el que el verdadero significado no es el significado directo del enunciado, sino su opuesto, implicado indirectamente por el hablante y expresado por él de diversas formas lingüísticas. Según O. L. Zabolotneva, la ironía se caracteriza por la presencia de significados expresados y ocultos, conectados por la relación de opuestos o negación (Zabolotneva 2013, p. 85). Así, la ironía es una modalidad implícita o una negación implícita. Su esencia modal reside en el hecho de que, objetivamente, el significado explícito (significado literal) del enunciado entra en conflicto con el trasfondo significativo y se tacha de inadecuado a la realidad, es decir, cambia al contrario. Y en términos subjetivos, una evaluación negativa oculta literalmente cancela una positiva. Esta propiedad de la ironía permite que el hablante exprese una actitud personal y cargada de emociones hacia el espacio vital. La ironía en el habla coloquial española adquiere especial expresividad mediante afirmaciones con un claro sentido negativo (1) y, por el contrario, las frases negativas adquieren un irónico sentido afirmativo (2).

(1) ¡Venga, hombre! Pues sí que tú lo haces bien.

- Mi marido trabaja un montón de horas y además me ayuda en casa.
- Igualito que el vago mío

(2) Otra vez te has equivocado. Chico, no se te va una.
Has suspendido cinco asignaturas, pero está claro que no necesitas estudiar.

La ironía como una especie de lo cómico retrata un contexto negativo de forma positiva, sin ofender al interlocutor. En este caso, la ironía es muy similar al humor: correlaciona dos planes: dado y debido. En la ironía, como en el humor, hay dos actitudes del hablante ante el enunciado: una actitud de desacreditación genuina y una actitud fingida. Así, podemos argumentar que la ironía, como forma de lo cómico, tiene una función polimática y es uno de los medios de lucha verbal. El humor y la ironía en el habla coloquial es el resultado de juegos de palabras, usos inesperados de palabras, comparaciones paradójicas (tanto explícitas como implícitas), exageraciones absurdas, confusiones de estilo, formación de palabras que nacen en el momento de crear un mensaje de habla. Así, una de las técnicas más utilizadas para crear lo cómico en el habla coloquial es el juego de palabras:

- Total, que ya sabes cómo es mi hermana Merche, **más pesada que un kilo de churros...**

El significado de esta comparación gastronómica se basa precisamente en la peculiaridad de este manjar: los churros son muy ligeros, pero a la vez grasosos debido al aceite.

A menudo, el juego de palabras también se basa en la similitud o coincidencia total de su sonido (paronimia).

- Pues yo, errabunda, hace un rato que de un lado al otro del parterre **vago** en tu busca. ¿Y tú, amor mío?
- ¡Yo vago también; pero más **vago** que tú, me había sentado un instante;

En este caso, vemos la completa coincidencia del verbo vagar (caminar, andar) con el adjetivo vago en sentido figurado, que significa perezoso, holgazán.

- Los problemas hay que gestionarlos como a los **follamigos**: uno al día

Como resultado de la fusión de dos palabras follar y amigo, se obtuvo una palabra que denota «amigos con privilegios».

Cabe señalar que no es menos importante que la ironía esté estrechamente relacionada con la evaluatividad, lo que se explica por la falta de preparación del discurso oral. La ironía es un rasgo distintivo del comportamiento discursivo de los comulgantes. Establece una conexión especial entre el emisor del discurso y el destinatario. La conciencia del significado irónico implica una comprensión por parte del interlocutor de que el emisor del discurso formaliza deliberadamente su visión de la situación objetiva de la realidad como irónica. En ciertas situaciones, puede agradecer (1), elogiar (2), felicitar a una persona por la buena suerte, que en realidad claramente no la merece (3):

1. Gracias por tu ayuda, no sé qué hubiera hecho sin ti.
- (2) ¡Qué maravilla de corte de pelo! A ver si me das la dirección de tu peluquera.
- (3) ¡Enhorabuena! Eres un sabio en los estudios.

Un análisis de la situación del lenguaje moderno muestra que la frecuencia de uso de los medios expresivos del lenguaje y, en particular, las figuras, en la comunicación verbal está aumentando. El uso de medios figurativos en el habla oral, como la comparación y la metáfora, depende de la individualidad de los comunicantes, el tema de conversación y la situación de comunicación. Este ámbito se caracteriza especialmente por la emotividad de la expresión, que afecta a las propiedades figurativas:

Nadas la mitad que los peces, solo hacia abajo

Eres tan veloz como una tortuga.

Hablas como un libro.

Tiene un cerebro que no le cabe en la cabeza.

La ironía puede encubrirse bajo el enunciado general de un hecho que en realidad se dirige a una persona concreta. Así, cuando decimos ante la torpeza de alguien o ante las personas maleducadas:

¡Vivan las personas inteligentes!

¡Me encantan las personas educadas!

O cuando exclamamos al sentir a una persona apear:

¡Hay que ver lo caro que está el desodorante últimamente!

En el habla coloquial, los medios morfosintácticos pueden ser marcadores de ironía. Estos incluyen, en primer lugar, el uso intencional en la anteposición de algunas palabras, principalmente adjetivos calificativos que tienen diferentes significados léxicos según su posición en relación con el sustantivo: bueno, bonito, dichoso, fino, fresco, menudo, santo, valiente, etc. Lo que queremos decir aquí es que de las muchas formas utilizadas por la ironía, la más común y la más elemental parece ser la antífrasis: el uso de una palabra en un significado que es directamente opuesto a su significado habitual. La ironía o antífrasis es sin duda uno de los medios esenciales para transmitir la modalidad negativa subjetiva (Zelikov, 2005, p. 89) La antífrasis ayuda a reemplazar y utilizar el desajuste entre la forma y el significado del mensaje. En la función predicativa, estos adjetivos, estando en anteposición en relación con el verbo, adquieren una clara connotación irónica.

¡**Menudo** negocio! Hemos perdido hasta la camisa.

Mejor cállate, que **valiente** erudito estás tú hecho.

¡**Fresca** estás tú si piensas que me vas a convencer!

A su vez, con la ayuda de exclamaciones, el hablante expresa su actitud y fortalece su influencia sobre los oyentes.

De los muchos valores que tiene el diminutivo en el habla coloquial, es destacable la ironía que contiene en casos en que su sentido es aumentativo o despectivo:

¿Has visto que **delgadita** está Marta? Solo pesa ochenta y cinco kilos.

¿Qué haces? ¿Grabando a la **pijita** en tu tiempo libre?

Otros marcadores son pronombres indefinidos, adverbios colocados al frente de la oración:

¡**Cualquiera** se fía de ese embustero!

No quisiste venir con nosotros, tú te lo has perdido. ¡**Poco bien** que nos lo hemos pasado!

Conlleva ironía asimismo la anteposición de un sustantivo o pronombre seguido de un verbo con valor de futuro hipotético:

¡Qué locura! Humor tendría yo para eso;

¡A mí me podía venir con esas monsergas!.

Los verbos en modo imperativo con el significado de advertencia, consejo también le dan una ironía especial al enunciado:

— Sí, **tú riéte**, que ya vendrá Paco con la rebaja.

— **Tú fiate** de éstos y verás lo que te pasa.

En ellos, el significado negativo se esconde detrás de la forma externa positiva del enunciado. Un significado similar reside en la construcción ir + infinitivo:

Tú, por no gastar, no bebes ni agua

— Bueno, me **vas a enseñar** tú como hay que llevar un negocio;

— ¡Me **vas a contar** tú lo que pasó allí!

La ironía también es característica de las interrogaciones retóricas. Además de la interrogatividad, expresan un reproche, una queja con un tinte irónico especial:

¿Tú no podías haberme encontrado una bici un poco peor?

¿Por qué no te traes también un baúl, y así te dejamos todo el coche para tí?

¿Yo? La primera vez que veo a una persona, igual que si nos conociéramos de toda la vida...

— ¿**Conque** igual que si nos conociéramos de toda la vida, eh?;

¿Qué haces?

— Estoy cepillándote los pantalones.

— ¿**Así que** cepillándome los pantalones? ¿No estarás registrándome los bolsillos?

La ironía retórica es el tipo de ironía abierta más utilizado. No se dirige a nada ni a nadie, es teatral, el sujeto de la ironía, por así decirlo, se habla a sí mismo. Por lo tanto, la ironía retórica se basa en un contexto extenso e inespecífico que es comprensible para los demás. No ridiculiza tanto como muestra sorpresa ante la paradoja, que no debería serlo. Las preguntas retóricas están dirigidas principalmente a expresar la burla del hablante hacia el interlocutor.

La ironía también se manifiesta en las frases afirmativas, sobre todo cuando el hablante no confía en las palabras de su interlocutor o le resultan poco convincentes. En este caso, el papel de la entonación aumenta:

— Otra vez ha llegado usted tarde.

— **Ha sido el atasco**, que estaba fatal.

— Ya, **el atasco**, como siempre;

— Te aseguro que hemos coloborado **todos**.

— **Todos**, no me cabe duda. Y seguro que tú más que nadie.

Con la ayuda de repetir las frases del interlocutor (imitamos), el héroe se burla brillantemente de la opinión del oponente.

La interrupción de oraciones mediante la suspensión total comporta en ocasiones una carga irónica muy acusada:

— La primera vez que venga te prometo que traeré un regalo.

— Sí, como vienes tanto... ;

— Tú tienes la culpa de que haya regañado con Pepe. Como, según tú, no es de fiar...

Los hispanohablantes se distinguen por un temperamento psicoemocional especial, que se caracteriza por la apertura y emancipación de las manifestaciones sensuales. Este es un tipo especial de ironía que bordea la obscenidad:

- ¡Qué busto, Jesús, María y José, qué busto! ¡Eso no son tetas, son dos carabelas! ;
- Daniel, está usted blanco como nalga de monja;
- Cuando ella le mire, Polo se cagará en los pantalones

Pues bien, como hemos visto, la ironía es un fenómeno lingüístico y mental complejo. Las definiciones de ironía son variadas: también se le llama un recurso estilístico que sirve para realzar y decorar el discurso, y el mecanismo (método) más fino del pensamiento, y un escenario estético (componente estético del pensamiento). La ironía es uno de los tipos de alegoría que conecta lo aparentemente incompatible: serio y burlón, despectivo y verdadero, justo. La ironía es el arte de la paradoja, con la ayuda de la cual los significados antónimos y las evaluaciones opuestas chocan en la misma forma lingüística.

Un enunciado irónico conlleva una actitud burlona. Su finalidad es mostrar la verdadera actitud del hablante ante la situación actual. Así, un rasgo característico de la ironía es su valoración.

Uno de los signos más importantes de la ironía es la presencia del contexto. Contexto — como el componente más importante nos ayuda a conocer la verdadera actitud y pensamiento del hablante. Cuanto más estrecho sea el contexto, más fácil será la tarea.

El autor de la ironía quiere que el destinatario desentrañe su intención y la descifre. De esto concluimos que en la ironía hay una acusada oposición de lo expresado y lo implícito.

Entonces, la ironía es más efectiva cuando es sutil, casi imperceptible. Si la ironía es obvia, puede parecer grosera.

Источники и литература

1. ЗАБОЛОТНЕВА, О. Л., 2013: «Лингвокогнитивные средства выражения иронии в художественном дискурсе (на примере произведений С. Ахерн)». *Вестник Челябинского государственного университета* № 24 (315) Филология. Искусствоведение., Вып.82, с.84–85.
2. ЗЕЛИКОВ, М. В., 2005: *Синтаксис испанского языка: Особенности структуры предложений по характеру коммуникативной установки и цели высказывания*. СПб: КАРО, с. 89.

Англицизмы в рекламном тексте (на материале русского и французского языков)

Дудникова Л. В., Медведева М. С. (Россия)

Los anglicismos en el texto publicitario (en los idiomas ruso y francés)

Dudnikova L. V., Medvedeva M. S. (Russia)

АННОТАЦИЯ Статья посвящена особенностям функционирования англицизмов в рекламном тексте. Рассматривается понятие рекламного текста, его структура и основные модели. Исследуются англицизмы, представленные в современных рекламных текстах на русском и французском языках, выявляются их функции.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА англицизмы, заимствования, реклама, рекламный текст, русский язык, французский язык

RESUMEN El presente artículo está dedicado a las peculiaridades del funcionamiento de los anglicismos en el texto publicitario. Se examina el concepto de texto publicitario, su estructura y modelos básicos. Se estudia los anglicismos presentes en los textos publicitarios modernos en lengua rusa y francesa y se revelan sus funciones.

PALABRAS CLAVE anglicismos, préstamos, publicidad, texto publicitario, el ruso, el francés

Английский язык, будучи ведущим международным языком, используется практически во всех сферах человеческой деятельности. Быстрое развитие международных отношений и мировой экономики является результатом возникновения и употребления англицизмов, в том числе и в текстах рекламных сообщений. В настоящее время реклама стала неотъемлемой частью нашей жизни, а язык рекламы напрямую связан с языковыми изменениями и отражает основные тенденции развития современного общества.

«Рекламный текст — грамотно и стилистически правильно оформленная информация, способствующая максимальному привлечению внимания к предлагаемым товарам или оказываемым услугам и содержащая три основных показателя: желательность, исключительность и правдоподобность» (Шарков, Гостенина, 2007, с. 49). Текст рекламы — это результат работы специалистов многих отраслей знаний: филологов, экономистов, психологов, копирайтеров. Сам рекламный текст является рыночным объектом — в минимальном объеме текста должно содержаться максимальное количество запоминающийся информации.

В свою очередь Ю. С. Бернадская считает, что рекламный текст — это коммуникативная единица, которая функционирует в сфере маркетинговых коммуникаций и предназначена для неличного оплаченного продвижения товара (услуги), идеи или социальной ценности (Бернадская, 2008, с. 3).

Как правило, рекламный текст — это целая конструкция, состоящая из нескольких частей, каждая из которых несет в себе определенную функцию и цель, и этими частями являются: заголовок, основной рекламный текст и эхо-фраза (Добросклонская, 2008, с. 143). В большинство рекламных текстов наряду с вербальными элементами входят также и невербальные. К невербальным средствам можно отнести использование рисунков, фотографий, изменение цвета и типа шрифта и некоторые другие.

На сегодняшний день представлено большое количество классификаций современной рекламы. Она состоит из множества компонентов и имеет различные задачи и цели, каналы распространения и возможности создания. Одна из наиболее интересных классификаций рекламы — классификация по способу распространения, предложенная В. П. Конечкой. Она выделяет телевизионную, печатную, видео-, радио- и кинорекламу, наружную рекламу, рекламу на транспорте и т.д. (Конечкая, 1997, с. 113).

Из-за специфических особенностей рекламного текста язык рекламы подвергается повышенному вниманию, так как он должен быть не только ярким и оригинальным, но и лаконичным. Именно поэтому все большее число фирм и компаний, рекламируя свои товары или услуги, предпочитает использовать англицизмы.

Многие лингвисты предлагают рассматривать термин «англицизм» в узком и широком смысле. В широком значении, как считает В. М. Аристова, англицизм — понятие лингвистическое, поэтому исходным считается язык, а не национальные, этнические особенности того или иного языкового ареала. На этом основании в группу англицизмов включены слова из американского, австралийского, индийского и других вариантов английского языка (Аристова, 1997, с. 13). В узком понимании англицизм — это только слова исконной английской лексики (Мельникова, 1991, с. 96).

Быстрая адаптация англицизмов в большинстве языков мира подтверждает, что процесс заимствования набирает силу, и рекламное дело — одна из сфер человеческой деятельности, свидетельствует об этом наиболее ярко (Куренова, 2007, с. 158). Использование в рекламе англицизмов объясняется следующими факторами: появление новой терминологии, отсутствие соответствующего наименования, престижность знания английского языка и другие.

Материалом для исследования послужила реклама в международных журналах Elle, L'Officiel, Marie Claire, Cosmopolitan (русско- и франкоязычные версии), а также реклама на русском и французском телевидении.

Для точного достижения адресной направленности текста специалисты в этой области используют различные модели рекламного текста. Не все эти модели используются в текстах журнальной рекламы, но практически все могут содержать англицизмы или же вкрапления на английском языке.

Реклама-сравнение основана на сопоставлении рекламируемого продукта с аналогичными, но произведенными другими компаниями и фирмами:

Не смотря на свой преклонный возраст, Beurer не только не отстает от своих молодых конкурентов, но и сама диктует тренды. Многие продукты Beurer можно подключить к смартфону. И таким образом анализировать результаты, вести статистику (Beurer).

Рекламируемый товар может сравниваться не только со своими аналогами, но и с товарами предшествующего поколения:

Fruit de 10 ans de R&D au sein du groupe Duracell, la pile Duracell Optimum a été pensée comme une nouvelle génération de piles AA/AAA capable de répondre aux nouveaux besoins des consommateurs. Selon les besoins de chaque appareil, les piles Duracell pourront permettre de fournir jusqu'à 200% plus de longévité ou plus de puissance (Duracell).

Сюжетная реклама чаще всего применяется на телевидении и является неким подобием короткометражного фильма, имеющего в себе сюжетную линию. Так, например, реклама магазинов ИКЕА всегда основана на трогательных семейных историях. В этих сюжетах мы наблюдаем за размеренной жизнью обычного человека или целой семьи. Узнавая себя в них, мы проникаемся доверием к рекламируемому продукту, предполагая, что он нам тоже подходит. Интересные ролики про выбор мебели в кухню или спальню, показывают, как герои ходят по залам мебельного магазина, после едут с покупками домой, а вечером пьют чай, сидя на новом диване. В качестве еще одного примера можно привести рекламу бренда Columbia, которая рассказывает историю от лица актера Зака Эфрона и его брата Дилана — их путешествие на автомобиле полно драматизма и необычных поворотов.

Реклама-инструкция представляет собой последовательное описание действий потребителя, выполненное в виде инструкции:

Это стайлер Gillette. Лучшие для мужчины нет. Подровняйте. Сбрейте. Придайте контуры (Gillette).

Реклама-диалог применяется на радио и телевидении, но иногда встречается и в журналах:

Pour qui? Celles qui aiment jouer avec la couleur: les folles de lipsticks (Winky Lux).

Реклама-вопрос строится в виде ряда вопросительных конструкций, направленных на повышение интереса покупателей:

En panne d'argent cash à Paris? (Western Union).

Приглашать известных людей для рекламы продукта — распространенная практика во всем мире, в том числе и в России. Многие представители бизнеса, считают, что сотрудничество со знаменитостями и заключение с ними рекламных контрактов выступают в качестве эффективного способа продвижения товаров и услуг. Одним из примеров такой рекламы является реклама аромата J'adore, который представляли топ-модели Тиу Куик и Кармен Касс. В 2004 году компания Dior заключила контракт с американской актрисой Шарлиз Терон, с тех пор она — бессменное лицо парфюма. Или же сотрудничество Кейт Бланшетт с брендом Giorgio Armani,

начавшееся в 2013 году, когда ее пригласили принять участие в рекламе аромата Si. В 2018 году стало известно, что тандем австралийской кинозвезды и крупнейшей компании не только продолжает существовать, но и успешно развивается: теперь актриса представляет всю косметику Giorgio Armani на глобальном уровне.

Иноязычные слова, попадая в русский и французский языки, постепенно ассимилируются, приспособляются к их звуковой системе, подчиняясь правилам словообразования и словоизменения. Определение этому процессу дает И. В. Арнольд: «ассимиляцией заимствованных слов называется приспособление их в фонетическом, грамматическом, семантическом и графическом отношении к системе принимающего их языка» (Арнольд, 1973, с. 23). Он подразделяет заимствования в зависимости от степени ассимиляции: полностью ассимилированные, неассимилированные и частично ассимилированные. Например:

Европа Плюс! Больше хитов! Больше музыки! (Европа Плюс).

Bye bye monotonie (Luminarc).

Nouvelle Opel Astra. Sa conception dynamique commence par son design (Opel Astra).

Тенденция создания нового более современного образа для привычных товаров и услуг, а также вывод бренда на международный рынок повлекла создание слоганов с англицизмами для типично французских компаний. Например, сеть отелей и ресторанов Relais&Châteaux вместо слогана *Partout dans le monde, unique au monde* стала использовать *Creating delicious journeys*. А французский бренд освежающих напитков Tropicо изменил свой слоган с более чем тридцатилетней историей *Quand c'est trop, c'est Tropicо* на *True colors*.

Необходимо отметить, что англоязычные вкрапления, обозначающие марки автомобилей, зачастую передаются в рекламных текстах посредством английского алфавита. Это также касается и названий косметической или парфюмерной продукции. Рассмотрим примеры:

Инновации. Достоинство. Стиль. Hyundai (Hyundai).

И это все о вас. Clarins (Clarins).

Иногда российские создатели рекламы используют англоязычные вкрапления, переданные при помощи транскрипции или транслитерации. Особенно часто это явление встречается в названиях фирм и компаний, которые обозначаются русскими буквами. Например:

Любим людей и технику для людей. ТехноСити (ТехноСити).

Аптека, которой я доверяю. Фармлэнд (Фармлэнд).

Результаты исследования позволяют сделать вывод о высокой степени влияния английского языка на язык русской и французской рекламы. Применение рекламистами англицизмов в текстах рекламы направлено главным образом на привлечение внимания потенциальных потребителей. Необходимо отметить, что англицизмы придают тексту рекламы особую эмоционально-экспрессивную окраску и создают «эффект новизны», а также способствуют расширению словарного состава русского и французского языков.

Источники и литература

1. АРИСТОВА, В. М., 1997: К истории англо-русских литературных связей и заимствований. *Семантические единицы в категории русского языка в диахронии*. Калининград, с. 12–19.
2. АРНОЛЬД, И. В., 1973: *Лексикология современного английского языка*. М., 323 с.
3. БЕРНАДСКАЯ, Ю. С., 2008: Текст в рекламе: учебное пособие. М.: Юнити-Дана, 288 с.
4. ДОБРОСКЛОНСКАЯ, Т. Г., 2008: Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М., 263 с.
5. КОНЕЦКАЯ, В. П., 1997: Социология коммуникаций. М., 304 с.

6. КУРЕНОВА, Д. Г., 2007: Семантическая адаптация англицизмов в сфере рекламоведения. *Вестник Ставропольского государственного университета*, №53, с. 154–158.
7. МЕЛЬНИКОВА, А. И., 1991: Изучение англицизмов в курсе «Современный русский язык». *Русский язык в школе*. №2, с. 95–101.
8. ШАРКОВ, Ф. И., ГОСТЕНИНА, В. И., 2007: *Разработка и технологии производства рекламного продукта*. М., 340 с.

Антропонимы-новообразования в текстах современных СМИ

Замальдинов В. Е. (Россия)

Los antropónimos de nueva formación en los textos de los medios de comunicación contemporáneos

Zamaldinov V. E. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В статье рассматриваются новообразования на базе антропонимов в текстах современных СМИ. Анализируются узуальные и незузуальные способы деривации. Делается вывод, что словообразовательные неологизмы привлекают внимание адресата, обладают экспрессивностью.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА антропонимы, новообразования, способы словообразования, русский язык, медийный текст, экспрессивность

RESUMEN El presente artículo tiene por objetivo presentar nuevas formas basadas en antropónimos en los textos de los medios de comunicación modernos. El artículo analiza las formas habituales y no habituales de derivación. Concluye que los neologismos derivados de palabras atraen la atención del destinatario y poseen expresividad.

PALABRAS CLAVE antropónimos, neologismos, métodos de formación de palabras, idioma ruso, textos mediáticos, expresividad

Важную роль в обогащении лексического состава русского языка играют антропонимы. Данная разновидность имён собственных чутко реагирует на все изменения, происходящие в обществе, отражает национальную культуру.

В текстах современных СМИ журналисты довольно часто используют новообразования (словообразовательные неологизмы) на базе антропонимов. Новые номинации обращают на себя внимание адресата, отсылают его к определённой ситуации или личности.

Цель исследования — выявить и проанализировать антропонимы-новообразования в текстах современных СМИ.

Методологической базой исследования послужили работы по ономастике отечественных учёных: О. В. Врублевской, М. Л. Ковшовой, С. А. Скуридиной, П. А. Якимова; по теории неологии: Н. В. Баско, В. Е. Замальдинова и Д. А. Надина, В. В. Катерминой.

В медийных текстах журналисты активно создают новообразования от антропонимов с помощью приставок *анти-* со значением противоположности, *недо-* с семантикой неполноценности, *псевдо-* со значением ложности:

Наиболее заметной фигурой из тех, кто позиционирует себя как «анти-Джонсон», считают Риши Сунака, который в прошлый вторник первым из министров громко хлопнул дверью («Коммерсантъ». 11.07.22); Пост-Трамп и недо-Байден: в новые времена со старыми рецептами (заголовок). <...> Байден в этом смысле не вызывает у меня особого оптимизма

<...> («Макспарк». 08.11.20); Служба безопасности Украины (СБУ) сообщила, что сотрудники ФСБ России пытались вывезти главу украинской партии «Оппозиционная платформа — За жизнь» (ОПЗЖ) Виктора Медведчука в Москву через Приднестровье. Для отведения внимания <...> были подготовлены «псевдо-Медведчуки» («Коммерсантъ». 13.04.22).

Как видно из примеров, приставки *анти-*, *недо-*, *псевдо-* служат для создания негативно-оценочных антропонимов-новообразований.

Востребованы в медийных текстах антропонимы-новообразования, образованные с помощью суффиксации. Так, в языке СМИ зафиксированы словообразовательные неологизмы с продуктивным суффиксом *-щин(а)* с оттенком неодобрения:

Байденощица — это открытое, грубейшее и невыносимо-наглое нарушение буржуазного права («ibzh.ru». 31.01.21); *Малаховщица*: как поставить заслон грязи и пошлости на телевидении (заголовок) («Брянские новости». 05.03.21); «Что за *бузовщица?!*»: Губерниев снова «уколот» певицу в эфире шоу (заголовок) («Seldon.News». 26.11.21).

Отрицательная оценка в подобных новообразованиях создаётся маркированным аффиксом и поддерживается контекстом.

В медийной коммуникации часто встречаются антропонимы-новообразования с суффиксом *-оид* со значением подobia:

Тупые *трампоноиды* в США, например, и мрут как мухи, и одновременно продолжают гундеть про «малую смертельность КОВИДа» («LiveJournal». 04.08.20); Потому что Россия — не Европа и не США. И для нашего человека одна из святынь — дети. По этой самой святыне *навальноиды* хором прошлись грязными сапогами. И такого им не простят никогда («Русский дозор». 24.01.21).

Подобные номинации указывают на сторонников политического лидера, обладают негативной оценочностью.

Актуальным способом создания новых номинаций в медийных текстах является аффиксоидация (префиксоидация и суффиксоидация). Так, значительное место в языке СМИ занимают новообразования с префиксоидом *лже-*, обозначающие лиц с ложным социальным статусом:

Не успевает *лже-Киркоров* насладиться минутой славы, как на горизонте всплывает Филипп Второй (т/к «НТВ». 28.06.20); *Лже-Пугачёва* полтора часа общалась в Clubhouse: пела, говорила с Федуком и критиковала Филю (заголовок) («Life.ru». 17.02.21); *Лже-Дзюба* вышел в эфир российского телевидения (заголовок). На телеканале «Матч ТВ» в эфире шоу «Есть тема!» ведущий Антон Анисимов провёл короткое телефонное интервью с неизвестным <...> («Московский комсомолец». 16.05.22).

Широко представлен в медийных текстах заимствованный суффиксоид *-гейт* с семантикой ‘скандал’:

«*Навальный-гейт*»: заявления Москвы и Берлина (заголовок). Действия правительства ФРГ в ситуации вокруг оппозиционера Алексея Навального — грубая враждебная провокация против России («Ru24.net». 09.09.20); «*Байденгейт*»: как «спящий Джо» управляет Украиной и использует волну американских протестов (заголовок) («Seldon.News». 20.10.20).

Суффиксоид *-гейт* «является эффективным манипулятивным средством, с помощью которого распространяется негативная информация» (Замальдинов, 2016, с. 293).

Особая экспрессивность характерна для номинаций, образованных незуальными словообразовательными способами:

Европа обайдена (заголовок). Как Джо Байден развернул политику над Атлантикой («Коммерсантъ». 20.02.21); *Муслимое дело* (заголовок). Что в сериале действительно соответствует реальной жизни Муслима Магомаева, а что является плодом фантазии сценаристов? («Новое дело — Нижний Новгород». 19.03.20) ← *Муслим (Магомаев) + мыслимое (дело)*; Удачная *МАСКировка* (заголовок). Илон Маск захватывает мир в интересах США («Наша версия». 16.05.22) ← *Маск (Илон) + маскировка*.

Данные новообразования созданы с помощью таких способов деривации, как тмезис (вставка), междусловное наложение, графическая гибридизация. Номинации неузуального характера привлекают читательскую аудиторию, останавливают взгляд адресата.

Подводя итог, отметим, что журналисты активно создают антропонимы-новообразования в текстах современных СМИ. «Имена и фамилии известных деятелей вызывают в обществе ту или иную оценку, которая выражается в языке СМИ с помощью словообразовательной игры» (Замальдинов, 2017, с. 250). Новые номинации обладают экспрессивностью, отражают явления окружающей действительности.

Источники и литература

1. БАСКО, Н. В., 2022: «Фразеологические инновации русского языка в эпоху коронавируса». *Преподаватель XXI век*, № 2 (2), с. 395–408.
2. ВРУБЛЕВСКАЯ, О. В., 2022: «Коннотативные имена как отражение аксиосферы медиадискурса». *Медиалингвистика: Материалы VI международной научной конференции*. Санкт-Петербург, Медиапапир, с. 21–25.
3. ЗАМАЛЬДИНОВ, В. Е., 2017: «Актуальные антропонимы и их словообразовательные возможности в современных медиатекстах». *Текст. Структура и семантика: Доклады Международной научной конференции: сборник статей / Сост. Н. А. Ковалева*. Москва, Российский новый университет, с. 245–250.
4. ЗАМАЛЬДИНОВ, В. Е., 2016: «Интернациональные словообразовательные морфемы как отражение социокультурных реалий». *Научное наследие Б. Н. Головина в свете актуальных проблем современного языкознания: (к 100-летию со дня рождения Б. Н. Головина): сборник статей по материалам Международной научной конференции / Отв. Ред. Т. Б. Радбиль*. Нижний Новгород, Деком, с. 292–296.
5. ЗАМАЛЬДИНОВ, В. Е., НАДИН, Д. А., 2021: «Медийные новообразования как средство агрессивного воздействия на адресата». *Язык. Культура. Общество: Материалы заочной межвузовской научно-практической конференции*. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, с. 71–75.
6. КАТЕРМИНА, В. В., 2021: «Новая лексика в англоязычном дискурсе: словообразовательный аспект». *Studia Germanica, Romanica et Comparatistica*, Т. 17, № 2 (52), с. 14–22.
7. КОВШОВА, М. Л., 2021: «Теоретические и лексикографические аспекты исследования антропонимов в составе загадок, пословиц и идиом». *Мир русского слова*, № 1, с. 5–21.
8. СКУРИДИНА, С. А., 2021: «Специфика ономастического кода художественных текстов Ф. М. Достоевского». *Творчество Ф. М. Достоевского в непрошедшем времени России: Материалы Всероссийской научной конференции*. Липецк, Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, с. 118–124.
9. ЯКИМОВ, П. А., 2021: *Религиозный (православный) ономастикон в русской поэзии*. Оренбург, Оренбургская книга.

Типологические особенности лексических средств временной референции в русском и испанском языках

Ивкина Е. Н. (Россия)

Peculiaridades tipológicas de los recursos léxicos de referencia temporal en ruso y en español

Ivkina E. N. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В сфере наших интересов — языковые выражения (наречия, обстоятельственные обороты, предлоги и союзы) со значением временной отнесенности. Фактически речь идет о значениях темпоральных (ориентированных относительно момента речи), таксисных (ориентированных относительно точки отсчета, отличной от момента речи) и общевременных (не имеющих «привязки» к какой-либо точке отсчета и указывающих на некое постоянное качество).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА лексические средства, временная референция, русский язык, испанский язык

RESUMEN Este artículo presenta el ámbito de nuestros intereses, en el que se encuentra las expresiones lingüísticas (adverbios, frases circunstanciales, preposiciones y conjunciones) con el significado de referencia temporal. De hecho, hablamos de los significados de referencia temporal (orientado al momento del habla), de referencia de taxis (orientado a un punto de referencia diferente del momento del habla) y de referencia temporal general (que no tiene «atadura» a ningún punto de referencia e indica alguna cualidad permanente).

PALABRAS CLAVE recursos léxicos, referencia temporal, el ruso, el español

Представляется продуктивным для типологического исследования рассмотреть лексические индикаторы времени русского и испанского языка с точки зрения их способности участвовать в различных процедурах — общевременного, дейктического или анафорического указания. Это позволит, с нашей точки зрения, установить сходство и различия в семантике и функциях данных средств временной референции.

Г. Рохо и А. Вейга (Rojo, 1999) отмечают наличие в испанском языке, с одной стороны, языковых выражений, ориентирующих время ситуации относительно момента речи — таких как *ayer* (вчера), *hoy* (сегодня), *mañana* (завтра), а с другой — таких лексических единиц, которые выражают отношения предшествования, одновременности и следования относительно любой другой точки отсчета — *la víspera* (накануне), *el mismo día* (в тот же день), *al día siguiente* (на следующий день). Используя терминологию, принятую нами при описании механизма временной референции, можно утверждать, что речь в данном случае идет о двух группах временных индикаторов — с дейктическим и анафорическим значением. Приведенные русские эквиваленты испанских обстоятельств времени дают представление о том, что и в русском языке выделяются две указанные группы индикаторов. Однако, как показывает исследование литературы, среди ученых нет единства мнений о том, какие лексические показатели времени следует считать дейктическими, а какие — анафорическими.

Полагаем, что центральную оппозицию в категории лексических средств временной референции, суть которой можно было бы выразить как «сейчас — не-сейчас», составляют два наречия времени: *сейчас* — *тогда* в русском языке и *ahora* — *entonces* в испанском). Обратим внимание на то, что первые члены оппозиции (*сейчас* и *ahora*) указывают в своем базовом значении на момент речи, а вторые члены оппозиции (*тогда*, *entonces*) способны употребляться при указании как на план прошлого, так и на план будущего (см. следующие примеры).

Тени, колеблясь, перебежали в лодке. *Тогда* Фрези Грант захлопнула крышку фонаря, поставила его между нами и сбросила покрывало (Грин, 92).

Придет под стены города полностью легион Фульмината, подойдет арабская конница, *тогда* услышишь ты горький плач и стенания! (Булгаков, 35)

Príamo Ferro miró a Quart de un modo singular, como no lo había hecho nunca hasta *entonces* (Pérez-Reverte, 539).

Однако сами по себе эти наречия *тогда* и *entonces* не указывают на предшествование или следование относительно центра временной ориентации, т.е. не обладают дейктическим значением. Представляется очевидным, что они обладают анафорическим значением, так как «возвращают» к моменту/периоду в контексте, уже ставшему объектом временной референции. Свою анафорическую функцию эти наречия могут выполнять и в общевременном плане:

Si por una emoción muy fuerte se llegan a encender todos los cerillos que llevamos en nuestro interior de un solo golpe, se produce un resplandor tan fuerte que ilumina más allá de lo que podemos ver normalmente, y *entonces* ante nuestros ojos aparece un túnel esplendoroso y que muestra el camino que olvidamos al momento de nacer y que nos llama a reencontrar nuestro perdido origen divino (Esquivel, 156).

Аналогичную оппозицию *ahora/ entonces* в испанском языке рассматривает М. А. Альварес Мартинес, фактически трактуя ее как оппозицию «сейчас/не-сейчас» (Alvarez Martínez, 1994). Мы же полагаем, что оппозиции *сейчас/тогда* и *ahora/ entonces* отражают и противопоставление дейктического указания анафорическому, поскольку в состав временного значения наречий *тогда* и *entonces* входит анафорическая отсылка к другому моменту/временному отрезку. В оппозиции *сейчас/тогда* фактически обозначены точки отсчета при дейктическом и анафорическом указании (*сейчас* как центр временной ориентации говорящего и *тогда* как любая отличная от *сейчас* точка отсчета). Действительно, индикаторы *завтра*, *в прошлом году*, *позавчера* являются дейктическими, так как при обозначении определенного временного отрезка предполагают учет момента речи говорящего; а такие выражения, как *в тот момент*, *на следующий день*, *после обеда*, *перед Рождеством* являются анафорическими, так как отсылают к уже обозначенной в предтексте или содержащейся в них самих (обед, Рождество) точке отсчета. Имеется также группа индикаторов (*всегда*, *никогда*), соответствующих общевременному указанию, которое не предполагает учет какой-либо точки отсчета, поскольку охватывает все временные планы.

Однако при распределении временных обстоятельств по группам «общевременные», «дейктические» и «анафорические» выявляется следующая проблема: ряд временных индикаторов обладают как дейктическим, так и анафорическим значениями, т.е. являются многозначными.

Проблема многозначности базового для временной референции наречия *сейчас* становилась объектом исследования многих ученых (см. об этом работу Кошелев, 1997). Наиболее подробно многозначность *сейчас* исследована И. А. Мельчуком, выделившим четыре его значения (лексемы):

Сейчас 1 = 'В момент речи (или период, включающий момент речи)': *Сейчас-то ты лучше помолчи* (момент речи). *В Канаде инфляция сейчас не так уж высока* (период, включающий момент речи).

Сейчас 2 = 'В ближайший момент после момента речи'. *Сейчас как дам в морду!*

Сейчас 3 = 'В ближайший момент перед моментом речи'. *Коля сейчас заходил.*

Сейчас 4 = 'В данный момент, имевший место в прошлом, но представляемый говорящим как момент речи'. *Сейчас Иван нес ведро с краской.*

...Только сейчас он был уже не воздушный, а обыкновенный, плотный (Булгаков. «Мастер и Маргарита»).

Определения лексем и примеры цитируются по работе (Мельчук, 1995). Как видно из определений, три первые лексемы предусматривают ориентацию на момент речи, т.е. имеют

дейктическое значение. Однако мы считаем неправомерным выделение лексем (или значений) Сейчас 2 и Сейчас 3. В этом отношении нам близка точка зрения А. Д. Кошелева, который предлагает в качестве объединяющего для Сейчас 1, Сейчас 2 и Сейчас 3 следующее описание: 'Событие X имеет место (локализовано) в ближайшей окрестности момента речи'.

Таким образом, автор утверждает, что главное воздействие оператора *сейчас* на временную ось — это сужение окрестности момента речи, в которой происходит событие, а локализацию события относительно момента речи (до / после / в момент речи) в рамках этой «ближайшей окрестности» осуществляют глагольное время и другие семантические элементы высказывания. А. Д. Кошелев отмечает, что если в примерах, приводимых И. А. Мельчуком для лексем Сейчас 1 — Сейчас 3, «опустить *сейчас*, то конкретная локализация описываемого события относительно момента речи (до / после / синхронно моменту речи) не изменится (а это значит, что не *сейчас* задает эту локализацию)» (Кошелев, 1997).

Отметим, что предложенное А. Д. Кошелевым описание дейктического значения наречия *сейчас* как 'Событие X имеет место (локализовано) в ближайшей окрестности момента речи' вполне согласуется с этимологией данного слова (*сей час*) и может быть использовано в качестве исходного для анализа семантики испанского наречия *ahora*, имеющего сходную этимологию.

Что касается четвертой лексемы Сейчас 4, выделенной И. А. Мельчуком, то приведенные примеры свидетельствуют о том, что мы имеем дело с анафорическим значением наречия *сейчас*, указывающим на одновременность действия, определяемого данным наречием, другому действию или моменту, обозначенному в тексте (как точке отсчета). В приведенных выше примерах И. А. Мельчука для лексемы Сейчас 4 из-за отсутствия более широкого контекста нет возможности указать на точку отсчета, хотя даже при ограниченном контексте понятно, что она подразумевается. Однако мы можем привести более широкий контекст второго из примеров:

Тут у самого выхода на Бронную со скамейки навстречу редактору поднялся в точности тот самый гражданин, что тогда при свете солнца вылепился из жирного зноя. Только *сейчас* он был уже не воздушный, а обыкновенный, плотный (Булгаков, 43).

Здесь имеется противопоставление двух событий прошлого: время предыдущего обозначено как *тогда*, время последующего как *сейчас*, и это *сейчас* — момент встречи редактора с «клетчатый гражданином» у выхода на Бронную. Мы не можем согласиться с тем, что в подобных случаях говорящий представляет реферируемый момент как момент речи, «как бы отождествляет себя с воображаемым наблюдателем, помещаемым в прошлое, — так, что ситуация описывается с точки зрения именно «чужого» сознания, т.е. сознания этого наблюдателя» (Мельчук, 1995). Точке зрения чужого сознания противоречит форма предиката в прошедшем времени (в данном примере — *был*).

В языковой практике мы действительно можем встретить случаи, когда говорящий отождествляет себя с воображаемым наблюдателем — например, так называемое «литературное настоящее», при котором и создается тот самый художественный эффект, описанный И. А. Мельчуком: «автор текста как бы перемещает реальный момент речи во временной план событий, о которых он рассказывает, тем самым приглашая адресата мысленно перенестись в прошлое» (Там же). Однако в таком случае, с нашей точки зрения, имеет место не анафорическое, а дейктическое указание метафорического свойства.

Что касается наречия *теперь* (которое, как доказывает И. А. Мельчук, не является полным синонимом наречия *сейчас*), то в отношении временной референции мы также можем выделить дейктическое и анафорическое значения. Так, в примере

— «Бегущая по волнам», — ответил голос, который старался быть очень таинственным. — Может быть, *теперь* угадаете? (Грин, 238)

теперь осуществляет функцию «наличного» дейксиса, поскольку, несмотря на то, что глагольная форма указывает на действие в будущем, индикатор *теперь* сигнализирует о наличии определенного положения дел «в данный момент» (практически в момент речи), которое, как

считает говорящий, позволит адресату догадаться, кто закрыл ему глаза руками. В подобных случаях *теперь* означает период, обязательно включающий момент речи.

Другое значение *теперь* актуализируется в следующем примере:

И еще раз заходило солнце. Тяжело пламенеющим шаром скатывалось оно книзу, зажигая небо; и все на земле, что было обращено к нему: смуглое лицо Иисуса, стены домов и листья деревьев,— все покорно отражало тот далекий и страшно задумчивый свет. Белая стена уже не была белою *теперь*, и не остался белым красный город на красной горе (Андреев, 276).

В данном случае значение *теперь* не включает момент речи, оно является анафорическим, поскольку предполагает отсылку к уже упомянутому временному отрезку — заходу солнца: *теперь* обозначает момент в прошлом, одновременный другому моменту в прошлом.

Следует отметить, что данное наречие может реализовать свое анафорическое значение не только в конкретном временном плане (в вышеприведенном примере это план прошлого), но и в общевременном плане:

И пока они радовались друг на друга, Иуда строго прохаживался в стороне, как суровый тюремщик, который сам весною впустил к заключенному бабочку и *теперь* притворно ворчит, жалуясь на беспорядок (Андреев, 300).

В данном высказывании конкретная ситуация (действия Иуды) сопоставляется с некой панхронной ситуацией (которая в развернутом виде может быть передана как: *так прохаживается суровый тюремщик ...*). При этом *теперь* означает одновременность определяемого действия *ворчит* подразумеваемому действию *прохаживается* (относительно времени которого, кстати, сорентирован и предикат *впустил* — данная форма указывает на предшествование в общевременном плане).

Итак, говоря о роли русских наречий *сейчас* и *теперь* в процессе временной референции, необходимо учитывать наличие у каждого из них дейктического и анафорического значений.

Те же значения отмечаются и у испанского *ahora*, совмещающего в себе функции русских наречий *сейчас* и *теперь*:

Ahora lo veo bien.

— Lo encontraron bajo el puente de Triana, hace un rato — *ahora* Navajo escrutaba a Quart con mucha atención (Pérez-Reverte, 555).

В первом примере наречие участвует в дейктическом указании (точка отсчета — момент речи), во втором примере оно указывает на одновременность моменту в прошлом: ожидание реакции собеседника во время сообщения ему важной информации.

Е. В. Падучева отмечает наличие разных точек отсчета при интерпретации русского наречия *давно*, связывая данную дифференциацию с разными режимами говорения (Падучева, 1997): в нарративном режиме точкой отсчета является текущий момент текстового времени, в речевом режиме точка отсчета может задаваться как моментом речи, так и референциальным моментом обстоятельства времени (*К этому моменту он давно уже будет вне досягаемости*) или моментом, фиксированным подчиняющим предикатом пропозициональной установки (*Юра не знал, что отец давно бросил их*). С точки зрения временной референции, мы опять имеем дело с двумя разными значениями *давно*: дейктическим (включающим момент речи) и анафорическим (включающим точку отсчета, отличную от момента речи). При этом, как можно заметить, дифференциация режимов говорения не гарантирует дифференциации точек отсчета и, следовательно, значений наречия: в речевом режиме можно встретить как дейктическое, так и анафорическое указание.

При рассмотрении оттенков значений наречия *давно* в зависимости от сочетания данного временного индикатора с различными видовременными формами глагола Т. Е. Янко также учитывает точку отсчета (момент речи или «момент в тексте»). Так, ориентация на момент речи имеет место в сочетании *давно* + настоящее время (*давно тебя жду; давно ее люблю*), в сочетании

давно + несовершенный вид с отрицанием (*Я давно не пекла такой пирог*); ориентация на «момент в тексте» отмечается при сочетании *давно* + несовершенный вид прошедшего времени в утвердительном предложении (*Я в твои годы давно полком командовал*). При этом сочетание *давно* + совершенный вид в прошедшем времени *Он давно умер* может, в зависимости от контекста, быть сориентировано либо на момент речи, либо на «момент в тексте» (Янко, 1997).

Примечательно, что в испанском языке для выражения дейктического *давно* и анафорического *давно* используются разные лексические индикаторы: для дейктического — *hace tiempo*, *hace mucho*, для анафорического — *hacía tiempo*, *hacía mucho* и другие. Так, в примерах

— *¿Hace mucho que se conocen usted y la hermana Marsala?* (Pérez-Reverte, 242)

— *Gris es mayor que yo — prosiguió ella —, pero coincidimos en Sevilla varias veces hace tiempo* (Pérez-Reverte, 243)

«давность» отмеряется от момента речи говорящего. В следующем же примере на «давность» в плане прошлого относительно момента встречи персонажей указывает другой индикатор — *hacía mucho*:

La madre de Macarena Bruner había tenido antepasados en el cerco de Granada y en la conquista de América, y sólo dos casas de la rancia aristocracia española, Alba y Medina-Sidonia, la superaban en solera. Sin embargo, *hacía mucho* que sus títulos estaban desprovistos de contenido (Pérez-Reverte, 301).

Следует отметить, что в испанском языке имеется целый ряд наречных выражений, состоящих из формы глагола *hacer* в Presente, Pretérito Imperfecto, Pretérito Indefinido или Futuro Simple de Indicativo и обозначения временного периода. Данные временные индикаторы можно разделить на две группы. В первую группу входят конструкции типа *hace X*, которые, как указывает Л. Гарсиа Фернандес (García Fernández, 1999), отмеряют временную дистанцию между временем определяемого события и моментом речи: *hace poco*, *hace un año*, *hace un mes*. Вторую группу составляют конструкции типа *hacía (hizo, hará) X*, которые отмеряют временную дистанцию между временем определяемого события и точкой отсчета, локализованной в прошлом (*hacía poco*, *hizo un año*) или в будущем (*hará un mes*). Таким образом, в значении конструкций второго типа совмещаются дейксис (указание на временной план) и анафора (ориентация относительно точки отсчета, локализованной в этом временном плане). Не случайно Л. Гарсиа Фернандес рассматривает обстоятельство *hacía dos años* и в разделе дейктиков, и в разделе анафорических средств.

В русском языке отсутствуют лексические индикаторы подобного типа, как отсутствуют и грамматические времена, совмещающие в своем значении дейксис и анафору. Л. Гарсиа Фернандес (Ibid.) проводит параллель между некоторыми испанскими грамматическими временами и лексическими показателями времени. Так, он отмечает, что *hacía dos años* и *algunos años atrás* соответствуют по своей семантике («прошлое в прошлом», т.е. предшествование в плане прошлого) грамматическому времени Pluscuamperfecto, которое, в наших терминах, сочетает в себе дейктическое и анафорическое указание. Действительно, данный временной индикатор зачастую сочетается с плюсквамперфектом: *Se habían casado en Las Vegas hacía dos años*, *Hacía un año que se había ido*. Что касается индикатора *hará un mes*, то автор справедливо указывает на соответствие семантики этого выражения временному значению сложного будущего (Antefuturo): *Cuando llegemos, habrá terminado la casa hará un mes*. Однако и сложное будущее, и рассматриваемый оборот указывают на предшествование определенному моменту, локализованному в плане будущего, т.е. предполагают анафору. Такие временные индикаторы, как *hacía dos años* и *hará un mes*, как и временные глагольные формы плюсквамперфекта и сложного будущего, являются специализированными анафорическими средствами для планов прошлого и будущего, соответственно. Примером специализированного анафорического временного индикатора является также предложный оборот *al cabo de*, выражающий следование в плане прошлого.

Что касается группы индикаторов, соответствующих общевременному указанию (русск. *всегда, никогда* и исп. *siempre, nunca, jamás*), то они так же, как и некоторые рассмотренные выше наречия, являются многозначными: наряду с общевременным они обладают и анафорическим значением, т.е. могут обозначать наличие какого-либо положения дел в любой момент времени только в рамках определенного периода, локализованного в одном из временных планов. Следующий пример демонстрирует употребление русского наречия *всегда* и в том, и в другом значении.

Первые часы отплытия *всегда* праздничны и напряженны, при солнце или дожде, — все равно; поэтому я с нетерпением вышел на палубу. Меня охватило хорошо знакомое, любимое мною чувство полного хода, не лишенное беспричинной гордости и сознания живописного участия. Я был *всегда* плохим знатоком парусной техники как по бегучему, так и по стоячему такелажу (...) (Грин, 63).

В первом случае наречие *всегда* участвует в общевременном указании на постоянное качество, которое распространяется на все временные планы, во втором случае оно участвует в анафорическом указании в плане прошлого.

Примеры, приведенные ниже, свидетельствуют о наличии двух значений (в первом примере общевременного, во втором анафорического) у испанского наречия *jamás*:

Cuando todo estuvo listo procedió a vestirse lentamente, con el orden y la manera que había aprendido en el seminario, y que ningún clérigo olvida *jamás* (Pérez-Reverte, 562);
Tímidamente avanza un dedo hacia la mejilla infantil. No recuerda haber tocado *jamás* la piel de un niño tan pequeño (Sampedro, 23).

Если в первом примере панхронная ситуация, в описании которой участвует наречие *jamás* распространяется на все временные планы (реализуется смысл «так происходит всегда»), то во втором примере «радиус действия» наречия *jamás* ограничен периодом времени, предшествующем моменту «сейчас» повествования.

Итак, и в русском, и в испанском языке имеются лексические показатели времени следующих типов: 1) дейктические, 2) анафорические, 3) общевременные. Многозначные временные индикаторы могут быть распределены по этим группам в своем конкретном значении, соответствующем данной группе (например, *Сейчас дейктическое, Сейчас анафорическое, Всегда общевременное, Всегда анафорическое* и т.д.). Особенностью испанского языка является наличие индикаторов времени, совмещающих анафорическое и дейктическое указание. Эти индикаторы являются специализированными средствами анафорического указания в определенном временном плане (ср.: такие индикаторы как *al día siguiente (на следующий день)* и *la víspera (накануне)* не являются специализированными, они не «привязаны» к определенному временному плану).

Рамки данной работы не позволяют подробно рассмотреть все лексические индикаторы времени, однако предложенный подход, основанный на учете основных составляющих и принципов механизма временной референции, позволяет уточнить семантику ряда временных индикаторов и выявить типологические особенности русского и испанского языков в сфере временной референции.

Источники и литература

1. ALVAREZ MARTÍNEZ, M. A., 1994: *El adverbio*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 64 p.
2. ESQUIVEL, L., 2001: *Como agua para chocolate*. Madrid: BIBLIOTEX S.L., 159 p.
3. GARCÍA FERNÁNDEZ, L., 1999: «Los complementos adverbials temporales. La subordinación temporal». *Gramática descriptiva de la lengua española* (Dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte), Volumen 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales. Madrid: Espasa Calpe, p. 3129–3208.

4. PÉREZ-REVERTE, A., 1998: *La piel del tambor*. Madrid: Alfaguara S.A., 593 p.
5. ROJO, G., 1999: «El tiempo verbal. Los tiempos simples». *Gramática descriptiva de la lengua española (Dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte)*, Volumen 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales. Madrid: Espasa Calpe, p. 2867–2934.
6. SAMPEDRO, J. L., 1993: *La sonrisa etrusca*. Barcelona: RBA Editores S.A., 290 p.
7. АНДРЕЕВ, Л. Н., 1977: *Рассказы*. М.: «Советская Россия», 432 с.
8. БУЛГАКОВ, М. А., 1988: *Мастер и Маргарита. Роковые яйца. Собачье сердце*: Роман, повести. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 560 с.
9. ГРИН, А. С., 2001: *Бегущая по волнам*. М.: Мир Искателя, 256 с.
10. КОШЕЛЕВ, А. Д., 1997: Наречие *сейчас* (ядро и прототипы)/ А. Д. Кошелев// Логический анализ языка. Язык и время / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова, Т. Е. Янко — М.: Издательство «Индрик», с. 241–252.
11. МЕЛЬЧУК, И. А., 1995: Русский язык в модели «Смысл-Текст»/ И. А. Мельчук. - Москва - Вена: Школа «языки русской культуры», Венский славистический альманах, XXVIII с., 682 с.
12. ПАДУЧЕВА, Е. В., 1997: «Давно и долго». *Логический анализ языка. Язык и время* / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова, Т. Е. Янко — М.: Издательство «Индрик», с. 253–266.
13. ЯНКО, Т. Е., 1997: «Обстоятельства времени в коммуникативной структуре предложения». *Логический анализ языка. Язык и время* / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова, Т. Е. Янко — М.: Издательство «Индрик», с. 281–296.

Моделирование индивидуально-авторской картины мира по данным художественного текста

Кудрявцева М. И. (Россия)

Modelación de la mundividencia individual de autor en un texto literario

Kudryávtsseva M. I. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Статья посвящена рассмотрению различных подходов к моделированию индивидуально-авторской картины мира на основании анализа художественного текста. Два направления в изучении художественного текста, в которых метод моделирования оказывается наиболее востребованным — порождающая когнитивная поэтика и когнитивная поэтика восприятия — позволяют выявить и описать компоненты индивидуально-авторской картины мира, порождающие необходимые для осуществления диалога автора и читателя условия, включая ассоциативные связи и специфику авторского идиостиля.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА художественный текст, индивидуально-авторская картина мира, лингвистическое моделирование, авторская интенциональность, когнитивная поэтика, концепт

RESUMEN El artículo analiza diferentes puntos de vista a la modelación de la mundividencia individual del autor a partir del análisis de un texto artístico. La poética cognitiva generativa y la poética cognitiva de la percepción son las dos ramas de estudios literarios que más recurren al método de modelación, y nos permiten identificar y describir los componentes de la mundividencia individual del autor, que generan las condiciones necesarias para el diálogo entre el autor y el lector, incluidos los vínculos asociativos y los rasgos específicos del estilo propio del autor.

PALABRAS CLAVE texto literario, mundividencia individual del autor, modelado lingüístico, intensionalidad del autor, poética cognitiva, concepto

Изучение текста в лингвистической научной парадигме приобретает все большую актуальность в связи с тем, что антропоцентрические исследования направлены на рассмотрение особенностей проявления «человека в языке». Одним из наиболее эффективных в таком ракурсе оказывается обращение лингвистов к художественному тексту как материалу исследования. На пересечении лингвистики и литературоведения развивается когнитивная поэтика, целью которой является выявление и описание таких компонентов мыслительной деятельности личности, которые образуют основу художественного творчества (См.: Маслова, 2011), а также определение механизмов читательского восприятия как естественного явления (Stockwell, 2002). Эта проблемная сфера лингвистикой науки способствует формированию научной методологии моделирования авторского мировосприятия и процесса интерпретации художественного текста, при этом такой текст трактуется как результат объективации картины мира автора.

Развитие когнитивной поэтики, по правомерному утверждению И. А. Тарасовой, может быть описано с позиций порождающей когнитивной поэтики и когнитивной поэтики восприятия (Тарасова, 2019), т.е. как путь от текста к автору или от текста к читателю, соответственно.

Проблема моделирования когнитивных аналогов мира актуальна для порождающей когнитивной поэтики и когнитивной поэтики восприятия, что в целом создает необходимость обращения к проблемам интерпретации художественного текста и индивидуально-авторской картины мира, воплощаемой в таком тексте. Однако следует особо подчеркнуть, что именно порождающая когнитивная поэтика ставит своей целью моделирование картины мира автора, тогда как метод моделирования миров значим для когнитивной поэтики восприятия. Ни один из указанных подходов к изучению художественного текста не является исчерпанным, а главное, не является герметичным в самом себе. Для достижения поставленных целей исследователь художественного текста обязан привлекать целый ряд общенаучных и узкоспециальных методов — от индуктивно-дедуктивного метода, метода сравнения и сопоставления до когнитивно-семантического анализа, методик моделирования различных текстовых и когнитивных структур, филологической интерпретации. Иными словами, рассуждая о моделировании индивидуально-авторской картины мира по данным художественного текста, исследователь закономерно обратится и к методам моделирования художественной концептосферы (Беспалова, 2002), и к методикам когнитивного исследования идиостиля (Тарасова, 2004) и др.

Основоположителем изучения картины мира и ее представления с помощью средств языка традиционно считают В. фон Гумбольдта, который последовательно реализовывает в своих работах идею неразрывной связи языка и «духа народа» (Гумбольдт, 1984). Своего рода логическим продолжением учения Гумбольдта становится гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа. Ментальные объекты, имеющие вербальную репрезентацию являются компонентами как языковой картины мира, так и художественной картины мира.

Принимая за основу мнение исследователей, выделяющих языковую картину мира и языковую художественную картину мира (Аюпова, 2012), необходимо учесть, что специфически «проецируют эти картины» не отражают ментальных картин мира (Маслова, 2011, с. 24). Метод моделирования индивидуально-авторской картины мира, а также художественных картин мира конкретных лингвокультур, базируется на языковой картине мира в целом.

Структура и содержание индивидуально-авторской картины мира составляют понятийное ядро центра ее моделирования. Так, в своих исследованиях Ж. Н. Маслова отмечает, что «обобщенно поэзия отражает опыт взаимодействия человека с миром, которые представлены как две взаимодействующие системы Я — МИР» (Маслова, 2011, с. 58). Система МИР включает социальный мир и природный мир, при этом критерий зависимости от отношений, устанавливаемых между человеком и миром позволяет Б.А. Серебренникову различать гармоничный и дисгармоничный типы личности как два основных, характеризующих в свою очередь и самого художника (Роль человеческого фактора в языке, 1988, с. 30). Гармоничный тип ориентирован на веру в мировой, тогда как второй противоречив, в своей индивидуально-авторской картине мира отражает конфликт мира и личности, хаотический по своей сущности. Концепт рассматривается как «оперативная содержательная единица памяти», как «квант

знания» (Краткий словарь когнитивных терминов, 1996, с. 90). Концептуальное содержание картины мира, взаимосвязи и взаимодействие концептов обуславливаются типом личности художника и ведущей когнитивной стратегий, свойственной ей.

Разумеется, изучение индивидуально-авторской картины мира по данным художественного текста усложняется тем, что и сам такой текст осуществляет моделирование окружающего мира, социальной среды, взаимоотношений человека, а также таких компонентов художественной реальности, которые не существуют в объективной действительности. Художественный текст сквозь призму вымысла может воплощать объективную и субъективную действительность.

Соглашаемся с мнением Борухова Б. Л. в статье «Онтология художественного текста» (1992) о том, что существует взаимосвязь между способностью человеческого сознания реализовывать прогностическую функцию и моделированием — именно сознание автор определяет идеальным объектом моделирования художественного текста.

В. П. Руднев в своих исследованиях развивает эту идею Борухова Б. Л., формулируя мысль о том, что текст — это «воплощенный в предметах физической реальности сигнал, передающий информацию от одного сознания к другому и поэтому не существующий вне воспринимающего его сознания, т. е. обладающий тем свойством, которое феноменологическая эстетика называет интенциональностью. Реальность же мыслится нашим сознанием как принципиально не причастная ему, способная существовать независимо от нашего знания о ней» (Руднев, 1996, с. 9).

Моделирование индивидуально-авторской картины мира научно аргументированно пониманием природы стилистических средств, составляющих коммуникативный репертуар языковой личности автора.

Развитие коммуникативной стилистики рассматривается исследователями в аспекте междисциплинарности, а именно «на стыке с другими науками, комплексно изучающими целый текст (речевое произведение) как форму коммуникации и явление идиостиля» (Болотнова, 1998, с. 6). Высокая интенсивность динамики развития коммуникативной стилистики на современном этапе обусловлена эффективностью применения «коммуникативно-деятельностный подхода к тексту как явлению идиостиля в его проекции на все уровни модели языковой личности» (там же, с. 7).

Важно отметить, что индивидуально-авторская картина мира определяет в целом индивидуальный авторский стиль. Идиостиль основывается на качественных характеристиках текста, затрагивает текстовые уровни, формирующие подтекст, и как следствие выстраивает неповторимую авторскую индивидуальность текста.

В своих исследованиях Н. С. Валгина подчеркивает, что «авторская индивидуальность максимально ощутима в художественных текстах как на уровне проявления авторского сознания, его нравственно-этических критериев, так и на уровне литературной формы, идиостиля» (Валгина, 2003, с. 222). Иными словами, вне уяснения природы авторской интенциональности невозможно адекватно моделировать индивидуально-авторскую картину мира.

Именно поэтому мы особо подчеркиваем, что художественный текст всегда предполагает диалог автора и читателя. Диалогическая природа художественного текста объективирована, прежде всего, процессом и эстетической коммуникации, и эстетической когниции — адресат текста воспринимает авторские интенции, но и корректно их декодирует:

«Тот или иной художественный текст, к которому обращается читатель, вызывает у него определенные «ожидания», которые обычно обусловлены заложенными в сознании адресата представлениями о проблематике, композиции и типовых характеристиках текста, продиктованных, прежде всего его жанром. Дальнейшее же «истолкование», как правило, уже связано с вниманием к разворачиванию образов, к повторам, последовательности и особенностям сочетаемости языковых средств разных уровней» (Валгина, 200, с. 21).

Идиостиль позволяет реализовать возможность не только структурировать художественный мир произведения, но и через воссоздание характеров героев, через события, описываемые в произведении воплотить особенности собственной картины мира. Иными словами, воспринимая художественный текст, мы всегда соприкасаемся с личностью автора, даже если идейно-

тематическое своеобразие произведения состоит в том, чтобы скрыть собственно авторские оценки и интенции. Только через языковые единицы разноуровневой принадлежности возможно постичь своеобразие индивидуально-авторской картины мира. Язык, как и культура, является «еще одним важнейшим феноменом, оказывающим непосредственное влияние на формирование концепта» (Алимурадов, 2003, с. 231). О. А. Алимурадов связывает понятие языка (равно как и культуры) с авторской интенциональностью, и указывает, на тот факт, что направленность говорящего на решение ситуации через транслирование адресату определенной информации представляет собой один из определяющих компонентов категории интенциональности, а интенциональность «сплачивает отдельные смысловые компоненты», что и является условием формирования более сложных структур — концептов (Алимурадов, 2003, с. 170).

Интенциональность является особым ментальным состоянием человеческого сознания, которое фокусирует процессы и состояния в художественном тексте, Такой фокус способствует определению того, «под каким углом субъект восприятия видит тот или иной предмет, процесс или ситуацию» (Кубрякова, 2000, с. 91). Таким образом можно с уверенностью утверждать, что если авторская позиция определяет способ формирования концепта, его лингвокогнитивные и прагмасемантические признаки, то непосредственно основу концепта составляет направленное восприятие объекта или объектов, которые представлены как внешние к субъекту восприятия. Моделирование индивидуально-авторской картины мира обеспечивается обращением не только к компонентам концептосферы, но и к ее интенциональной обусловленности, которая обуславливает рецептивно-интерпретативную деятельность адресата.

Информация, фиксируемая полем концепта, «значительно шире чисто фактуальной, понятийной информации о воспринимаемом объекте» (Соломоник, 1995: 245). Только процесс коммуникации, в том числе, эстетической, создает необходимые условия для реализации концептосферы, что, в свою очередь, оказывая влияние на окказиональные смыслы и значения высказываний, обеспечивает глобальный смысл целостного текста. Иначе говоря, авторская интенция не является сознательно реализуемым проектом, это намеренный смысл, который адресат воспринимает и интерпретирует одновременно с пониманием значения слов в высказывании, связывая с авторской интенцией смысл текста, который «является реальностью, благодаря которой рождаются все шедевры литературы» (Лукин, 1999, 153).

Парадигма изучения идиостиля обусловлена антропоцентрическим системно-деятельностным подходом к восприятию текста. Идиостиль обуславливает объективную реализацию языковой личности автора в художественном тексте посредством уникальности структурных, семантических и прагматических моделей, акцентирует не только усиление интертекстуальности, но и выявление личностных особенностей автора, прежде всего, в отношении творческого процесса и мировидения.

Моделирование индивидуально-авторской картины мира нельзя считать доказательным, если в процессе лингвистического моделирования не учтены ассоциативное развертывание текста и, как следствие, создание полей концептов на основании возникающих у автора и читателя ассоциаций, поэтому вполне правомерно говорить о сотворчестве автора и читателя, а не только об их диалоге, и эстетическая коммуникация осуществляется не только на основании постижения прямо заложенных в текст смыслов путем их декодирования, но и с позиций ассоциативности, продуцируемой таким текстом в рецептивно-интерпретативной деятельности читателя. Коммуникативный подход к тексту активизирует интерес к текстовым ассоциативным связям, которые стимулируются лексическими средствами (СЭС, 2003, с.160–161). Комплексный характер идиостиля, который способен разноаспектно отразить индивидуально-авторскую картину мира, выражается в том, что он обусловлен социально-историческими, национальными, нравственно-этическими и индивидуально-психологическими факторами. Именно идиостиль объективирует концептуальную картину мира как совокупность знаний о мире.

Мы согласны с Н. С. Валгиной в том, что «все индивидуально, во всем отражается автор. Главное для читателя — войти в это состояние, соотнести выраженное автором с сутью описываемого предмета» (Валгина, 2003, с.222). Безусловно, художественный текст актуализирует индивидуально-авторскую картину мира, которая может быть смоделирована на

основании структурирования полей концептов, воссоздания авторских ассоциативных связей и продуцирования новых, читательских. Восприятие художественного текста всегда тесно связано и с осмыслением индивидуальных качеств личности самого автора, его эстетических принципов в их системности, авторских интенций и идиостиля, что, в конечном счете, приводит к вытеснению сознания адресата (читателя) сознанием-моделью (авторским мировидением) и его объективацией на всех текстовых уровнях.

Источники и литература

1. STOCKWELL P., 2002: *Cognitive poetics. An Introduction*. London: Routledge.
1. АЛИМУРАДОВ, О. А., 2003: *Смысл. Концепт. Интенциональность*. Пятигорск: Пятигорский гос. лингв. ун-т.
2. АЮПОВА, С. Б., 2012: *Категории пространства и времени в языковой художественной картине мира (на материале художественной прозы И. С. Тургенева)*: автореф. дис. ... д.-ра. филол. наук. Уфа.
3. БЕСПАЛОВА, О. Е., 2002: *Концептосфера поэзии Н. С. Гумилева в ее лексическом представлении*: дис. ... канд. филол. наук. СПб.
4. БОЛОТНОВА, Н. С., 1998: «Задачи и основные направления коммуникативной стилистики художественного текста». *«Вестник ТГПУ»*. Вып. 6. Серия «Гуманитарные науки». Томск, с. 6–13.
5. БОРУХОВ, Б. Л., 1992: «Онтология художественного текста». *Художественный текст: онтология и интерпретация*. Саратов : СГПИ, с. 4–15.
6. ВАЛГИНА И.С., 2003: *Теория текста: Учебное пособие*. М.: Логос.
7. ГУМБОЛЬДТ, В. фон, 1984: *Избранные труды по языкознанию*. М.: Прогресс.
8. КРАТКИЙ СЛОВАРЬ КОГНИТИВНЫХ ТЕРМИНОВ, 1996: под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М.: Издательство Московского государственного университета.
9. КУБРЯКОВА, Е. С., 2000: «О понятиях места, предмета и пространства». *Логический анализ языка. Языки пространств* / Отв. ред.: Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина. М.: Языки русской культуры, с. 84–92.
10. ЛУКИН В. А., 1999: *Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа*. М.: Ось-89.
11. МАСЛОВА, Ж. Н., 2011: *Поэтическая картина мира и ее репрезентация в языке*: дис. ... д-ра филол. наук. Тамбов.
12. РОЛЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ФАКТОРА В ЯЗЫКЕ, 1988: *Язык и картина мира* / Б. А. Серебренников [и др.]. М.: Наука.
13. РУДНЕВ, В. П., 1996: *Морфология реальности: исследования по «философии текста»*. М. : Гнозис.
14. СОЛОМОНИК, А., 1995: *Семиотика и лингвистика*. М.: Молодая гвардия.
15. СЭС, 2003: *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / Под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука.
16. ТАРАСОВА, И. А., 2019: *Когнитивная поэтика: предмет, терминология, методы*. М.: Инфра-М.

Некоторые особенности номинации лиц в испанской биржевой терминологии

Куртаева М. О. (Россия)

Algunas peculiaridades de la nominación de personas en la terminología bursátil española

Kurtaeva M. O. (Russia)

АННОТАЦИЯ В статье рассматриваются вопросы терминологической номинации, в частности основные способы номинации лиц в испанской биржевой терминологии. Дается обзор терминологических единиц со значением лица, образованных семантическим, морфологическим, синтаксическим способами, а также возникших в результате заимствования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА термин, терминология, терминологическая номинация, заимствование, испанская биржевая терминология, кастильский вариант испанского языка

RESUMEN El presente artículo analiza la problemática de la nominación terminológica y, en particular, las principales formas de nominación de personas en la terminología bursátil española. Se realiza un examen general de las unidades terminológicas con el significado de persona, formadas por métodos semánticos, morfológicos, sintácticos, así como las derivadas de préstamos.

PALABRAS CLAVE término, terminología, nominación terminológica, préstamo, terminología bursátil española, el castellano

К числу наиболее важных составляющих биржевой терминологии принадлежит многочисленная и постоянно пополняемая группа терминологических единиц со значением лица. Номинации лица остаются актуальным объектом исследования, что обусловлено активным появлением новообразований в течение последних десятилетий.

Цель настоящего исследования — описание некоторых особенностей номинаций лица в испанской биржевой терминологии, отраженных в лексикографических источниках.

Материалом для исследования послужили глоссарий Биржи Мадрида, толковый словарь и Корпус Испанской Королевской Академии.

Специфика терминологической номинации заключается в её вторичном, по отношению к общей номинации, характере. Терминологическая номинация возникает как результат познания человеком окружающего мира: чем более глубоким является познание, тем более точным становится наименование. Процесс познания тесно связан с процессом определения общих и отличительных свойств и признаков изучаемого объекта, выявляемых при сопоставлении объектов и представлений о них. Как правило, один из выявленных признаков кладется в основу терминологической номинации термина и через него выражается обобщенный образ познаваемого объекта или понятия. В результате из слова общелитературного языка образуется мотивированный термин. Мотивированный термин легче понимается и интерпретируется, кроме того, он обнаруживает ассоциативные связи с другими терминами, а также с именуемыми понятиями или объектами.

К сложившимся в истории терминоведения способам номинации лиц относятся лексико-семантические (метафорический и метонимический перенос, изменение семантического объема слов), морфологические (суффиксальное и префиксальное образование терминов со значением лица, конверсия, усечение), синтаксический (образование терминов-словосочетаний) и морфолого-синтаксические способы (словосложение и аббревиация).

Доминантным способом номинации лиц в испанской биржевой терминологии является морфологический способ номинации, основной разновидностью которого остается суффиксальное образование существительных. Среди наиболее продуктивных при образовании терминов со значением лица в испанском языке можно выделить суффиксы *-ista* (*accionista*,

bolsista, bonista, obligacionista) и -or (inversor, emisor). Термины с указанными суффиксами репрезентируют субфрейм PARTICIPANTES DE LA ACTIVIDAD BURSÁTIL, называют участников биржевой деятельности.

Термины accionista, bolsista, bonista, obligacionista являются дериватами лексических единиц acción, bolsa, bono, obligación, суффикс -ista обозначает лицо (Nueva Gramática, 2010, с. 127). Необходимо отметить, что три из четырех приведенных примеров (accionista, bonista, obligacionista) образованы от названия финансового инструмента и обозначают его владельца.

Accionista. Titular de una o más acciones (Glosario de la Bolsa de Madrid).

Bonista. Es aquel inversor que compra bonos u obligaciones, es decir, activos de renta fija (Ibid.).

Obligacionista. Titular de obligaciones (Ibid.).

В свою очередь, термин bolsista называет не владельца, а участника биржевых торгов.

Bolsista. Interviniente en la bolsa (Ibid.).

Образованные с помощью суффикса -ista лексемы употребляются в качестве имени существительного общего рода либо имени прилагательного. Анализ Корпуса Испанской королевской академии показал, что приведенные биржевые термины употребляются в качестве имени существительного, случаи употребления в качестве имени прилагательного единичны («el mercado obligacionista») (Corpus de la Real Academia Española).

Термины inversor и emisor образованы от мотивирующей основы (invertir, emitir) при помощи словообразовательного форманта -dor. Суффикс -dor обозначает агенса (Nueva Gramática, 2010, с. 124), таким образом, inversor это тот, кто осуществляет действие по инвестированию, emisor это тот, кто осуществляет действие по выпуску в обращение ценных бумаг.

Inversor. Persona física o jurídica que realiza operaciones de compra o venta de valores negociables (Glosario de la Bolsa de Madrid).

Emisor. La persona física o jurídica de carácter público o privado que emite valores o activos financieros como un medio de captar recursos externos en calidad de préstamos, emisiones o ampliaciones de capital (Ibid.).

Часто образованные таким образом лексические единицы относятся к двум грамматическим классам слов (употребляются в качестве имени существительного и имени прилагательного). Стоит отметить, что, согласно анализу данных Корпуса Испанской королевской академии, для данных терминов употребление в качестве имени существительного характерно в мужском роде, в качестве имени прилагательного в женском роде.

В Panorama de la lexicología, рассматривая суффиксальный способ словообразования, Р. Гарсия Перес и Х. А. Паскуаль приходят к выводу, что суффиксы -ista и -dor представляются собой случай суффиксальной синонимии (sinonimia sufijal) (Aparicio, 2009, с. 125).

Согласно Р. Гарсия Пересу и Х. А. Паскуаль, суффикс -dor является традиционным способом образования, а суффикс -ista — более современным способом образования существительных, имеющих основное значение «человек, который работает в (с)...» («persona que trabaja en...») (Aparicio, 2009, с. 124). П. Капанага также отмечает высокую продуктивность суффикса -ista и рост использования данного суффикса в лексикографических работах с 1989 г. (Sarapaga, 2001, с. 6), что находит свое подтверждение в глоссарии Биржи Мадрида.

Образование терминов со значением лица в испанской биржевой терминологии также связано с действием синтаксического способа номинации, при помощи которого образуются составные, многокомпонентные (полилексемные) наименования. Большая часть составных наименований представляет собой двухкомпонентные словосочетания.

В основе многокомпонентных словосочетаний лежат следующие модели бинарных терминов со значением лица:

1) существительное со значением лица + прилагательное (*accionista mayoritario, broker siego, inversor cualificado, analista financiero*);

2) существительное со значением лица + предлог + существительное (*creadores de mercado, gestor de carteras, miembro del mercado*).

Вызывает интерес наличие среди наименований лиц с помощью синтаксического способа образования терминологических единиц, состоящих из четырех и более слов. Такого рода многокомпонентные наименования, представленные в глоссарии Биржи Мадрида (например, *agente de cambio y bolsa, corredor de comercio colegiado*), следует, по всей видимости, отнести к предтерминам. С. В. Гринев-Гриневиц определяет предтермины как «специальные лексемы, используемые в качестве терминов для называния новых сформировавшихся понятий, но не отвечающие основным требованиям, предъявляемым к термину (чаще всего требованию краткости)» (Гринев-Гриневиц, 2008, с. 44). В дальнейшем в процессе терминологизации предтерминов может иметь место стяжение многокомпонентных наименований путем устранения малоинформативных компонентов либо замена другим, имеющим большую прагматическую ценность.

Испанская биржевая терминология отличается присутствием значительного количества заимствований. Под заимствованием понимается процесс, в результате которого в языке появляется и закрепляется некоторый иноязычный элемент. В испанской биржевой терминологии чаще всего заимствуются английские ксеноэлементы. Это обусловлено тем, что центром мировой биржевой торговли являются англоговорящие страны, такие как США и Великобритания. Специфика биржевой деятельности состоит в необходимости мгновенного обмена информацией, которая в большинстве своем поступает на английском языке.

Процесс заимствования может осуществляться на морфологическом (транскрипция и транслитерация) и семантическом (перевод) уровне. Заимствования могут быть прямыми и опосредованными, т.е. вошедшими в состав языка из другого языка посредством третьего.

Прагматическая ценность биржевых терминов английского происхождения настолько высока, что их включение в национальный дискурс может происходить и при отсутствии в нем понятийной и лексической лакун соответствующих элементов. Однако наличие дублетных терминов «не разрушает целостность испанской биржевой терминологии, а является ее характерной особенностью» (Литвиненко, 2019, с.9).

Среди примеров терминов, заимствованных на морфологическом уровне, можно выделить следующие: *broker, trader, dealer, raider*, которые номинируют основных участников биржевой деятельности (брокер, трейдер, дилер, рейдер). Один из представленных терминов, *broker*, также зафиксирован в словаре Королевской Академии:

bróker

1. m. y f. Econ. Agente intermediario en operaciones financieras o comerciales que percibe una comisión por su intervención (Diccionario de la Real Academia Española).

В приведенном определении термин *bróker* имеет графическое оформление, свойственное испанскому языку, а также морфологические признаки (является существительным общего рода).

Однако в глоссарии Биржи Мадрида представлен вариант данного термина без графического ударения. Наличие графических вариантов исследуемого термина указывает на его недостаточную внедренность в испанском языке, которая, вероятно, с течением времени будет устранена в пользу адаптированного варианта *bróker*.

Также значительно количество терминов, заимствованных на семантическом уровне: *caballero blanco, caballero gris, caballero negro, broker siego*. Данные лексические единицы представляют собой калькированные заимствования. Особый интерес представляет терминологическое сочетание *broker siego (blind broker)*, которое является гибридным термином, являющимся результатом нескольких способов заимствования: на морфологическом уровне — *broker*, на семантическом уровне (перевод) — *siego*.

Проведенный анализ показал, что корпус специализированной лексики со значением лица испанской биржевой терминологии неоднороден по способу образования, преобладают термины

производные / вторичные, в семантике которых явно просматривается результат переосмысления, и представляется возможным выявить мотивирующий признак. Также была выявлена характерная черта исследуемой терминологии — наличие значительного количества англоязычных заимствований, часто сосуществующих с исконными терминами.

Источники и литература

1. APARICIO, M., 2009: *Panorama de la lexicología*. Barcelona, Editorial Ariel.
2. CAPANAGA, P., 2001: *Productividad y registro de las formas derivativas y compositivas*. Disponible en internet https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/14/14_101.pdf, consultado septiembre 2022.
3. Corpus de la Real Academia Española. Disponible en internet <https://apps2.rae.es/CORPES/view/inicioExterno.view>, consultado septiembre 2022.
4. Diccionario de la Real Academia Española. Disponible en internet <https://dle.rae.es/>, consultado septiembre 2022.
5. Glosario de la Bolsa de Madrid. Disponible en internet <https://www.bolsamadrid.es/esp/Inversores/Formacion/Glosario/A.aspx>, consultado septiembre 2022.
6. Nueva Gramática de la Lengua Española, 2010: Madrid, Espasa Libros.
7. ГРИНЕВ-ГРИНЕВИЧ, С. В., 2008: *Терминоведение*. М., Мос. лицей.
8. ЛИТВИНЕНКО, Т. Е., КУРТАЕВА, М. О., 2019: «Компаративный анализ ключевых компонентов испанской биржевой терминологии». *Мир науки. Социология, филология, культурология*, №4, Том 10. Disponible en internet <https://sfk-mn.ru/PDF/48FLSK419.pdf>, consultado septiembre 2022.

Лексико-стилистические особенности текстов неформального интернет-дискурса (на материале развлекательных постов)

Ляшева М. Н. (Россия)

Los rasgos léxico-estilísticos de los textos del discurso informal de Internet: los posts de entretenimiento

Lyasheva M. N. (Russia)

АННОТАЦИЯ В докладе представлена характеристика лексико-стилистических особенностей текстов, функционирующих в коммуникативном пространстве Рунета. Материалом послужили посты групп развлекательного характера в социальных сетях. Выявлены основные способы создания комического эффекта и механизмы воздействия.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА язык Интернета, развлекательный интернет-дискурс, лингвоцинизм, ирония, жаргон

RESUMEN El artículo presenta la caracterización de rasgos léxicos y estilísticos de textos que se observan en el espacio comunicativo de la red rusa. Como corpus se utilizan las publicaciones de grupos de entretenimiento en las redes sociales. Se revelan las principales formas de crear un efecto cómico y los mecanismos de sus impactos.

PALABRAS CLAVE lenguaje de Internet, discurso de entretenimiento en Internet, cinismo lingüístico, ironía, jerga

Последние десятилетия характеризуются стремительной цифровизацией и виртуализацией жизни человека. На сегодняшний день Интернет выполняет множество функций, среди которых огромную популярность набирает рекреационная. Одной из основных целей интернет-дискурса является развлечение.

Мы, вслед за С. В. Черновой, выделяем именно развлекательный сегмент внутри неформального интернет-дискурса и предлагаем отличать его от досугового, поскольку понятия развлечение и досуг не тождественны. Под первым понимается деятельное времяпрепровождение, основной целью которого является получение удовольствия (Чернова, 2015, с. 126). Однако стоит отметить, что развлекательное пространство неоднородно по своей структуре. С одной стороны, внутри него можно выделить тексты, которые направлены только лишь на достижение юмористического эффекта (мемы, анекдоты и т.п.). С другой стороны, уже очевидной стала тенденция, согласно которой развлечение смешивается, например, с актуальной информацией. В результате этого мы наблюдаем, как новостной текст успешно функционирует как развлекательный.

Согласимся с Г. Н. Трофимовой, которая считает, что «из всей богатейшей палитры стилистических средств художественной выразительности в речи сетевой языковой личности сохранилась только ирония, кое-где с добавлением сарказма» (Трофимова, 2020, с. 9). На лексическом уровне это проявляется в использовании в огромных количествах обценной, разговорной, просторечной и жаргонной лексики. Жаргонизация языка связана со значительным снижением общей речевой культуры общества, ослабленностью цензуры во Всемирной сети, стремлением быть ближе к читателю, поскольку, вызвав его доверие, легче им манипулировать. Жаргонизмы и вульгаризмы порождают лингвоцинизмы, под которыми следует понимать такие лексические единицы, в которых проявляется цинизм индивидуального и группового мышления (мировоззрения) (Сковородников, 2016, с. 138). Наглядно это можно увидеть в примере ниже, где автор довольно цинично именуется одного из участников произошедшего.

Вот как-то так протекал тюменский фестиваль косплея, позитивный настрой которого нарушил классический традиционалист, недовольный внешним видом участников. **Синий идеолог** с присущей агрессией возмутился таким вот социальным явлением в своих родных краях, правда попытка разогнать весь этот костюмированный шабаш венчалась для него административным протоколом и парой пропущенных в свой консервативный череп.

Теперь анимешники гоняют **быдлопитеков**, удивительные времена.

https://vk.com/mrzlk?w=wall-42923159_4826581 дата обращения: 8.09.2022

Очень часто лингвоцинизмы появляются там, где речь заходит о ценностных смыслах. Рассмотрим на конкретном примере, как автор описывает гибель женщин и детей.

В какой-то момент вся эта ситуация вышла из под контроля и толпа нуждающихся нигерийцев прорвала закрытые ворота, ознаменовав начало кромешного п*здеца. Под ногами оравы **смачно лопались головы детей и брутально трещали хребты беременных женщин** — все ради заветной булки хлеба <...> (сохранены авторские орфография и пунктуация).

https://vk.com/mrzlk?w=wall-42923159_4787964 дата обращения: 9.09.2022

Актуальной для развлекательных интернет-текстов по-прежнему остаётся языковая игра, которая лежит в основе многих шуток. Прежде всего, выделим игру с лексической многозначностью.

Показала кошку ветеринару. Ветеринар говорит отличная кошка, спасибо что **показали** (сохранена авторская пунктуация).

https://vk.com/lepragram?z=photo-30022666_457356955%2Falbum-30022666_00%2Frev дата обращения: 9.09.2022

Так, можно сделать вывод, что развлекательные тексты в неформальном интернет-дискурсе изобилуют обценной, жаргонной и разговорной лексикой. Однако не всегда это приводит к

достижению только лишь юмористического эффекта. Часто подобная манера выражения высмеивает сакральное, распространяет лингвистический цинизм и порождает речевую агрессию.

Источники и литература

1. СКОВОРОДНИКОВ, А. П., 2016: *Экология русского языка: очерки: монография*, Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 464 с.
2. ТРОФИМОВА, Г. Н., 2020: *Языковое послевкусие интернет-эпохи в России: эффект бумеранга (актуальные процессы в русскоязычной цифровой медиакommunikации)*, М.: РУДН, 273 с.
3. ЧЕРНОВА, С. В., 2015: «Развлекательный дискурс: понятие и основные характеристики». *Меняющиеся коммуникации в меняющемся мире — 9: сб. статей*, Волгоград: Изд-во Волгоградского филиала ФГБОУ ВПО РАНХиГС, С. 126–128.

Взаимопроникновение культур: Испания и Россия в лексике и фразеологии двух языков

Писарская Т. Р., Якименко Н. Е. (Россия)

La interpenetración de las culturas: España y Rusia en el léxico y la fraseología de los dos idiomas

Pisarskaya T. R., Yakimenko N. E. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Наше время характеризуется двумя диаметрально противоположными процессами: процессом интегрирования и унификации культур, с одной стороны и тенденцией сохранения самобытности нации, с другой стороны. Язык — это зеркало культуры, в котором отражаются образы одних народов в восприятии других, отображается национальная картина мира и процессы, связанные с современными социально-политическими изменениями. Именно поэтому возникает необходимость изучения вербализованных форм образов одних народов в сознании других. Анализ лексического и фразеологического материала показывает, что в русском языке присутствует четыре основных группы лексики, отражающие представление русских об Испании и испанцах. Основной мотив — это слова и выражения из «Дон Кихота» Сервантеса (Рыцарь Печального Образа, Санчо Панса, Росинант, Дульсинея Тобосская); мотив испанского искусства (фламенко, испанские танцы, испанская гитара); церковный мотив (испанская инквизиция, испанский сапог); спорт (Реал, Барселона, Валенсия); история (но пасаран!). Русские реалии в испанском языке представлены незначительно. Испанцы в русской языковой картине мира представлены, как нация весьма привлекательная своей историей, культурой, литературой. Гораздо беднее представлена Россия в лексике испанского языка, что вероятно объясняется непрямыми переводами русских авторов, сделанными с французского, английского или немецкого языков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА лексические единицы, фразеологические единицы, испанский язык, русский язык, испанская культура

RESUMEN Nuestra época se caracteriza por dos procesos opuestos: el proceso de integración y unificación de las culturas, por un lado, y la tendencia a preservar la identidad de una nación, por el otro. La lengua refleja las imágenes de unos pueblos en la percepción de otros, la cosmovisión nacional y los procesos asociados a los cambios sociopolíticos modernos. Por ello, es necesario realizar un análisis del material léxico y fraseológico del ruso, en cuyo caso hay cuatro grupos principales de léxico que

reflejan la opinión que los rusos se forman de España y de los españoles. El corpus principal son palabras y expresiones del Don Quijote de Cervantes (Caballero de la Triste Imagen, Sancho Panza, Rocinante, Dulcinea del Toboso); del arte español (flamenco, baile español, guitarra española); del aspecto eclesiástico (Inquisición española, bota española); del deporte (Real, Barcelona, Valencia); de la historia (¡no pasarán!). Las realias de Rusia en español se representan poco. Los españoles, lingüísticamente, se presentan como una nación muy atractiva por su historia, cultura y literatura para los rusos. Rusia, en cambio, está mucho menos representada en el léxico de la lengua española, lo que probablemente se explique por las traducciones indirectas de autores rusos del francés, inglés o alemán.

PALABRAS CLAVE unidades léxicas, unidades fraseológicas, lengua española, lengua rusa, cultura española

Объектом нашего исследования станут лексические и фразеологические единицы, включающие определения *русский* и *испанский*, имена собственные и нарицательные, пришедшие в русский язык из испанской культуры и литературы (Дон Кихот, Дон Жуан, испанская гитара), и, соответственно, русские слова, запечатлённые в лексике и фразеологии испанского языка.

Культуры России и Испании связывают общие ценности, сходный исторический опыт, общее понимание, каким должен быть современный мир. Один из современных исследователей культуры России и Испании Всеволод Багно называет их пограничными культурами между Востоком и Западом, имея в виду, прежде всего, синтез этих двух традиций. По мнению В. Багно, одна черта, свойственная всем пограничным культурам, заключается в том, что они особенно восприимчивы к влияниям извне и в то же время ревниво оберегают свою самобытность (Багно, 2008).

Слово «**ruso**» появилось в испанском языке давно. Испанские словари дают перевод этого слова как: **1. adj** 1) российский; 2) русский. **2. m, f** 1) россиянин|ин, -ка, 2) русск|ий, -ая **3. m** 1) русский язык; 2) пальто из грубого сукна. Примечательно, что в кубинском варианте испанского есть слово «**rusia**» — грубый холст для гамаков. Вероятно, оно происходит именно от пункта 3. 2). пальто из грубого сукна или наоборот (А слово «**Rusia**» — это Россия).

В испанский вошло много выражений со словом «**ruso**». Рассмотрим некоторые из них.

Ensalada rusa — русский салат — это знаменитый на весь Мир салат «Оливье». Салат «Оливье» впервые появился в московском ресторане «Эрмитаж». Автором блюда стал повар французско-бельгийского происхождения Люсьен Оливье. Салат приобрёл огромную популярность. Факт поразительный — салат, изобретённый в России французским поваром в 19-м веке, в России не стал «русским» — он стал «русским салатом» (*Ensaladilla Rusa*) именно в Испании, а оттуда проник и в Португалию, и на юг Франции, и даже в Латинскую Америку! И по сей день «**ensaladilla rusa**» является своего рода испанской версией салата «Оливье», а также одной из самых популярных закусок в ресторанах и тапас-барах Испании.

La toalla rusa — махровое полотенце. Такое обозначение махрового полотенца, возможно, связано с общеевропейским стереотипом о том, что в России всегда холодно и надо носить и использовать очень теплые вещи, чтобы не замерзнуть. Сами испанцы в равной степени употребляют все синонимы данного выражения, однако, словосочетание **la toalla rusa** чаще употребляется в курортных зонах Испании, т.е. там, куда особенно любят приезжать русские туристы.

Las montañas rusas — американские горки. Первые горки были построены в России по приказу Екатерины Великой, которая по слухам была любительницей подобного рода развлечений, в садах Ораниенбаума в 1784. Они предназначались для высшего сословия и гостей императрицы. Выражение «русские горки» пришло в Европу из французского языка (**les montagnes russes**): в 1812 году в Париже был открыт предок современного увеселения из луна-парков, работавший по другому принципу, через разгон вагонетки. Отсюда это выражение проникло и в другие романские языки: итальянское **montagne russe**, португальское **montanha-russa**, испанское **montaña rusa**

La muñeca rusa — (русская кукла) конечно же, матрёшка.

В Испании очень почиталась и почитается русская классика, причину любви к литературе России сложно объяснить, но то, что русская литература является актуальной темой в испанских СМИ, это очевидно.

Считается, что русская литература получила распространение и признание в Испании на несколько десятилетий позже, чем в Англии, Германии и Франции (Банго, 2008, с.42). Первая волна публикаций произведений русских писателей не была особенно мощной и коснулась главным образом произведений А.С. Пушкина, которые появляются в испанских переводах (с французских переводов-посредников) в Испании и в Латинской Америке почти одновременно — в конце 1840 — начале 1850-х годов XIX века. Количество изданий и переизданий переводов А.С.Пушкина, Ф.М.Достоевского, Л.Н.Толстого, И.С.Тургенева, Н.В.Гоголя, М.Ю.Лермонтова поражает самих испанцев: только произведения Ф.М.Достоевского были опубликованы в Испании больше четырехсот раз! В основном переводы русской классики и по сей день не отличаются высоким качеством, до сих пор продолжают издаваться не прямые переводы, сделанные с французского, английского или немецкого языков, потому что почти сто лет (с середины XIX века и до конца 30-х годов XX века) именно с этих языков в большинстве своем делались испанские переводы произведений русских классиков, отражавшие в первую очередь литературную традицию страны-посредницы (Франции, Германии или Англии) и переводческую концепцию оригинала, заданную их традицией (Банго, 2008).

Вероятно поэтому в испанских словарях нам не удалось обнаружить слов и выражений, связанных с русской классической литературой.

Образ Испании всегда был притягателен для русской культуры, этот тезис легко раскрывается при обращении к русской фразеологии (крылатике).

Анализ лексического и фразеологического материала показывает, что в русском языке присутствует четыре основных группы лексики, отражающие представление русских об Испании и испанцах. Основной мотив — это слова и выражения из «Дон Кихота» Сервантеса (Рыцарь Печального Образа, Санчо Панса, Росинант, Дульсинея Тобосская, сражаться с ветряными мельницами); мотив испанского искусства (Кармен, фламенко, испанские танцы, испанская принцесса); церковный мотив (испанская инквизиция, испанский сапог); спорт (Реал, Барселона, Валенсия); история (но пасаран!).

Наиболее интересными, хотя наверняка известными русской читающей публике, являются выражения, которые пришли в русский язык из испанской классической литературы. Великая книга Мигеля де Сервантеса «Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский» по праву считается главным произведением испаноязычной литературы, самым выдающимся произведением литературы испанского Золотого века. Для Испании Дон Кихот — не просто литературный герой, это образ Испании, ее культурный символ, национальное достояние. Для русских и России — это основной символ Испании.

На русской почве выражение **Дон Кихот** стало нарицательным и используется, часто иронично, для обозначения человека, который 'не способен трезво оценить действительность и свои собственные силы, он не представляет бесполезности своих «подвигов» и не замечает, что окружающие смеются над его идеалами и высокими стремлениями, смотрят на него как на выжившего из ума чудака' (БСК, 2013, с. 328). Приведём подтверждающие примеры из НКРЯ:

«Дон Кихот — хитроумный идальго, идеалист и влюбленный странник. Образ мечтателя, истории его чудачеств и уникальный талант приукрасить действительность сделали героя, созданного писателем Мигелем де Сервантесом, одним из самых популярных в мировой литературе и ироническим символом Испании».

«Да, конечно, Миронов-Мышкин не пассивный, больной человек, а *трогательно-решительный* деятель, *проповедник* — Рыцарь Бедный, Дон Кихот, Пиквик, Гаспар Хаузер, доктор Гаас (Борис Рогинский. Нечто об еже // «Звезда», 2003).

Таким образом, в русском языке *Дон Кихотом* называют человека, когда говорят 'о благородном фантазёре и мечтателе, оторванном от жизни, который решительно борется с

реальным или кажущимся злом, не сознавая, что борьба его бесполезна и абсурдна' (БСК, 2008, с. 328); когда имеется ввиду 'человек благородный и чудаковатый (причудливый), наивный и трогательно-решительный деятель и проповедник'.

Это выражение обрастает в русском языке целым рядом перифраз, таких как: *Человек из Ламанчи, Рыцарь Печального Образа, Хитроумный Идадьго*, что свидетельствует о достаточной освоенности данного выражения в русской культуре.

Рыцарь Печального Образа. Это выражение используется в современном русском языке, как в прямом, так и в переносном плане.

С одной стороны — это прямое указание на героя романа Сервантеса, с другой — *это* 'постоянный борец за справедливость, наивный и оторванный от жизни человек, бесплодный мечтатель'. Поскольку эти выражения подчеркивают какие-либо особенности характера или поведения, то семантическую доминанту данного выражения можно обозначить словосочетанием 'наивный мечтатель':

«Этот вот юный *рыцарь печального образа*, совершенно уверенный, что любят только раз в жизни и что лучше той женщины, с которой он был, нет на свете, — возьмет да и задаст тягу из части без спросу, чтобы омыть слезами грудь своей единственной...» (Виктор Астафьев. Пастух и пастушка. Современная пастораль, 1967–1989).

Выражение **Дульсинья (Тобосская)** фиксируется многими фразеологическими словарями русского языка. Употребляется оно сегодня в русском языке как поэтический символ любимой и любящей женщины, возлюбленной (*обычно с оттенком иронии*):

«Даже если Дульсинья Маяковского не была на самом деле такой, какой она казалась поэту, поблагодарим ее за возвышающий обман, который дороже тьмы низких истин», — писал Евгений Евтушенко» (Василий Катанян. Лиля Брик. Жизнь, 1999)

Санчо Панса, так же как и в романе Сервантеса в отличие от Дон Кихота, вовсе не мечтатель. Он трезвый, рассудительный, практичный, даже хитрый оруженосец. Обычно так говорят с иронией или шутливо 'о чьём-л. преданном помощнике, который всегда находится рядом и готов заступиться, защитить' (БСК, 2008, 986):

«Но при этом на протяжении многих лет он безропотно оставался в итальянской Ferragì на вторых ролях и, как Санчо Панса, служил верным оруженосцем заморским дон кихотам: американцу Хиллу, а потом и англичанину Сертизу» (Владимир Маккавеев. Последняя гонка Лоренцино // «Формула», 2002.04.15)

Росинант — имя любимого коня главного героя Сервантеса. На русской почве оно обозначает сегодня любое средство передвижения, прежде всего автомобили:

«Видя рвение отца Алексея, монастырское начальство выделило ему автомобиль — старую «газель» бордового цвета, которую монахи тут же окрестили лошадиным именем. *Росинант* — так звали коня Дон Кихота. — Это была машина из фильма ужасов, — с улыбкой вспоминает отец Никон (Котов)» (Дмитрий Соколов-Митрич. Лёша из Лавры // «Русский репортер», 2015)

Источником выражений *ветряные мельницы/ сразаться с ветряными мельницами* так же является роман Сервантеса

Ветряные мельницы — это 'жизненные обстоятельства реальные или придуманные, в которые попадает человек':

«Знаете, ведь **ветряные мельницы** беспощадны, они бьют наотмашь, и им все равно, во что они превращают человека» (Диалог с Владимиром Дашкевичем: «Великое культурное одичание» или «Культурный реквием» // «Знание — сила», 2011).

Выражение *сражаться с ветряными мельницами* прочно вошло в речевой обиход россиян, часто используется в публицистике и художественной речи. Его значение можно определить следующим образом: ‘бороться (борьба) с воображаемыми препятствиями’ (БСК, 2008,1066); бессмысленно искать и ожидать справедливости там и от тех, кто её обеспечить не может и не хочет; сражаться с воображаемым или не стоящим внимания противником; вести бессмысленную, бесплодную борьбу с чем-либо; бороться с воображаемыми врагами; бесцельно тратить силы.

«Воевать с современными «ипостасями» бессмертных образцов — не значило ли *сражаться с ветряными мельницами*, попусту растрачивая силы на борьбу с неисчислимым противником, с живучей и многоликой человеческой пошлостью?» (Б. К. Лившиц, Полутораглазый стрелец, 1933)

Выражение **Дон Жуан** является антонимом, полной противоположностью, антиподом **Рыцаря Печального Образа**. Это ‘искатель любовных приключений, любитель женщин, любвеобильный ловелас, разбивающий женские сердца, чтобы найти одну единственную’:

«Это может показаться невероятным, но наш Дон Жуан, на самом деле, любит одну-единственную женщину, и весь его путь к смерти — это поиск женщины, похожей на Донну Анну Он ищет ее всюду, в каждой женщине. И все не то... — Однолюб Дон Жуан — это смешно. — У нас получилось и смешно, и трагично: от комедии масок до моментов глубокого переживания Смешение жанров и времен (Кто этот господин? // «Театральная жизнь», 2004.06.28)

Испанская инквизиция, испанский сапог. Оставил свой отпечаток в русской культуре и испанский вариант католической религии, более жестокий, отличающийся кострами, на которых европейцы сожгли всех красивых женщин нации, обвиняя их в ведовстве и колдовстве.

Инквизиция (от лат. inquisitio розыск) — ‘судебно-полицейская организация, учрежденная католической церковью в начале XIII в. и отличавшаяся крайней жестокостью в борьбе с врагами церкви’. Викисловарь.

Перен.: — «Его расспросы были для меня *инквизицией*»; «Ник, эти парни как *испанская инквизиция* под видом борьбы за права животных»; «Не испанская *инквизиция*, но очень уж похоже» (<https://context.reverso.net>).

Испанская инквизиция — это выражение используется в современной речи для негативной оценки группы людей, враждебно настроенных по отношению к говорящему: приёмная или врачебная комиссия, жилищные конторы — могут быть в разговорной речи названы *испанской инквизицией*:

— «И право, я вошел в столовую, где заседала «коллегия», с таким чувством, точно *испанская инквизиция* будет меня судить (Г. В. Иванов. Китайские тени (1924–1930) НКРЯ); «Должно знать, что была в то время цензура! Сушая *испанская инквизиция*. Не говорю о том, что запрещали и марали книги: преследовали и наказывали книгопродавцев, как злодеев и революционеров, за малейшее нарушение формы: я говорил о варварском поступке с пастором Зейдером (Н. И. Греч. Записки о моей жизни» (1849–1856) НКРЯ); «В итоге инвесторы, участвовавшие в программе, заявляли неофициально, что она «такая же добровольная, как *испанская инквизиция*». Андрей Котов. Дефолт Греции поставили под мнимый контроль, уверены эксперты // РБК Дейли, 2012.03.11 НКРЯ.

Испанский сапог (сапожок) — это одна из пыток, применяемая инквизицией. В современной речи — это наименование неудобной, натирающей ногу, обуви:

— «Пришлось вытащить ступню из чёртова *испанского сапожка*, который ещё утром был очаровательной туфелькой» Елена Булганова «*Мамина дочка*» <https://kartaslov.ru>; « — Не обувь, а какое-то пыточное устройство, *испанский сапожок!*» Елена ЛАПТЕВА. У Леди Гаги отказали ноги // Комсомольская правда, 2013.02.13 НКРЯ;

¡No pasarán! Чаще всего используется как шутовское 'восклицание, выражающее готовность к любому сопротивлению, пресечению чьих-л. действий' (БСК, 2008, 767).

История Испании отразилась в русском языке в выражении **¡No pasarán!**, которое по-русски звучит как «но пасаран» и дословно переводится как «они не пройдут!». Эти слова стали символом мирового антифашистского движения. Впервые произнесла их деятель испанского и международного коммунистического движения Долорес Ибаррури (1895–1989), в своей речи 18 июля 1936 года (также получившей название «No pasarán»). Летом 1936 года в Испании началась гражданская война. По одну сторону баррикад встали республиканцы и коммунисты, по другую — националисты. Фашистской диктатуре генерала Франко оказывали поддержку гитлеровская Германия, фашистская Италия. На стороне испанских социалистов и коммунистов выступили СССР, интернационалисты из других государств. В 1939 году война в Испании закончилась поражением республики и установлением фашистского режима. В официальных документах Народного комиссариата обороны СССР Испания времён гражданской войны значилась как «страна Икс (X)». Именно теме испанской войны 1936–39 года посвящена книга «Из Москвы — в страну «Икс»: книга памяти советских добровольцев — участников Гражданской войны в Испании 1936–1939 г.г.». Всего в этой войне со стороны СССР приняли участие более 2000 добровольцев, по национальному составу большую их часть составляли русские — 641 человек, 134 — украинцы, 56 — евреи, 53 — белорусы и т.д. Имена этих людей стали известны только сейчас, когда стало известно, что страна «Икс» — это Испания.

В блогах и на форумах, в русском Интернете, мы обнаружили более 100 употреблений данного выражения, наиболее показательным нам представляется следующее:

«Но пасаран» — это уже не только испанская фраза, но и крылатое выражение! Может выражать что угодно, от солидарности до ненависти, в зависимости от контекста.

Может быть даже приветствием, например: — Привет! — Но пасаран (при этом надо поднять руку, сжатую в кулак). Поверьте, в этом нет даже намёка на фашизм (как здесь кое-кто предполагает)!!! Я абсолютно против национализма, фашизма, шовинизма и так далее!!! Так что «но пасаран» — это нормальное приветствие, или выражение несогласия с автором, или наоборот, согласия!!! В зависимости от контекста!!! Ничуть не хуже, чем «с уважением», «с удивлением», «однозначно», и так далее!!!» (<https://proza.ru/2003/07/11-98>)

Выражение это становится популярным среди молодежи в связи с увлечением Испанией и испанским языком.

Испанская гитара — это музыкальный символ Испании. Именно в Испании около XVI века появился инструмент с 5-ю сдвоенными струнами, который получил большую популярность в Европе и стал известен как «испанская гитара». Испанская музыка — вершина современной гитарной музыки. Главным жанром испанской гитарной музыки, конечно же, является зажигательный народный танец фламенко. В основе исполнения фламенко лежит «расгеадо», испанский бой. Расгеадо — один из главных приемов испанской гитары, который используется для аккомпанемента танцорам и певцам этого танца.

В своей статье мы опирались только на те факты языка (лексика и фразеология), которые зафиксированы русскими и испанскими словарями. Результаты опроса, как русской, так и испанской молодежи дают несколько другие результаты, но к ним мы вернёмся в другой статье.

Испанцы в русской языковой картине мира представлены как нация весьма привлекательная своей историей, культурой, литературой. Гораздо беднее представлена Россия в лексике и фразеологии испанского языка.

Подобные представления об Испании и испанцах традиционны для русского национального сознания, и единицы языка, в которых они отражены, имеют давнюю историю. Новых единиц, характеризующих культуру XXI века, как в русском, так и в испанском языках, нам зафиксировать не удалось.

Источники и литература

1. АРЦЫБАШЕВ, В. А., КАРИМОВ, О. В., 2017: Добровольцы страны «Икс». *Военно-исторический журнал*, №2, с.91–93.
2. «Из Москвы — в страну «Икс», 2015: книга памяти советских добровольцев — участников Гражданской войны в Испании 1936–1939г.г.». Сост. В. А. Арцыбашев, О. В. Каримов, И. Н. Волошенко. Т.1.— М., 336 с.
3. БАГНО, В. Е., 2008: «Испания русских писателей XX века». *Москва: Портал «О литературе»*, LITERARY.RU. Дата обновления: 19 февраля 2008. URL: <http://literary.ru/literary.ru/readme.php?subaction=showfull&id=1203423695&archive=1203491495> (дата обращения: 17.06.2020).
4. БЕРКОВ, В. П., МОКИЕНКО, В. М., ШУЛЕЖКОВА, С. Г., 2008: БСК — *Большой словарь крылатики. Большой словарь крылатых слов и выражений русского языка* : ок. 5000 ед. : в 2-х т. / под ред. С. Г. Шулешковой. Магнитогорск: МаГУ; Greifswald : Ernst-Moritz-Arndt-Universität, Т. I. А—М., 658 с.
5. Испанско-русский словарь. *Diccionario español-ruso*, 1988: Под редакцией Б. П. Нарусова. Москва. «Русский язык».
6. Испанско-русский фразеологический словарь, 1985: Под редакцией Э. И. Левинтовой, Москва. «Русский язык».
7. ОБОЛЕНСКАЯ, Ю. Л., 2006: *Художественный перевод и межкультурная коммуникация*. М.: Высшая школа, 336 с.
8. НКРЯ — Национальный корпус русского языка, URL: <http://www.ruscorpora.ru>

Конструирование «другого» с помощью паравербальных средств на материале новостных шоу

Половинкина О. С. (Россия)

La construcción del «otro» en los programas de noticias a través de medios paraverbales lingüísticos

Polovinkina O. S. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Образ «другого» активно эксплуатируют различные политические силы для конструирования определенного отношения своей аудитории к оппонентам. Кроме вербальных средств изображения «другого» существуют паралингвистические средства, оказывающие глубинное влияние на неосознанное восприятие информации человеком. Эти средства помогают вложить в вербализованную речь нужные акценты или поменять смыслы настолько, что слова приобретают противоположное, негативное и неоднозначное значение.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА паралингвистика, образ другого, коммуникация, политическое шоу

RESUMEN La imagen del «otro» es explotada mediante diversas fuerzas políticas para provocar una actitud en su auditorio hacia sus oponentes. Además de los medios lingüísticos en la representación del «otro», existen paralingüísticos que influyen profundamente en la percepción inconsciente de la información del individuo. Estos medios sirven para poner en el discurso verbal las entonaciones necesarias o cambiar los significados de algunas palabras, hasta el punto que estas adquieran significados opuestos, negativos y hasta ambiguos.

PALABRAS CLAVE paralingüística, imagen del otro, comunicación, programas de infoentretenimiento político

Получающий информацию (реципиент) — важный компонент коммуникативного акта, без которого полноценная коммуникация будет невыполнима. Любое средство массовой информации осуществляет функцию передачи некоего информационного сообщения своей аудитории через различные каналы связи.

Но, если передавать реципиентам только облаченное в слова сообщение (т.е. в виде текста), они получают безмолвную информацию, которая в целом может быть воспринята по-разному. Даже если добавить в это сообщение особые стилистические приемы и экспрессивную лексику, подсветить его особыми смыслами, получатель информации может понять эти смыслы по-своему или не так, как задумывал автор высказывания. Другое дело, если это же сообщение будет озвучено голосом с применением целого арсенала паравербальных средств. В этом случае интенции говорящего можно будет вложить в работу с паузами, интонацией, повышением/понижением голоса и т.п., создающими мощное влияние на подсознательное восприятие человека. В нашем случае при существовании модели коммуникативного акта «адресат» > «реципиент» между «голосом» того, кто говорит (некий конкретный персонаж или коллективный ответчик), и массовой аудиторией появляется еще одна фигура — ретранслятор «правильной», идеологически верной и выверенной интонации, которую нужно сообщить слушателям.

О. Джесперсен, С. Л. Рубинштейн, Ч. Дарвин и др. предполагали, что такое значительное воздействие на реципиента возможно из-за того, что звук древнее слова: мы прежде считываем звук речи другого человека, смысл следует за этим (Морозов, 1987). Это произошло по причине эволюции, когда эмоциональные голосовые средства общения оказались первичными по отношению к членораздельной речи. По мнению В. П. Морозова, экстралингвистическая информация в коммуникативном акте, в котором присутствуют помехи или шум, оказывается более устойчивой, чем слова (Морозов, 1998).

В данном исследовании мы рассмотрим, как в средствах массовой информации конструируют образ политического оппонента — другого — с помощью паравербальных средств коммуникации. Материалом для этого послужили 16 фрагментов из видео популярных новостных шоу «Навальный LIVE» (2,95 млн подписчиков на Youtube. Российский суд признал материалы, связанные с Навальным, экстремистскими), ведущий шоу — Антон Пикили (21.01.23 признан иногентом); «Соловьёв LIVE» (372,8 тыс. подписчиков на Дзене), «Вечер с Владимиром Соловьёвым» (на платформе smotrim.ru) — ведущий Владимир Соловьёв (2022, URL).

Основной стратегией для конструирования образа другого можно назвать его дискредитацию: сделать политического противника нелепым, смешным, странным, имеющим изъяны и в итоге подвести своих слушателей к мысли, что «тот» — не такой, как мы, он чуждый нам, а потому его стоит недолго любить и относиться соответствующим образом.

Посмотрим это на двух примерах из одного лагеря и противоположенного, чтобы оценить способы реализации стратегии.

У нас есть сообщения от украинцев, что, когда они находят российскую военную технику на земле (*смех в голосе при произнесении фразы (курсив мой О.П.)*), она заполнена полупроводниками (*сдерживает смех на слове*), которые они вынули из посудомоечных машин и холодильников (*в интонации слышится нескрываемый смех*), — заявила министр торговли Джина Раймондо на слушаниях в Сенате (*убыстрение темпа чтения, на заднем фоне начинают говорить другие голоса*), отметив, что недавно встречалась с премьер-министром Украины (*продолжительный смех, как будто человек прочитал смешную шутку*).

Вопросы окружения России биологическими лабораториями США новостью не являются (*голос изменен, пытаюсь подражать интонации автора высказывания на протяжении всей цитаты*). Их неоднократно рассматривала на своих заседаниях Правительственная комиссия по вопросам биологической и химической безопасности, которую мне с марта 2017 по апрель 2018 гг. довелось возглавлять (*смешок в голосе*). Не является секретом для руководства нашей страны и то, что целью этих биологических экспериментов, проводимых Пентагоном (*ударение на слове «Пентагоне»*) с использованием биоматериалов, полученных от подопытных славян Украины

(акцент на «славян Украины») и других соседних с Россией стран, является разработка «этнического оружия» против русского населения России. Это оружие воздействует как на репродуктивную функцию женщин определенной национальности, так и в целом на иммунную систему конкретного этноса, вызывая аллергии, непереносимость по отношению к традиционной пище (*замедление темпа речи, растягивание слов*) и подверженность заболеваниям, приводящим к ослаблению иммунитета нации и его вымиранию без воздействия войн (*в конце голос как будто тонет и автор пытается сдержать себя, чтобы не сказать слово «бред»*).

Среди основных паравербальных средств для «низвержения» противника стоит назвать:

- пародирование голоса персонажа, которого цитируют, манеры речи (примерно можно нарисовать себе образ говорящего «мужчина с высоким голосом», «крупный мужчина», «женщина»);
- окрашивание фраз в разную тональность (обеспокоенность, жалоба, призыв, утрирование);
- ударение на словах, которые в тексте никак не выделены (фразовое ударение);
- усиление громкости голоса или наоборот его снижение;
- снижение темпа за счет растяжения фраз;
- смешки / плохо скрываемый смех во время зачитывания текста.

Итак, новостные шоу-программы, где есть ведущий, озвучивающий появляющийся на экране текст и выступающий ретранслятором определенной идеологической окраски, оказывают на аудиторию более сильное влияние, чем «молчащий» текст. Это становится возможным благодаря тому, что паралингвистическая информация, сопровождающая вербальный текст, апеллирует к чувствам и эмоциям слушателей. При этом чувство и эмоция, которое должна вызвать такая информация, должны иметь отрицательный окрас, развенчивать образ противоборствующей стороны и низлагать его до шутовского.

Источники и литература

1. Военная шиЗа Дюжева, «нацисты» в ОДКБ и мальчик-танкист | Обзор пропаганды <https://www.youtube.com/watch?v=uvaWTevA-A&list=PLMnzjxOFrGPINL448yxY3I7xs7g3snVoN&index=8> (дата обращения: 20.09.2022)
2. Глобальные конфликты и Россия. Эфир от 01.08.2022 <https://smotrim.ru/video/2453316> (дата обращения: 20.09.2022)
3. Доллар Путина «скукоживается», Собянин «украл Макдональдс» и кринж рок из ДНР. Обзор пропаганды <https://www.youtube.com/watch?v=mvQU9614Sqo&list=PLMnzjxOFrGPINL448yxY3I7xs7g3snVoN&index=7> (дата обращения: 21.09.2022)
4. Запад накрывает головокружение не от успехов. Эфир от 31.07.2022 <https://smotrim.ru/video/2452635> (дата обращения: 20.09.2022)
5. Кого-то мировая история ничему не учит. Эфир от 12.05.2022 <https://smotrim.ru/video/2410250> (дата обращения: 20.09.2022)
6. Кровожадный МИД, «денацификация борща», скандал с Сербией. Что Захарова делает в сети https://www.youtube.com/watch?v=klo06Z0y_rQ&list=PLMnzjxOFrGPINL448yxY3I7xs7g3snVoN&index=3 (дата обращения: 20.09.2022)
7. МОРОЗОВ, В. П., 1998: *Искусство и наука общения: невербальная коммуникация* / В. П. Морозов, М., с. 60.
8. МОРОЗОВ, В. П., 1987: *Занимательная биоакустика* / В. П. Морозов, М., 208 с.
9. Полный контакт. Соловьёв LIVE. 15 июня 2022 года <https://dzen.ru/video/watch/62a9a84c364bc571f49635a2> (дата обращения: 21.09.2022)
10. «Справедливая Россия» в ДНР, главный клоун Госдумы, сбил курьера. Что Миронов делает в сети

<https://www.youtube.com/watch?v=oB8byvVbRLg&list=PLMnzjxOFrGPINL448yxY3I7xs7g3snVoN&index=4> (дата обращения: 21.09.2022)

Символика цвета фразеологических единиц английского, испанского и русского языков

Савицкая А. Н. (Россия)

Simbolismo del color en las unidades fraseológicas del inglés, español y ruso

Savitskaya A. N. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Статья посвящена исследованию семантических особенностей фразеологических единиц с компонентом «цветообозначение» в английском, испанском и русском языках. Подробно изучены и проанализированы лингвокультурологические особенности символики цветообозначений в исследуемых фразеологизмах, процесс метафоризации, который ведет к созданию новых фразеологических единиц.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА фразеологические единицы, цветообозначение, символика, цвет, культура, символ, метафоризация

RESUMEN El artículo se centra en el estudio semántico de unidades fraseológicas relacionadas con el componente «denotación de color» en los idiomas inglés, español y ruso. El artículo investiga y analiza detalladamente los rasgos lingüístico-culturales del simbolismo de las denotaciones de color en las unidades fraseológicas analizadas y el proceso de metaforización que conduce a la creación de nuevas unidades fraseológicas.

PALABRAS CLAVE unidades fraseológicas, denotación de color, simbolismo, color, cultura, símbolo, metaforización

На протяжении всей истории человечества цветовые впечатления устойчиво занимают важное место в жизни человека благодаря философскому, религиозному, историческому и культурно-эстетическому осмыслению и как следствие их символическому наполнению. Большая часть цветообозначений образовалась в языках давно, а уже в процессе развития данные цветообозначения получили свои символические значения. Во многих цветообозначениях заложен национально-культурный код, позволяющий выразить культуру, менталитет и этническую картину мира. В последнее время наблюдается тенденция к детальному рассмотрению слов-цветообозначений с точки зрения когнитивной лингвистики, проведению концептуального изучения данных единиц (Павленко, Черникова, 2020, с. 143), огромное внимание уделяется их дополнительным смыслам и значениям. Важную роль цветовые символы в составе фразеологических единиц выполняют в формировании национальной самоидентификации (Полякова, Кравец, 2020, с. 9), с отдельным цветом связываются определенные ассоциации, образы, эмоции.

Под словами-символами понимают «слова как в их самостоятельном употреблении, так и в составе устойчивых словесных комплексов, которые вызывают в сознании носителей языка характерные для данного языка устойчивые узуально закрепленные образные ассоциации» (Молчанова, 1980, с. 188). В широком смысле символ представляет собой сложный образ, некий знак, передающий целостный образ мира, для которого характерным является многозначность, многослойность. Применительно к теме данного исследования представляется целесообразным рассмотреть символику цвета, которая передает символические значения, вызванные

ассоциациями определенного языкового социума. Согласно А. А. Брагиной, одним из основных и продуктивных способов приращения символического значения у цветообозначений является полисемия, развитие переносных осмыслений, метафоризация (Брагина, 1997, с. 89). А. А. Брагина указывает на влияние культурно-исторической эпохи на возникновение новых ассоциативных и ситуативных значений слов, что, в свою очередь, формирует внутренние логические связи и создаёт возможность для формирования символического значения.

Количество фразеологических единиц (далее — ФЕ), в состав которых входит цветообозначение, составило в английском языке в количественном соотношении — 517 ФЕ, в испанском — 195 ФЕ, в русском языке — 219 ФЕ. Лексикографический анализ ФЕ с компонентом цвета позволяет выделить в составе ФЕ английского, испанского и русского языков такие основные цвета солнечного спектра, как: *red (scarlet) — rojo (colorado) — красный (алый); rose (rosy, pink) — color de rosa — розовый; yellow — amarillo — желтый; green — verde — зеленый; blue — azul — голубой (синий) — purple — фиолетовый; white — blanco — белый; black — negro — черный; grey — gris — серый (седой, сивый); brown — pardo — коричневый*. Высокочастотные цветообозначения в составе ФЕ трех языков относятся в своем свободном употреблении к высокочастотной зоне лексического состава. В лексическом поле цветообозначений прилагательные «*черный, красный, белый, зеленый, синий*» одинаково широко представлены в составе ФЕ трех языков. В силу тех или иных экстралингвистических факторов предпочтение отдается в том или ином анализируемом языке лишь определенным цветообозначениям. Переход прямого (цветового) значения слова в переносное (символическое), связанное эмоционально с восприятием цвета, способствует развитию многозначности у цветообозначений. Образование некоторых фразеологизмов, в том числе сравнительных фразеологических единиц с компонентом цветообозначения, обусловлено лингвокультурологическими особенностями компаративных конструкций (Кравец, 2012, с. 268), а также характером физических свойств предметов, в данном случае связь эталона сравнения и признака диктуется объективной реальностью: *as white as snow — белый как снег; as black as night — черный как ночь*. Значение некоторых ФЕ нельзя выявить, опираясь только на явления объективной действительности, появление нового символического значения происходит благодаря соответствию цвета определенным образам (ассоциациям), закрепленным за определенными цветовыми эффектами в сознании носителей языка. Причиной возникновения символического значения ФЕ может послужить общий культурный опыт, фоновые знания, представления, сформированные под влиянием религии, истории, мифологии, литературных источников. В ФЕ с компонентом цветообозначения могут находить отражение стереотипные представления народа, некоторые элементы мировоззрения, характерные для представителей данной культуры. Основные причины совпадения символического значения среди цветообозначений в разных языках можно объяснить общностью явлений окружающего мира, представлениями и универсальными фоновыми знаниями. Национальное своеобразие, отраженное в символическом значении цвета, можно объяснить языковыми и экстралингвистическими факторами, среди которых выделяется различие в стереотипных представлениях и несовпадение реалий.

Обратимся к рассмотрению символического значения цветообозначений «*белый—white—blanco*» в составе фразеологических единиц. Согласно теории о стадиях развития системы цветообозначений Берлина и Кея, первыми словами во всех языках были термины, различающие свет и тьму, т.е. белый и черный (Berlin, Kay, 1969). Во фразеологии цветообозначение «*white—blanco—белый*» рассматривается прежде всего в отношении к «*black—negro—черный*», образуя с ним оппозиционные ряды: *Como de lo blanco a lo negro — день и ночь, ничего общего; decir blanco hoy y negro mañana — говорить сегодня одно, завтра другое*. В составе ФЕ английского языка белый цвет реализовал такие символические значения, как «*чистый, невинный, благородный, незапятнанный*»: *white lie — ложь во благо; to be whiter than white — быть предельно честным, нравственным; white hands — честность, незапятнанность, невиновность; white light — в объективном освещении*. В составе многих ФЕ цветообозначение «белый» реализует символическое значение с негативной окраской, обозначая болезнь, страх, испуг, одиночество, волнение: *to be white-hot — быть разъяренным, доведенным до белого каления;*

blanco como la pared — белый как стена, смертельно бледный; *white liver* — трусость. В испанском языке белый цвет получил символические значения «радостный, счастливый, безупречный»: *día blanco* — счастливый день; *notar con piedra blanca* — отмечать радостное событие; *caballero de punta en blanco* — безупречный, благороднейший человек. В составе ФЕ русского и испанского языков белый цвет проявляет символическое значение «чистый»: *белая работа; белая изба; pinturas blancas* — генеральная уборка. Следует отметить, что цветообозначение «белый» в составе ФЕ английского, испанского и русского языков приобрело различные символические значения. В английском и испанском языках белый цвет означает моральную чистоту, в то время как в русском языке речь идет о чистоте физической. Цветообозначение «белый» во многих ФЕ развило значения «чистый, незаполненный, пустой»: *white space* — 1) пробел, 2) пустое место; *en blanco* — 1) чистый, неисписанный (о бумаге); *белое пятно* — неисследованная часть вопроса, проблемы. На основе значения «чистый, незаполненный» возникают следующие ФЕ с компонентом «белый», означающие «безрезультатный, пустой, с отсутствием чего-либо»: *en blanco* — 1) пустой; 2) ни с чем, на мели; *errar el blanco* — 1) промахнуться, промазать; 2) потерпеть неудачу (фиаско); *white war* — война без кровопролития (экономическая, пропагандистская); *white terror* — террор без крови; *белые стихи* — стихи без рифмы. В ряде ФЕ цветообозначение «белый» реализует значение «высшего качества, легальный»: *белая сборка* — вычислительная техника, собранная в странах Европы или США и отличающейся высоким качеством; *белая зарплата* — официально выплачиваемая зарплата, с которой учтены все налоги. Компонент «черный — *black* — *negro*» входит в большое число фразеологизмов английского, испанского и русского языков. В ФЕ данных языков черный цвет получил символические значения: «безрадостный, злоециный, унылый, безнадежный, страшный, пагубный»: *black dog* — уныние, хандра; *black ingratitude* — черная неблагодарность; *horas negras* — тяжелые времена; *черные мысли, черный день*. Еще одно символическое значение компонента «*black*—*negro*—черный» — «нелегальный, незаконный, неофициальный, криминальный»: *black money* — грязные деньги; *blackmail* — шантаж; *black mark* — занесение в черный список; *mercado negro* — черный рынок; *black market* — нелегальный рынок. В ряде русских ФЕ с компонентом «черный» проявляется значение «неквалифицированный, служебный»: *черный ход* — подсобный ход в здании; *черная работа* — тяжелая, грубая работа.

Компонент «*green* — *verde* — зеленый» входит в значительный ряд фразеологизмов английского, испанского и русского языков и используется в переносном смысле в значении «молодой», «новичок», «малоопытный»: *a green hand* — молодой, новичок, неопытный; *in the green* — в рассвете сил; *verde que lirios* — совсем зеленый; *зеленая молодежь, молодо-зелено, зелен виноград*. В ряде ФЕ цветообозначение «зеленый» проявляет значение «экологически чистый», «природный», «натуральный»: *green belt* — зеленая зона; *in the green tree* — во время процветания, расцвета; *green manure* — зеленое удобрение; *seto verde* — живая изгородь; *зеленый конвейер* — система выращивания кормов на полях; *зеленые легкие* — растения, деревья. В испанской фразеологии цветообозначение «*verde*» приобретает еще одно символическое значение — «вольный, пикантный, непристойный, неприличный», в то время как в английском языке это значение передает компонент «*blue*». Ср.: *chiste verde* — неприличный анекдот — ср. (анг) *blue joke*; *decir botija verde* — обругать последними словами; *poner verde a uno* — разругать на все корки. В Испании зеленый цвет — цвет удачи, риска, чувственности, отсюда такие идиоматические выражения: *viejo verde* — молодящийся старик; *darse verde* — немного развлечься.

Желтый — пылающий, ослепительный цвет, ассоциирующийся с лучами солнца и золотом, что находит отражение во фразеологии: *yellow metal* — золото; *yellow boy* — золотая монета, гиней; *as yellow as gold* — желтый, как лимон; золотистый; *желтый дьявол* — деньги. Одновременно с этим компонент «желтый» в трех языках получил негативную характеристику. В церковной символике желтый цвет символизирует цвет адского пламени, а также одежда Иуды — желтого цвета. Поэтому желтый цвет — цвет отчаяния, зависти, измены. У англичан «yellow» — цвет измены, неверности, обмана, предательства, трусости: *yellow dog* — подлый, трусливый

человек; **a yellow streak** — склонность к вероломству, к трусости; **yellow discharge** — увольнение из армии по дисциплинарным мотивам. Подобное отношение к желтому цвету как к чему-то безрадостному, негативному существует в русском и испанском языках: **envidia amarilla** — черная зависть; **en amarillos aprietos** — в трудном, стесненном положении; **como la ictericia, que todo lo deja amarillo** — скверный, неприятный (о человеке); **желтая тоска**. В английском, испанском и русском языках цветообозначение «yellow — amarillo — желтый» приобрело еще одно символическое значение — «болезненный, старый»: **to look yellow about the gills** — иметь больной вид; **yellow Jack** — желтая лихорадка; **the yellow leaf** — пожилой возраст; **amarillo como cera (virgen)** — желтый, как воск; смертельно бледный, без кровинки; **желтая болезнь, желтая лихорадка**.

Цветообозначение «желтый» также проявляет значение «бульварный», что связано с метонимическим переносом. В 1895г. в одном из номеров журнала «New York World» была помещена цветная фотография, что по тем временам было редкостью. Это было сделано в расчете на сенсацию для привлечения внимания читателей. Символическое значение «бульварный» находит место в следующих ФЕ: **yellow sheet (rag, pages)** — бульварная газета, бульварный листок; **yellow journalism** — «желтый журнализм»; **yellow journalist** — журналист бульварной прессы; **желтая пресса** — бульварная пресса.

Цветообозначение «grey — gris — серый» передает символическое значение — «малоразвитый, необразованный, беспросветный, скучный». Этот цвет наиболее часто символизирует бесцветность, размытость, неопределенность, плохое качество: **grey area (серая область)** — область неопределенности в знаниях; **grey import** — товары плохого качества; **all cats are grey in the dark (night)** — ночью все кошки серы; **grey market** — рынок полулегальных товаров; **серая кость** (о человеке низкого аристократического происхождения; **серая масса, серый импорт; исп. eminencia gris** — липовый авторитет. В составе рассматриваемых языков цветообозначение «grey — gris — серый» ассоциируется с пожилым возрастом, старостью: **greybeard** — старик, **grey hairs** — старость.

Цветовой компонент «purple» в английской фразеологии имеет в составе своего лексического значения коннотат «аристократичный», «царственный», «королевский». Фиолетовый цвет традиционно имеет отношение к высшей власти, духовному величию: **born to the purple** — знатного рода; **purple airway** — «пурпурная трасса», воздушная трасса, резервируемая для членов королевской семьи (в Великобритании). Цветообозначение пурпур обозначает разные цвета, от лилового до темно-красного, передает несколько цветовых оттенков, получаемых по определенной технологии. Из-за сложной и долгой технологии в изготовлении пурпур считался очень дорогим красителем и позволить себе носить одежду, выкрашенную в пурпур, могла только знать, поэтому пурпур выступал символом власти, роскоши и богатства. В русском языке пурпур определяется как оттенок красного, а в английском языке слово «purple» означает разные оттенки фиолетового цвета. В ряде других ФЕ цветообозначение purple развивает значения «лучший», «яркий»: **purple patch** — лучшее место (литературного произведения); **purple prose** — витиеватая проза.

Компонент «red — rojo — красный» входит в значительный ряд ФЕ трех языков. У многих народов красный цвет считается источником активности, жизненной энергии и движения. В испанском языке красный цвет — это цвет гнева, ярости, раздражения: **estar al rojo** — разгорячиться; **cotón colorado** — наказание плетью; **poner a uno las orejas coloradas** — отчитать, раздраконить, вогнать в краску. Сходное значение прилагательного «red» обнаруживается и в английском языке: **to go as red as a beet (root)** — вспыхнуть от волнения, смущения; **to be redwood** — быть взбешенным, в ярости; **to see red** — прийти в ярость. Красный — цвет крови, молодости, красоты, здоровья: **quedar colorado como una rosa** — красный, как маков цвет; **as red a cherry (a rose)** — румяный, кровь с молоком; **red blood** — физическая сила, мужество, смелость; **red-blooded** — полнокровный, полный жизни; **as red as a turkey cock (a lobster)** — красный, как рак. В составе некоторых ФЕ английского языка компонент «red» реализовало значение «тревожный, опасный»: **red alert** — предупреждение о вероятной опасности (о воздушной тревоге); **to be/go on red alert to** — быть готовым встретиться с

опасностью; *to see the red light* — чувствовать приближение опасности. Вышеперечисленные символические значения данного цветообозначения дополняются значением «криминальный», «преступный», «насильственный»: *to catch/take red-handed* — поймать с поличным. Цветообозначение *scarlet* в английской фразеологии получило отрицательную оценку, выступая в качестве символа прелюбодеяния и обозначая позор: *scarlet lady (woman)* — распутная женщина.

Следует отметить, что прилагательное «красный» в русском языке особого происхождения. До XVI в. данное прилагательное не являлось цветообозначением и не имело современного значения. Так, в XI–XV вв. прилагательное «красный» имело значения: 1. красивый, прекрасный; 2. превосходный, дарующий радость; 3. крашеный, цветной; 4) главный, парадный; 5. высокосортный, наиболее ценный. До XVI в. красный цвет в русском языке назывался прилагательным «червлёный». В XV–XVI вв. прилагательное «червлёный» стало постепенно исчезать из русского языка и передавать свое значение в процессе исчезновения прилагательному «красный». В процессе своего развития цветообозначение «красный» в русском языке приобрело много разнообразных символических значений: 1. «высокого качества, превосходный, для обозначения ценных пород, сортов чего-либо»: *красный товар, красное дерево, красная рыба*; 2. «красивый, нарядный, украшенный; парадный, почетный»: *красна изба, красный уголок, красный ковер, красная дорожка, красная доска*; 3. «революционный»: *красный командир*.

В английской и русской фразеологии встречается ряд ФЕ, в состав которых входят компоненты *rose — pink — color de rosa — розовый*. Цветообозначение «розовый» приобрело значение чего-то приятного, оно стало символом прекрасного, представления окружающего мира лучше, чем он есть на самом деле. В английской фразеологии компонент *pink* выступает в значении «лучшее качество», «верх совершенства», «прекрасный, радужный, оптимистичный»: *to take a rose-coloured view of smth* — придерживаться оптимистических взглядов; *to look rosy* — казаться радужным, прекрасным; *the pink of perfection* — верх совершенства; *ver de color de rosa* — видеть в розовом свете; *розовая надежда, розовая мечта*. Близки к значению цветообозначения «розовый» компоненты «*blue—azul—голубой—синий*», которые в своих переносных значениях используются для обозначения нравственно высоких качеств: *чистый, благородный, возвышенный, светлый*: *blue rose* — что-то недостижимое; *principe azul* — идеальный юноша, о котором мечтает девушка; *голубая мечта*.

На ранней стадии развития языка прилагательные «черный» и «синий» строго не различались, цветообозначение синий использовалось для обозначения темного цвета. Синий цвет выступал символом всего запредельного, потустороннего, этот цвет был всегда окутан мистикой и тайной, связанной с его происхождением. Потребность в наименовании светло-синих оттенков вызвала появление терминов, выражающих голубые оттенки. Синий цвет больше ассоциировался с водой и наделялся отрицательной коннотацией, а голубой цвет, с которым сравнивали небо, получил положительную коннотацию. Символические значения прилагательного «*blue — синий*» в английской фразеологии очень многообразны и противоречивы. Синий и голубой — цвета воздуха, небосвода, воды: *blue water* — открытое море; *the blue blanket* — небо; *bit of blue sky* — луч надежды; *blue bore* — просвет в облаках; *in the blue* — в небе. Компонент «*blue — синий*» символизирует надежду, а с другой стороны — безвыходное положение, уныние: *to be in the blue* — потерпеть неудачу; *to burn blue* — быть дурным предзнаменованием; *blue devils* — плохое настроение, депрессия; *to have the blues* — быть подавленным; *look very blue over something* — грустить, быть подавленным. Схожие символические значения данного цветообозначения отразились и в испанской фразеологии: *azul del cielo* — небесная лазурь, небеса; *azul de mar* — цвета морской воды; *tiempos azules* — тяжелые времена. В английской фразеологии прилагательное «*blue*» реализует значение «благородный, строгий», а с другой стороны — «непристойный»: *blue laws* — пуританские законы; *blue to principles* — верный принципам; *blue rinse* — пожилая женщина, придерживающаяся строгого, пуританского образа жизни; *blue jokes* — сальные шутки. Голубой цвет ассоциируется с королевской властью и благородством происхождения, высоким качеством: *blue blood* — представители королевской фамилии или люди очень высокого

происхождения; *sangre azul* — «голубая кровь»; *blue chip* — высшего класса, ценный, первосортный; *blue chip investment* — надежное капиталовложение.

Как показало исследование, цветообозначения в составе ФЕ передают символические значения, свойственные для конкретного языкового социума, отражая реалии и особенности видения окружающего мира. На основании проанализированного нами материала, можно сделать следующие выводы:

1) появление и функционирование слов-символов обусловлено процессом метафоризации, метонимии, законами эвфонии (соблюдение рифмы, ритма, интонации);

2) процесс символической метафоризации тесно связан с формированием устойчивого фонда языка — пословиц, поговорок, фразеологизмов;

3) специфика символики языка того или иного народа определяется целым рядом факторов как языкового (своеобразием лексических систем), так и экстралингвистического (внеязыкового) характера (национальным своеобразием, историей, культурой, традициями, обычаями, особенностями ассоциативно-образного мышления представителей разных языковых социумов);

4) символика цветообозначения является своего рода культурным кодом, охватывающим все сферы жизни: общественно-социальной, политической, экономической, военной, исторической, сферы искусства и бизнеса, выполняя при этом понятийно — коммуникативную функцию;

5) в устойчивых словосочетаниях реализуются дополнительные (символические) смыслы помимо общепринятых универсальных значений;

6) одно цветообозначение может передавать несколько символических значений, что обусловлено рядом факторов лингвистического и экстралингвистического характера.

Таким образом, единство семантического развития цветовых названий во фразеологии всех трех языков зачастую совпадает. Символика того или иного цветоименования становится понимаемой и получает свою расшифровку в языке. Причиной возникновения ФЕ данного вида может послужить общий культурный опыт, фоновые знания, представления, сформированные под влиянием религии, мифологии, литературных источников.

Источники и литература

1. BERLIN, V., KAY, P., 1969: *Basic color terms. Their universality and evolution*. Berkeley: University of California Press, Uca-Press.
2. БРАГИНА, А. А., 1997: *Лексика языка и культура страны*. М.
3. КРАВЕЦ, О. В., 2012: «Лингвокультурологические особенности компаративных конструкций в русском и английском языках». Сб. *Личность в межкультурном пространстве. Материалы VII Международной научно-практической конференции*: в 2 томах. Под общей редакцией А.Г. Коваленко. с. 268–273.
4. МОЛЧАНОВА, А. Н., 1980: *О словах-символах в английской фразеологии*. Сборник Научных трудов. Выпуск 168. «Вопросы Фразеологии». М.
5. ПАВЛЕНКО, Л. Г., ЧЕРНИКОВА, Р. Ю., 2020: *Семантико-когнитивная классификация концептов английских фразеологических единиц с элементами цветообозначений*. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Грамота. Том 13, № 12. с. 143–151.
6. ПОЛЯКОВА Е. В., КРАВЕЦ О. В., 2020: *Идиоматическая составляющая национальной самоидентификации (на материале идиоматических выражений русского и английского языков)*. Ростов-на-Дону.

Пунктуация заголовков в испанском медиадискурсе коронавирусной тематики

Старченко Т. Е. (Россия)

La puntuación de los titulares en el discurso mediático del coronavirus

Starchenko T. E. (Russia)

АННОТАЦИЯ В работе рассматриваются особенности пунктуационного оформления заголовков статей коронавирусной тематики в испанских медиа-изданиях. Анализируются функциональные особенности знаков препинания, а также выявляется частотность их использования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА знаки пунктуации, коронавирусная эпоха, заголовок, речевое воздействие, СМИ

RESUMEN El artículo analiza las peculiaridades del uso de los signos de puntuación en los títulos de los artículos dedicados al coronavirus en los medios de comunicación españoles. Se examina las características funcionales de los signos de puntuación y se revela la frecuencia de su uso.

PALABRAS CLAVE signos de puntuación, época del coronavirus, título, impacto del habla, medios de comunicación

Современное общество переживает настоящий информационный бум, обусловленный развитием СМИ. Посредством медийного дискурса формируется общественное мнение по актуальным вопросам современности, фокусируется внимание на важных аспектах предъявляемой информации и эмоциональной заряженности диалога журналиста с адресатом (Карасик, 2020). Многие газеты и журналы имеют Интернет-версии своих изданий, тем самым значительно расширяя аудиторию своих читателей. Однако в эпоху глобальных перемен становится нереальным успевать полностью знакомиться со всеми текстами, опубликованными в периодических изданиях, поэтому многие читатели в поисках необходимой для них информации, в первую очередь, обращают внимание на заголовки.

Заголовок, представляя собой «квинтэссенцию текста» (Пешкова, 2012), передаёт дополнительную смысловую нагрузку, которая направлена на реализацию воздействующей функции и определяется отбором информационного материала, выносимого в заголовок, его языковым и графическим оформлением (Верещинская, 2013). Важная роль в оформлении заголовка отводится пунктуационным знакам, которые «помогают выразить различные смыслы и окрашивающие их чувства» (Граник, Бондаренко, 1987). Знаки препинания, отделяя части текста друг от друга (точка, восклицательный и вопросительный знаки, точка с запятой, двоеточие, многоточие, абзац), либо выделяя какие-либо части внутри других (скобки и кавычки), «способны обеспечить правильное, т. е. полное и единственное, понимание информации» (Валгина, 2004). Выделяя структурно-логические (запятая, точка с запятой, точка, вопросительный знак, двоеточие, тире) и эмотивные (восклицательный знак, многоточие, кавычки) знаки препинания, исследователь Будниченко Л. А. подчёркивает что, пунктуационные знаки способны выступать в роли прагматических средств и совместно с другими языковыми средствами контекста участвуют в процессе организации таких форм речевого воздействия, как заражение, внушение и убеждение (Будниченко, 2004).

Предпринимая наше исследование, мы ставили перед собой задачу определить основные тенденции пунктуационного оформления заголовков в эпоху коронавируса, когда общество столкнулось с новыми реалиями, и появилась необходимость осмыслить и преодолеть последствия происходящих событий. Для нашего исследования методом сплошной выборки

были отображены 1426 пунктуационно оформленных заголовков статей Интернет-изданий «El País» и «El Mundo» за 2020–2022 год, посвященных проблеме пандемии коронавируса. Вслед за авторами Орфографии испанского языка к пунктуационным знакам в нашей работе мы относим точку, запятую, точку с запятой, двоеточие, многоточие, вопросительные и восклицательные знаки, круглые и квадратные скобки, тире и кавычки (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010).

В результате исследования мы определили частотность использования авторами того или иного пунктуационного знака в заголовках статей. Полученные результаты удобно представить в виде таблицы.

Таблица 1. Частотность пунктуационных знаков в заголовках статей коронавирусной тематики

знак	««/»»«/»'	,	¿?	¡!	()	[]	...	:	;	.	—
количество	625	464	1	1	5	0	27	610	55	14	0
процентное соотношение	43,82	32,53	5,68	0,07	1,05	0	1,89	42,77	3,86	0,98	0

Как следует из таблицы, наиболее частотными пунктуационными знаками в заголовках статей коронавирусной тематики являются кавычки (43,82% от общего количества пунктуационно оформленных заголовков), двоеточие (42,77%) и запятая (32,53%), менее частотны вопросительные знаки (5,68%), точка с запятой (3,86%) и многоточие (1,89%). Минимально представлены круглые скобки (1,05%), точка (0,98%) и восклицательные знаки (0,07%). Тире и квадратные скобки в заголовках отсутствуют.

Поскольку результаты исследования заголовков, оформленных запятой и точкой, очень объёмны и требуют отдельного описания, в рамках данной статьи мы анализируем названия с самыми частотными (кавычки, двоеточие) пунктуационными знаками, а также оформленные вопросительными и восклицательными знаками, точкой с запятой, многоточием и круглыми скобками.

Рассмотрим конкретные примеры

Так, в заголовке статьи из газеты «El País»

Biden: «La covid-19 ya no controla nuestras vidas» (El País, 30/03/2022)

наличие парных кавычек после двоеточия говорит о присутствии цитаты, принадлежащей президенту США Джозефу Байдену. При помощи данного знака, автор статьи, с одной стороны, дистанцируется от представленного высказывания, тем самым снимая с себя ответственность, а с другой стороны, указывая автора, подчёркивает степень важности и надёжности подаваемой информации и стремится внушить читателю определённый оптимизм, мотивируя прочитать весь текст.

В другом заголовке статьи, вышедшей в июне 2020 года,

«Nos queremos infectar» (El Mundo, 11/06/2020)

также встречаем парные кавычки для оформления прямой речи, однако, отсутствие слов автора создаёт дополнительную интригу, «шокируя» адресата и заставляя высказать предположения относительно авторства данных слов. Подчеркнём, что статья вышла в самый разгар пандемии, когда смертность в Испании увеличилась на четверть, по сравнению с предыдущим годом.

Интересно использование авторами нескольких кавычек (парные и одинарные) одновременно.

Например:

«En Suecia me decían: ‘En España morís por vivir muchos en pisos pequeños’» (El Mundo, 26/06/2020)

В данном заголовке можно видеть выделение одной «чужой речи» на фоне другой. Эмотивная функция кавычек связана со стремлением автора статьи создать «эффект неожиданности», вызвать у читателя удивление и мотивировать его прояснить ситуацию, прочитав весь текст.

В статье, озаглавленной

Putin anuncia que Rusia ha desarrollado la «primera vacuna» contra el coronavirus (El Mundo, 11/08/2020),

автор кавычками и ссылкой на слова российского президента стилистически окрашивает заголовок, ставя под сомнение новость о появлении первой в мире российской антиковидной вакцины, и старается убедить читателя скептически отнестись к данной новости.

Авторы статей коронавирусной тематики также используют в заголовках парные кавычки для введения новой терминологии.

Так, например, в статье под заголовком

El Govern prepara un «pasaporte de inmunidad» para el desconfinamiento (El Mundo, 19/04/2020)

кавычки вводят новую реалию нашей жизни — паспорт вакцинации против COVID-19. В отличие от подавляющего большинства заголовков с кавычками, в данном примере автор использует кавычки-ёлочки, что служит дополнительным фактором привлечения внимания читателя.

Описывая события коронавирусной эпохи, испанские журналисты активно прибегают к использованию одинарных кавычек, выделяя метафоры, новую терминологию и англицизмы.

Например:

1. La nueva ‘lista de Schindler’ (El País, 21/09/2020)
2. India da la voz de alarma tras detectar varios casos de ‘Delta plus’, una variante del coronavirus (El Mundo, 22/06/2021)
3. Del ‘shopping’ a la vacuna: Laredo llama a los mexicanos a retomar el turismo (El País, 10/11/2021)

В первом заголовке автор использует аллюзию к историческому фильму Стивена Спилберга «Список Шиндлера», в котором рассказывается о немецком бизнесмене и члене НСДАП Оскаре Шиндлере, спасшем более тысячи польских евреев от гибели во время Холокоста. В статье поднимается вопрос о первоочерёдности вакцинации в Испании. Таким заголовком автор при помощи кавычек, в сочетании с лексическими средствами, высказывает своё негативное отношение к происходящему и приводит читателя в состояние эмоционального напряжения и тревожности за своё будущее, создавая благоприятную почву для продвижения своих идей. Во втором примере одинарные кавычки используются для выделения названия нового штамма коронавируса и не подразумевают стилистической окрашенности. В третьем примере заголовка одинарные кавычки выделяют англицизм и в сочетании с двоеточием, конкретизирующим содержание первой части, служат дополнительным фактором создания особого, несколько «игривого» настроения читателя.

Кроме кавычек, в названиях статей используются и другие парные знаки.

Например, заголовок статьи издания «El País»

¿Pandemia o endemia? Europa empieza a plantearse cómo convivir con el coronavirus (El País, 17/01/2022)

содержит вопросительные знаки, побуждая читателя ответить на вопрос относительно дальнейшего развития ситуации с коронавирусом, и задаёт тему разговора.

В другом примере:

¿Cómo va a cambiar el coronavirus en los próximos meses? ¿Cómo actuará este invierno? (El Mundo, 20/10/2021)

встречаем дополнительную интригу, представленную сразу двумя вопросами, мотивирующими читателя найти ответы на них в тексте статьи.

В ходе исследования мы обнаружили единственный случай оформления названия статьи с помощью восклицательных знаков:

¡Cuidado! Bulo (El Mundo, 21/05/2020)

Эмоционально окрашивая заголовок с помощью восклицательных знаков, авторы издания «El Mundo», выражают своё негативное отношение к фейкам и призывают читателя быть более внимательными к появляющимся новостям о коронавирусе (речь идёт о первых месяцах пандемии), мотивируя прочесть полный текст статьи, в котором даны пояснения к данному предостережению.

Не единичны случаи оформления заголовков круглыми скобками.

Например:

1. La muerte por Covid-19 del negacionista (y conspiranoico) Hans Cristian (El Mundo, 28/04/2021)
2. [Última hora: Brote con 64 positivos en la residencia de la Poble de Vallbona \(Valencia\)](#) (El Mundo, 15/11/2020)

В первом заголовке в круглых скобках видим авторское комментирование, дающее оценку деятельности Ханса Кристиана Гордера, отрицавшего существование коронавируса. Такой заголовок побуждает читателя задуматься о соблюдении антиковидных мер. Во втором примере скобки служат для добавления уточняющей информации и помогают читателю сориентироваться в месте событий.

Определённый интерес вызывают названия статей, содержащих многоточие.

Так, в примере заголовка:

Cuando la Covid-19 se lleva a tu padre... y su reloj Cartier (El Mundo, 23/06/ 2020)

многоточие подчёркивает незавершённость мысли и логически и эмоционально противопоставляет несовместимые понятия: смерть отца и исчезновение дорогих брендовых часов. В статье говорится о том, что после смерти от коронавируса пожилого пациента в госпитале Валенсии, его родственники обнаружили пропажу дорогих часов, с которыми при жизни их отец никогда не расставался.

В заголовке издания «El Mundo» от 10 марта 2021 года

Los tres escenarios de la vacunación: ¿salvaremos el verano, el otoño ... o 2022? (El País, 10/03/2021)

наряду с двоеточием, открывающим и закрывающим вопросительными знаками и запятой, автор статьи использует многоточие, отделяющее элементы перечисления от последующей части, создавая определённую интригу: возможно, учёные пришли к выводу, что иммунитет от коронавируса сохранится, как минимум, на два года. Сочетание нескольких пунктуационных знаков в данном заголовке делает его более экспрессивным, эмоционально воздействуя на адресата.

В другом заголовке:

Y las palabras más buscadas en Google en 2020 son... (El Mundo, 09/21/2020)

с помощью многоточия автор статьи передаёт недосказанность, как бы «заражая» читателя любопытством, предлагая расширить повествование и домыслить финал, а затем сверить его с предлагаемым в тексте статьи.

Представляют несомненный интерес часто встречающиеся заголовки, содержащие двоеточие, знак, обладающий разъяснительно-пояснительной функцией и тем самым облегчающий понимание смысла. Это особенно важно во время всеобщей неопределённости, связанной с первыми этапами пандемии.

Так, в названии статьи

La muerte sin duelo: cómo la pandemia ha transformado la percepción del fallecimiento (El País, 29/08/2021)

используя двоеточие, автор даёт чёткое интонационное членение заголовка на две части с особой смысловой насыщенностью. Внушая читателю мысль о том, что наше отношение к смерти изменилось в связи с пандемией коронавируса, автор наряду с лексическими средствами, использует пунктуационное оформление заголовка для создания определённого психологического настроения читателя.

В другом примере:

Fin del estado de alarma: Restricciones y nuevas medidas Covid en España (El País, 07/05/2021)

после двоеточия автор использует заглавную букву, тем самым привлекая дополнительное внимание к информации, представленной в статье. Во второй части заголовка, в отличие от предыдущего примера, указана не причина, а следствие: несмотря на отмену чрезвычайного положения, в стране сохранятся ограничения и будут приняты новые антиковидные меры. Автор убеждает читателя в том, что нельзя терять бдительность. С другой стороны, наличие заглавной буквы после двоеточия говорит о значительном ослаблении семантической связи с первой частью заголовка и функциональной близости пунктуационного знака с точкой.

Кроме двоеточия журналисты также прибегают к использованию точки с запятой, как в заголовке:

La pandemia se vuelve a descontrolar en España; la incidencia se dispara a 305 casos (El País, 09/12/2021)

В этом примере точка с запятой облегчает восприятие мысли автора, объединяя логически связанные и близкие по важности детали. Кроме того, представленный автором цифровой материал делает информацию более наглядной и убедительной.

Таким образом, анализ практического материала показал, что при оформлении заголовков статей коронавирусной тематики авторы испанских медиа-изданий «El País» и «El Mundo» используют различные пунктуационные знаки, через которые реализуют функцию воздействия на читательскую аудиторию, передавая адресату определённую информацию. Оформляя авторскую мысль, знаки препинания, наряду с другими языковыми средствами, способствуют передаче эмотивных реакций автора.

Источники и литература

1. El Mundo, (s.d.), www.elmundo.com
2. El País, (s.d.), www.elpais.com
3. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2010: *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa

4. БУДНИЧЕНКО, Л. А., 2004: *Экспрессивная пунктуация в публицистическом тексте (на материале языка газет)*. Дисс. ...д-ра. филол. наук, Санкт-Петербург
5. ВАЛГИНА, Н. С., 2004: *Актуальные проблемы современной русской пунктуации*, Москва, Высшая школа, с. 151.
6. ВЕРЕЩИНСКАЯ, Ю. В., 2013: *Испанский газетный заголовок: лингвопрагматический и национально-культурный аспекты*. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук, Москва, с. 6.
7. ГРАНИК, Г. Г., БОНДАРЕНКО С. М., 1987: *Секреты пунктуации: Кн. Для учащихся сред. и ст. возраста*, Москва, Просвещение, с. 7.
8. КАРАСИК, В. И., 2020: «Эндемия в зеркале медийного дискурса: факты, оценки, позиции», *Политическая лингвистика*, № 2 (80), сс. 25–26.
9. ПЕШКОВА, Ю. В., 2012: *Роль и функции заголовков в современной немецкоязычной прессе*. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук, Москва.

Структура жанра как важного критерия дифференциации функциональных стилей

Стаценко А. С. (Россия)

Estructura de género como criterio fundamental para la diferenciación de los estilos funcionales

Statsenko A. S. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Жанр является одним из основополагающих признаков (наряду со сферой деятельности, целеустановкой, языковыми особенностями), при помощи которых дифференцируются функциональные стили. Реализация конкретного стиля в том или ином жанре позволяет более точно и наглядно рассмотреть его языковые маркеры, способы функционирования в конкретной языковой ситуации, конкретизировать его воплощение в дискурсе. Выявление четких критериев в отделении одного жанра от другого — является целью предлагаемой работы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА стиль, стилистика, функциональный стиль, жанр, текст, тип текста

RESUMEN El género es una de las características fundamentales —junto con la esfera de acción, la finalidad y las peculiaridades lingüísticas— por medio de las cuales se diferencian los estilos funcionales. El uso de un estilo determinado en un género concreto permite considerar con mayor precisión y claridad sus marcadores lingüísticos y sus formas de funcionamiento en una situación lingüística determinada, además de especificar su realización en el discurso. La determinación de criterios precisos para distinguir un género de otro es el objetivo del presente trabajo.

PALABRAS CLAVE estilo, estilística, estilo funcional, género, texto, tipo de texto

Многочисленные определения термина «жанр» можно свести к основной широкой дефиниции: жанр — устойчивый, тематический, композиционный и стилистический тип текста (Федосюк, 1997, с. 104), но за этим пониманием стоит целый ряд специфических признаков, каждый из которых важен не только в отдельности от других, но и позволяет увидеть полную, масштабную картину, которая стоит за сухим и коротким термином. Давайте обратимся к каждому компоненту в отдельности.

Итак, первым критерием можно назвать функцию — конкретную речевую деятельность: ответ на вопрос: «Зачем автор порождает тот или иной текст?» Деление функции жанра в многочисленных работах представлена в виде трехчленного деления: информационная

(нарративная), воздействия (персуазивная), эстетическая (аттрактивная). Можно утверждать, что выбор функции жанра коррелирует с функцией конкретного стиля (общение — сообщение — воздействие) и соотносится с ней напрямую. То есть выбор функции жанра зависит от того, в каком функциональном стиле рождается текст.

Если рассматривать функцию более детально, разделяя ее на более мелкие элементы, то в ее структуре можно выделить способ реализации, то есть определить, какими конкретно приемами пользуется говорящий (пишущий), для достижения поставленной цели (функции): логический (аргументацию), эмоциональный или психологический, в том числе манипулятивный и этический. Так, например, процесс порождения текста в жанре научной статьи в научном стиле можно описать следующим образом: сообщение (цель стиля) — информативная функция (функция стиля) — логический прием... — выбор жанра.

Следующим немаловажным компонентом при дифференциации жанров является авторская интенция (намерение), то есть конкретная реализация замысла. Этот критерий также связан с исходным стилем, так как не все интенции находят свое воплощение в конкретном функциональном стиле. Например, эмоциональные интенции практически не реализуются/ не представлены в научном, официально-деловом стилях (Стаценко, 2020, с. 23).

Дальнейшее глубокое изучение реализации авторского намерения может привести к пониманию и трактовке способа выражения интенции. Выделяют два основных способа: прямой и непрямой (косвенный). Понимание речевого акта как прямого или косвенного способа складывается из анализа его компонентов, особенно из понимания контекста. Например, следующую фразу можно истолковывать как прямую, только если нет иных, особых условий, например, желания говорящего сменить тему разговора или предварительной договоренности, при которой эта фраза может стать ключом или паролем к любому другому действию, кроме того, эта фраза может быть побудительной (налейте мне воды), скрытой просьбой (я хочу пить, здесь жарко и даже совсем не очевидным — откройте окно).

«Вы не хотите пить?»

Прямое выражение интенции может быть представлено тремя разновидностями: симпрактическое сообщение (волеизъявительное), эмотивное, комментарий (включающий объяснение обстоятельств).

Непрямое выражение замысла достигается другими способами: эмблематическим (идентификация), аллегорическим (замена прямого понятия художественным образом), символическим (обращение к различным символам) (Дементьев, 2014, с. 28).

Следующим критерием можно назвать выбор формы итогового текста. Традиционно, в широком смысле, все тексты делятся на прозаические и поэтические. Этот критерий включает в себя понимание того, как оформлен текст, его матрица, линейные знаки, символы, графические объекты, формулы и так далее, то есть в основном учет внешних способов оформления текстов. Почему именно внешних? Потому что они зачастую являются ярким маркером. Например,

12.03.2022

№ 738

О ликвидации отдела закупок

На основании Решения Правления № 345 от 11.03.2022

ПРИКАЗЫВАЮ:....

Предложенная форма имеет яркие формальные признаки приказа. При этом стоит оговориться, что такие особенности не всегда присутствуют в тексте, что затрудняет жанровую дифференциацию, например, чтобы отличить жанр монографии от диссертации недостаточно только внешних маркеров, требуется более тщательный внутренний анализ. Выявление внутренних признаков предполагает более тщательный анализ функции, проблематики, типологии, содержания, объекта текста.

В качестве следующего немаловажного критерия рассмотрим структуру жанра, то есть частей из которых он состоит, его композицию.

Жанр представляет собой сложное структурное образование, поскольку находится между текстом и речевым актом, испытывает на себе влияние как речевого акта, так и текста и является результатом отчуждения от текста. Таким образом, следует отметить, что при определении формы необходимо опираться как на внешние признаки, так и на внутренние, в число которых включают: 1) наличие / отсутствие заголовка; 2) наличие / отсутствие дополнительной предтекстовой информации (например, аннотации, реквизитов, номера документа и так далее); 3) наличие / отсутствие преамбулы, введения; 4) наличие / отсутствие послетекстовой информации (например, подписи, постскриптума, приложений и так далее).

Рассмотрение этих признаков должно происходить в совокупности с анализом языковых особенностей, так как один и тот же компонент, например, заголовок, в разных жанрах реализуется по-разному:

В деловом письме: «Об организации выставки-продажи».

В научной статье «Проблематика свободы выбора в античной философии» (Пирогов, 2022, с. 22).

На рекламном баннере «Покупай дешевле! Новые скидки только в июле» (Сайт Mail.ru).

Следующий компонент — это тематика, то есть совокупность включающая вопросов, рассмотрение которых проходит в рамках предложенного общения, что приводит к мысли об очередной взаимосвязи жанрового компонента с первоначальным выбором функционального стиля. Исследования показывают, что тематика может быть ограничена самим стилем, а может накладывать условные ограничения: например, вполне возможно обсуждение погодных условий (разговорный стиль) как форс-мажорных обстоятельств срыва контракта (официально-деловой стиль). Таким образом тематика должна соответствовать ситуации общения, стилю языка, цели общения и так далее.

Следующим критерием можно назвать объем текста, его размер, включающий не столько формальное количество страниц или печатных знаков, сколько набор сочетаний текстообразующих компонентов. Еще М. М. Бахтин разделил все жанры на простые и сложные, последующее изучение и углубление этой темы позволило дополнить терминологию (Бахтин, 1986, с. 252). На сегодняшний день в научной литературе существуют следующие определения для жанров с точки зрения их объема:

1. Простые жанры (или первичные, или элементарные), не имеют компонентов, позволяющих отнести эти тексты к определенному типу, например:

Приветствие: «Привет!», «Как дела?»

Просьба: «Ты не мог бы купить мне масло?», «Купи, пожалуйста, мне масло».

Таким образом основной упор делается и на количество знаков, и на одноактность (жанры, состоящие из одного речевого акта).

2. Сложные жанры (или вторичные, или комплексные), к ним относят такие тексты, которые можно четко соотнести с конкретным жанром:

Инструкция: «Дезинфекторы должны быть обеспечены спецодеждой (халатом), резиновыми сапогами, резиновыми перчатками, защитными очками, респираторами»... (Инструкция по охране труда для дезинфектора).

Статья в журнале: «Как ходить на распродажу, мы уже рассказывали — запаситесь терпением и будьте готовы перерывать все столы и пересмотреть рейлы с одеждой в поисках той самой вещи, сделайте список вещей, которые вам нужны, и ищите только их, а еще заранее изучите ассортимент магазинов, в которые вы собираетесь»... (Кот, 2022).

Беседа: «**Каков был изначальный посыл форума?**» «Воспитание молодежи — одна из приоритетных целей в общественной деятельности Церкви. Синодальный комитет по

взаимодействию с казачеством также уделяет огромное внимание работе с молодежью»... (Чайкин, 2022).

В рамках комплексных жанров выделяют монологический и диалогический типы (по количеству участников). Эти жанры традиционно являются многоактовыми, то есть имеют в своем составе несколько речевых актов.

Следующим компонентом можно считать количество проблем, или то число задач, которые могут быть решены (или не решены) в рамках того или иного жанра. Безусловно, этот компонент напрямую коррелирует с предыдущим: например, одноактный жанр не может решить более одной проблемы, многоактные жанры часто не ограничиваются одной проблемой. Кроме того, количество затрагиваемых проблем соотносится и со структурой, и с тематикой, и с формой, и с функцией.

Восьмым компонентом можно назвать реализацию, под которой понимается способ передачи информации в процессе общения. Традиционно выделяют следующие формы: устное общение, письменное общение, контактное общение, дистантное общение.

Эти виды учитывают форму передачи информации: графическую или звуковую, полное присутствие собеседника или частичное (по телефону, через смс, письма и так далее). Безусловно, с приходом в нашу жизнь современных средств коммуникации (мессенджеры, чаты, форумы) все чаще приходится констатировать: границы между этими видами стираются. Например, общение по скайпу можно отнести к межвидовому, так как, с одной стороны, мы видим и слышим собеседника в реальном времени, а с другой — с задержкой во времени и с визуальными ограничениями (например, только лицо собеседника).

Нам кажется, что эти формы можно классифицировать следующим образом:

I. Устное общение — общение, происходящее в звуковой форме: а) прямое устное общение — общение, которое не использует никаких дополнительных средств (например, беседа, выступление и так далее); б) косвенное устное общение — общение, предусматривающее отсутствие собеседника в реальном времени и использующее дополнительные средства (телефон, рация).

II. Письменное общение — общение, происходящее при помощи графической системы: а) прямое письменное общение — общение, которое происходит в реальном времени, но при котором собеседники по какой-то причине не могут общаться устно (например, на лекции, на совещании, в присутствии посторонних лиц), для этого они используют дополнительные средства (бумага, ручка, телефон) и пишут друг другу записки, замечания, смс и так далее; б) косвенное письменное общение — общение, предусматривающее отсутствие собеседника в реальном времени и использующее дополнительные средства (компьютер, телефон, планшет и так далее). К этому типу мы относим все формы письменных текстов, восприятие которых происходит, как и в предыдущей форме, с задержкой во времени, и при реализации которых нет возможности увидеть собеседника офлайн, а значит, заметить его невербальные реакции: позу, мимику и так далее.

Следующий компонент — субъективность, или возможность адресанта выразить свое отношение к предмету, теме, явлениям и так далее. В языке она представлена категориями эмоциональности, экспрессивности, эмотивности, оценочности, модальности, которые реализуются на разных уровнях: фонетическом, морфологическом, лексическом, словообразовательном, синтаксическом, стилистическом, текстуальном, коммуникативном и используют различные средства языка. Конечный текст, его жанр ограничен в способах выражения субъективного отношения, поскольку напрямую зависит от функционального стиля, который не всегда имеет право на открытое выражение авторского отношения к теме, ситуации, проблеме. Самыми ограниченными с этой позиции являются научный и официально-деловой стили и, следовательно, их жанры.

Десятый компонент, который необходимо учитывать при реализации жанра, — это особенности взаимодействия между отправителем и получателем, а точнее, образ адресата и адресанта.

Он затрагивает следующую информацию об участниках общения: социальный статус, количество, возраст, характер взаимоотношений, пол. Следует отметить, что степень влияния этих аспектов на конечный жанр зависит от выбранного изначально функционального стиля. Например, социальный статус важен только в том случае, если общение происходит в рамках официально-делового стиля. В этом случае жанр, например, делового письма подразумевает обращение к адресату на Вы, по имени и отчеству или по фамилии, с указанием должности как адресата, так и адресанта. То есть выбор функционального стиля логически связан с жанром, последний же формирует степень влияния на конечный результат описанных выше критериев.

Последним элементом жанра можно назвать внеязыковые факторы, то есть те факторы, которые, по мнению ряда авторов, могут влиять на языковую форму выражения, но сами никак не связаны с языком. В русском языке можно говорить лишь о косвенном воздействии внеязыковых факторов на жанр, например, форс-мажорные обстоятельства могут инициировать написание соответствующего письма. Отметим, что в нашем языке не существует таких устойчивых форм, в отличие от других языков: например, в японском, существует прямая взаимосвязь между погодой и письмами. Есть целый ряд таких жанров: мимаи, кантюу-мимаи, сётюу-мимаи, и другие. Этот жанр сезонных писем связан с погодными особенностями страны: в периоды плохой погоды японцы пишут родственникам письма, в которых выражают сочувствие:

Наступило время, когда холод пробирает до костей.

Пишу к Вам, а на дворе с каждым дождиком становится все более по-осеннему (Фролова, 2012, с. 33).

Таким образом, можно подытожить, что все описанные выше компоненты напрямую связаны, прежде всего, с выбранным говорящим функциональным стилем. Для формирования конкретного типа итогового текста (жанра) необходимо учитывать целый ряд компонентов, которые, с одной стороны, зависят от последнего, а с другой стороны, сами могут влиять на переход текста из одного жанра в другой.

Источники и литература

1. БАХТИН, М. М., 1986: «Проблема речевых жанров». *Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества*. Сост. С.Г. Бочаров; М.: Искусство — 445 с.
2. ДЕМЕНТЬЕВ, В. В., 2014: «Актуальные проблемы непрямой коммуникации и ее жанров: взгляд из 2013-го». *Жанры речи*. Саратов. № 1-2 (9-10). С. 22–49.
3. ИНСТРУКЦИЯ ПО ОХРАНЕ ТРУДА ДЛЯ ДЕЗИНФЕКТОРА (ИНСТРУКТОРА-ДЕЗИНФЕКТОРА), 2022: https://ohranatruda.ru/ot_biblio/instructions/165/156076/ (дата обращения 02.06.2022).
4. КОТ Т., 2022: Атласная юбка и брюки на любой сезон: что купить на распродаже в июле / https://lady.mail.ru/article/526678-atlasnaya-yubka-i-bryuki-na-lyuboj-sezon-chto-kupi/?utm_partner_id=952 (дата обращения 21.07.2022).
5. ПИРОГОВ, О. К., 2022: Проблематика свободы выбора в античной философии // *Гуманитарные и социальные науки, Гуманитарные и социальные науки*.- Т. 92. № 3. Ростов-на-Дону. С. 22–31.
6. СТАЦЕНКО, А. С., 2020: Прагматика как один из способов дифференциации функциональных стилей / Актуальные вопросы филологических исследований // *Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне*. Краснодар: ООО «Издательский Дом - Юг». С. 23–25.
7. ФЕДОСЮК, М. Ю. 1997: Нерешенные вопросы теории речевых жанров // *Вопросы языкознания*. М. № 5. С. 102–121.
8. ФРОЛОВА, Е. Л., 2012: *Личная и деловая переписка на японском языке. Учебно-методический комплекс* / Сост. Е. Л. Фролова. Новосибирск: новосибирский государственный университет. 162 с.

9. ЧАЙКИН, Т., 2022: Работа с молодежью / VI Евразийский форум казачьей молодежи «Казачье единство — 2022». <http://www.patriarchia.ru/db/text/5944346.html> (дата обращения 02.06.2022).

Агитация и пропаганда Коминтерна: советское кино в Испании в 1920–1930-е гг.

Суздальцев И. А. (Россия)

Divulgación y propaganda del Komitern: el cine soviético en la España de 1920–1930

Suzdaltsev I. A. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Статья посвящена событиям, связанным с показом в Испании в 1920–1930-е гг. советского кино. Автор приходит к выводу, что эта кампания осуществлялась главным образом по инициативе Коминтерна и могла в дальнейшем получить более широкое развитие, если бы не неудачное завершение Гражданской войны 1936–1939 гг.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Коммунистический интернационал, Коммунистическая партия Испании, Межрабпом, Вилли Мюнценберг, Всесоюзное общество культурной связи с заграницей, Совкино

RESUMEN El artículo analiza los acontecimientos relacionados con la proyección de películas soviéticas en España en las décadas de 1920 y 1930. El autor concluye que esta campaña se llevaba a cabo principalmente por iniciativa de la Internacional Comunista y podría haberse desarrollado más ampliamente de no haber sido por la fracasada culminación de la Guerra Civil de 1936–1939.

PALABRAS CLAVE La Internacional Comunista, el Partido Comunista de España, Mezhrabpom, Willy Münzenberg, Sociedad de Relaciones Culturales de la URSS con el Extranjero (VOKS), Sovkino

Внимание отечественных специалистов, изучающих историю Испании, сосредоточено на изучении политической, социальной, экономической и культурной истории Испании, вопросах испанской внешней политики, истории российско-испанских отношений. Однако вопрос, поднятый нами в данной статье, отечественными историками практически не рассматривался, что делает его актуальным в условиях проведения таких международных конференций, что в свою очередь указывает на то, что культурные и научные связи между Россией и Иберо-Американским регионом продолжают развиваться. Ввиду того, что данный вопрос в отечественной историографии не нашел должного рассмотрения, главной информационной базой статьи выступили публикации зарубежных исследователей, а также статьи из испанских газет того времени.

Коминтерн, созданный в 1919 г. в Москве, имел своей целью не только осуществление мировой революции. Лидеры Советской России стремились сохранить независимость страны в условиях интервенции, которую планировалось прекратить через организацию пролетариата стран-интервентов, который бы мог способствовать созданию революционной ситуации в том или ином европейском государстве, а в дальнейшем обеспечить признание РСФСР главным образом ведущими западными странами. Поэтому создание Коминтерна должно было повлечь образование коммунистических партий по всему миру, на которые в свою очередь ложилась задача по воздействию на свои правительства как легально (парламентским путем), так и нелегально (подпольная деятельность) в зависимости от положения партии или политической

ситуации в стране путем завоевания расположения рабочего класса, на что были потрачены значительные денежные средства (Суздальцев, 2021, с. 95, 97). Но большевики понимали, что одного политического воздействия недостаточно, поэтому значительные силы были потрачены на агитацию и пропаганду, в том числе культурную: в 1919 г. при Коминтерне был создан Отдел международной пропаганды, ряд заграничных отделов, в 1921 г. Межрабпом — организация, которая в начале 1930-х гг. владела несколькими кинокомпаниями. Эта цель продолжала реализовываться и в 1930-е гг. — например, при содействии Коминтерна были организованы два Международных конгресса писателей в защиту культуры в 1935 и 1937 гг.; идеалы антифашистской борьбы III Интернационала получили поддержку многих выдающихся интеллектуалов, людей искусства того времени и объединили представителей различных политических и эстетических взглядов: от левых либералов до коммунистов, от авангардистов до популистов, от буржуазных либералов до социал-демократов (Пристланд, 2011, с. 298). Повестка культурной пропаганды в отдельных странах также оставалась актуальной с момента основания Коминтерна до конца 1930-х гг., в которой Испания занимала одно из ведущих мест с момента создания там коммунистической партии (КПИ) в 1921 г. (Пучсек Фаррас, 2020, с. 41). Рассмотрение того, как с помощью кино Коминтерну удалось отчасти решить вопрос об увеличении числа сторонников коммунизма и СССР в Испании является главной целью статьи.

Испанская киноиндустрия в этот период еще не получила должного развития. Во время диктатуры М. Риверы (1923–1930) на испанском кинорынке господствовали Франция и США, но их фильмы не были серьезно востребованы среди населения. Местное кино — «испаньолада» чаще всего снималось по мотивам популярных мелодраматических романсов и также не пользовалось серьезной популярностью у жителей страны (Fibla-Gutierrez, Salazkina, 2020, p. 140), поэтому, когда начал организовываться процесс показа советских фильмов, множество молодых испанских интеллектуалов, таких как Луис Бунюэль, Сезар Муньос Арконада и Хуан Пикерас увлеклись не только советским кино, но и советским искусством в целом и собственноручно способствовали его популяризации.

Первой по-настоящему масштабной трансляцией советского кино стал показ в 1925 г. фильма «Броненосец Потемкин» С. Эйзенштейна (Marichalar, 1931, p. 195). Вскоре при содействии Межрабпوما в Испании были показаны фильмы «Потомок Чингисхана», «Конец Санкт-Петербурга» (режиссер фильмов В. Пудовкин) и «Путевка в жизнь» (Н. Экк) (Gross, 1974, p. 148). Однако до Гражданской войны 1936–1939 гг. коммерческий прокат советских фильмов был запрещен (Garrido Caballero, 2006, p. 34), поэтому их показ ограничивался трансляциями в специализированных киноклубах (García Fernández, 2002, p. 247).

Значительный вклад в распространение советского кино в Испании внес Хулио Альварес Дель Вайо — будущий министр иностранных дел во время Гражданской войны, который впервые посетил Советский Союз в 1927 г. и установил контакт с ВОКС (Всесоюзное общество культурной связи с границей) и Совкино (Всероссийское фотокинопромышленное акционерное общество «Советское кино») (Kowalsky, 2004, p. 333). В результате договоренностей между Дель Вайо и советскими ведомствами, в 1929 г. в Испанию были направлены экземпляры фильмов «Потомок Чингисхана», «Бабы рязанские» (О. Преображенская, И. Правов), «Белый орел» (Я. Протазанов) (Kowalsky, 2004, p. 334). 20 января 1930 г. показ советских фильмов был организован киноклубом Español со специальной презентацией Дель Вайо о советском кино, где он выступил с докладом о своем опыте общения с советскими режиссерами и посещениях киностудий во время поездок в СССР (La Novena Session..., 1930, p. 2).

В 1929 г. по инициативе ВОКС и сотрудничавшего с ним каталонским архитектором и градостроителем Антонио Боне был организован однодневный фестиваль советского кино, в рамках которого были показаны «Броненосец Потемкин» и совсем недавно вышедший на советские экраны «Голубой экспресс» (И. Трауберг) (Kowalsky, 2004, p. 335).

Эффект от показа фильмов способствовал восторженным упоминаниям о них и в целом о советской культуре в публикациях, а также созданию различных культурных организаций и киножурналов. Например, в 1930 г. критик Гиллем Диас-Плая опубликовал книгу «Культура кино», в которой упомянул, что «Россия — это ключ к кинематографу будущего» (Díaz-Plaia,

1930, p. 114); в феврале 1931 г. в Мадриде возник Испано-славянский комитет, который занимался пропагандой в Испании российской культуры и сотрудничал с ВОКС, однако уже в 1933 г. эта организация была ликвидирована (Мухаматулин, 2010, с. 290–291). В 1932 г. Х. Пикерас основал киножурнал *Nuestro Cinema*, ставший в 30-е гг. XX в. рупором советского кино в Испании (Fibla-Gutierrez, 2018, p. 41–67). К сотрудничеству в журнале привлекались члены основанного Коминтерном Международного союза писателей-революционеров, проект курировал пропагандист Коминтерна Вилли Мюнценберг (Angeles, 1987, 589). Когда в 1935 г. журнал *Nuestro Cinema* предложил известным испанским интеллектуалам — Бенджамину Ярнесу, Франсиско Айяле, Антонио Эспине, Федерико Гарсиа Лорке и Рамону Х. Сендеру высказаться о советском кино, все они подчеркнули неоспоримое значение советского кинематографа как культурной, так и образовательной модели для Испании, отметили его технические достоинства и содержание (*Segunda Encuesta de Nuestro...*, 1935, p. 66–67). В этом же году на страницах *Nuestro Cinema* появилась статья французского искусствоведа Леона Муссиака, в которой тот отмечал, что советский фильм убедил «интеллектуальную элиту» в том, что сочетание формального экспериментирования и социальной ориентации было действительно возможно только при следовании модели СССР, независимо от средства выражения (Moussinac, 1935, p. 2).

В октябре 1936 г. лидер КПИ Хосе Диас выступил с речью после показа фильма Е. Дзигана «Мы из Кронштадта» в мадридском *Cine Monumental*, где он восхвалял борьбу «красных матросов», их смелость и самоотверженность, которая должна быть присуща борцам с фашизмом в Испании (Díaz, 1970, p. 112).

Даже секция любительского кино Каталонского экскурсионного центра (СЕС, *Center Excursionista de Catalunya*), являющаяся оплотом каталонской консервативной элиты восхищалась советским кинематографом. В 1936 г. в их печатном органе — журнале «Кинематограф» была опубликована переведенная на испанский язык статья из Американского общества кинематографистов Карла Фройнда, в которой отмечались успехи Эйзенштейна в работе над киномонтажом (Freund, 1938, p. 62–63).

В годы Гражданской войны испанская киноиндустрия была коллективизирована анархистской CNT-FAI (*Comisión Nacional del Trabajo, Federación Anarquista Ibérica*) и социалистической UGT (*Unión General de Trabajadores*), хотя КПИ через компанию *Film Popular* также владела определенными правами на показ фильмов, к тому же в этот период Министерство образования и народного просвещения республиканского правительства возглавлял коммунист Хесус Эрнандес Томас (Gubern, 2012, p. 268). Испанская федерация индустрии общественных зрелищ (FEIEP, *Federación Española de la Industria de Espectáculos Públicos*), которая была основана в 1937 г. и с которой было связано большинство работников кино, на своем учредительном конгрессе отправила приветствие Коминтерну, в котором лидеры этой международной организации описывались как наиболее верные проводники интересов рабочего класса (Cabeza San Deogracias, 2005, p. 170). За годы Гражданской войны 1936–1939 гг., помимо вышеуказанного «Мы из Кронштадта», самыми популярными советскими фильмами были «Чапаев» (Г. и С. Васильевы) и «Три песни о Ленине» (Д. Вертов) (Маленькие истории, 2016).

Говоря о пропагандистской задаче Коминтерна следует отметить, что советское кино способствовало формированию представления об эстетическом и политическом воспитании, нашло мощный отклик среди испанских интеллектуалов. Несмотря на тот факт, что само советское кино переживало период перехода к социалистическому реализму, это не снижало его популярности в Испании в 1930-е гг. Как отмечал Пикерас, оно стало интеллектуальной и революционной базой, которая создала жизненную организацию нового политического и культурного движения в Испании (Piquerás, 1933, p. 216). Исследователи Э. Фибла-Гутьеррес (Школа Элиаса Керехета, Испания) и М. Салазкина (Университет Конкордия, Канада) считают, что Коминтерн успешно представил советские фильмы в Испании через свою сеть интеллектуалов и был готов пожинать плоды своей хорошо спланированной культурной политики (Fibla-Gutierrez, Salazkina, 2020, p. 156–157). Действительно, во второй половине 1920-х–1930-е гг. советское кино в Испании пользовалось большой популярностью: были показаны главные кинокартины, увидевшие в это время свет в СССР — «Броненосец Потемкин», «Путевка

в жизни», «Чапаев» и др. Большое количество испанских интеллектуалов, положительно воспринявших советский кинематограф (некоторые из которых даже стали в дальнейшем коммунистами), говорит об умелой пропагандистской работе Коминтерна. И если бы не трагедия, произошедшая с республиканским правительством, потерпевшим поражение в Гражданской войне, возможно, эти культурные связи в ближайшие десятилетия еще более укрепились и СССР мог бы получить надежного не только политического, но и культурного партнера на Пиренейском полуострове.

Источники и литература

1. «La Novena Session Del Cineclub». *El Sol*, 21 January 1930, P. 2.
2. «Segunda Encuesta de Nuestro Cinema: Convocatoria y Cuestionario». *Nuestro Cinema*, 1935, no. 17, P. 66–67.
3. ANGELES, E. L., 1987: *La Concepción de La Política Exterior Española Durante La II República: (1931–1936)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
4. CABEZA SAN DEORGRACIAS, J., 2005: *El Descanso Del Guerrero: Cine En Madrid Durante La Guerra Civil Española (1936–1939)*. Madrid: Ediciones Rialp.
5. DIAZ, J., 1970: *Tres Años de Lucha*. Paris: Editions de la Librairie du Globe.
6. DIAZ-PLAJA, G., 1930: *Una Cultura Del Cinema: Introducci6 a Una Est6tica Del Film*. Barcelona: Publicacions de La Revista.
7. FIBLA-GUTIERRES, E., 2018: «Léon Moussinac, Juan Piqueras et la pédagogie critique de cinema». *Revue d'histoire du cinéma*, no. 84, P. 41–67.
8. FIBLA-GUTIERRES, E., SALAZKINA, M., 2020: «Seeing the World Anew: Soviet Cinema and the Reorganization of 1930s Spanish Film Culture». *Comintern Aesthetics*. Edited by Amelia M. Glaser and Steven S. Lee. Toronto: University of Toronto Press, P. 133–169.
9. FREUND, K., 1936: «¿Qué Es Muntatge?». *Cinema Amateur*, no. 10, P. 62–63.
10. GARCIA FERNANDEZ, E.C., 2002: *El cine español entre 1896 y 1939: Historia, industria, filmografía y documentos*. Barcelona: Ariel.
11. GARRIDO CABALLERO, M., 2006: *Las Relaciones Entre España y La Unión Soviética a Través de Las Asociaciones de Amistad En El Siglo XX*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
12. GROSS, B., 1974: *Willi Münzenberg: A Political Biography*. East Lansing: Michigan State University Press.
13. GUBERN, R., 2012: *Luis Buñuel: The Red Years, 1929–1939*. Madison: The University of Wisconsin Press.
14. KOWALSKY, D., 2004: *Stalin and the Spanish Civil War*. New York: Columbia University Press.
15. MARICHALAR, A., 1931: «Visto y Oído». *Revista de Occidente*, no. 95, 195–197.
16. MOUSSINAC, L., 1935: «El Cinema Soviético Tiene Quince Años». *Nuestro Cinema*, no. 15, P. 2.
17. PIQUERAS, J., 1933: «Hacia Una Federación Española de Cineclubs Proletarios». *Nuestro Cinema*, no. 13, P. 216.
18. МАЛЕНЬКИЕ ИСТОРИИ: Испанская грусть Страны Советов, 2016, https://little-histories.org/2016/05/13/tristeza_espanola/
19. МУХАМАТУЛИН, Т. А., 2010: «Восприятие России в публицистике и политической деятельности К. Санчеса-Альборноса». *Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология*, №18 (61), С. 288–296.
20. ПРИСТЛАНД, Д., 2011: *Красный флаг: история коммунизма* [пер. с англ.]. М., Эксмо.
21. ПУЧСЕК ФАРРАС, Ж., 2020: «Взгляд КПИ на СССР как на основу международного коммунистического движения». *Латиноамериканский исторический альманах*, №25, С. 40–57.
22. СУЗДАЛЬЦЕВ, И. А., 2021: «Когда же состоялось подлинное основание Коминтерна?». *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки*, №3, С. 91–99.

Испанские топонимы с компонентом «campo»

Тужикова Д. Б. (Россия)

Los topónimos españoles compuestos por «campo»

Tuzhikova D. B. (Russia)

АННОТАЦИЯ В статье речь идет об испанских топонимах с компонентом *campo*, отмечается их разнообразие по структуре и семантике. Автор делает вывод, что в производных топонимах актуализируются значения размера (небольшого) и общей характеристики местности, выражаемых суффиксами соответствующей семантики, а в сложных и составных названиях выделяются не только эти, но и другие значения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА топонимы, испанский язык, семантика, структура

RESUMEN El artículo analiza los topónimos del español conformados con el elemento “campo”, en atención a su diversidad según la estructura y la semántica. El autor concluye que los topónimos derivados actualizan los significados de tamaño ‘pequeño’ y características generales de la localidad expresados por los sufijos de la semántica correspondiente, mientras que en los nombres complejos y compuestos no sólo se enfatizan estos significados sino también otros.

PALABRAS CLAVE topónimos, lengua española, semántica, estructura

Названия населенных пунктов имеют свои особенности образования, а способы их номинации занимают существенное место в топонимических исследованиях (Корнева, Меняйлова, 2012, с. 2). Испанские названия населенных пунктов с компонентом *campo* ‘поле’, их структура и семантика являются предметом изучения данного исследования. В испанских словарях лексема *campo* трактуется как *terreno llano*, *terreno extenso fuera de poblado*, *tierra laborable* (DRAE, 2001; DELE, 1997). Названия населенных пунктов с компонентом *campo* достаточно репрезентативны в испанской топонимии. В современных словарях испанских топонимов их более сорока (см., например, Albaigés, 1998; Celdrán, 2009). Большая часть названий с данным компонентом имеет латинское происхождение, хотя в них встречаются арабские, доримские и баскские корни.

Испанские топонимы с компонентом *campo* разнообразны и по своей структуре, и по семантике. По структуре среди них можно выделить простые, сложные и составные топонимы. В связи с этим далее рассмотрим каждый из названных структурных типов данных топонимов.

Простые непрямые топонимы, производящей основой которых служит название какого-либо природного объекта, наглядно демонстрируют, как происходит формирование имен собственных от имен нарицательных: в результате метонимического переноса название природного объекта становится географическим названием — топонимом. С данным компонентом мы можем выделить три названия населенных пунктов *Campo* в Кастилии Ла-Манча. (Albaigés, 1998, p. 321). Встречаются также названия населенных пунктов, образованные от названия природной реалии и определенного артикля *El Campo*.

Простые производные топонимы с компонентом *campo* имеют более сложную структуру. В них к топооснове присоединяются суффиксы. В одних случаях это уменьшительный суффикс, в других — собирательный. В названии *Campello* (лат. *campus* — *campitos*, *campillos*) суффикс указывает на небольшой размер именуемого объекта ‘маленькое поле’, а в топонимах *Camp Janet* (лат. *Campus*) суффикс *-etum* означает ‘[место, где] много полей’ (Celdrán, 2009, p. 193–195).

Сложные топонимы образуются с помощью двух производящих основ, одна из которых имеет значение ‘поле’, а другая достаточно разнообразна по семантике и включает определенную

характеристику поля. Данный структурный тип ойконимов достаточно репрезентативен в испанской топонимии. В нем представлены такие характеристики поля, как размер: *Campllong* (лат. *campus longus* ‘большое поле’); характеристика местности: *Campuzado* (лат. *campus sanus* ‘открытое и просторное поле’; *Campoo* (лат. *campus + podium* ‘холмистое поле’); принадлежность: *Margalef* (араб. *marg* + антропоним Khalaf ‘поле Калева’); граница объекта: *Paiporta* (лат. *pagus + porta* ‘дверь’, ‘дверь /вход в поле’); флора (наличие определенной растительности): *Camporrobles* (лат. *campus + robre* ‘поле дубов’); цвет: *Camporrells* (лат. *campus burrellos* ‘светло-красное поле’); локализации в пространстве: *Zúñiga* (баск. *zuin + ika>iga* ‘поле на склоне или на холме’) (Celdrán, 2009). Как видно из приведенных примеров, вторая производящая основа может быть выражена разными языковыми средствами: прилагательным, существительным или антропонимом.

Составные топонимы представлены в виде атрибутивной конструкции. Первая часть составного топонима может иметь форму сложной номинации и включать в нее прилагательное либо существительное. Атрибутивная часть топонима в единичных случаях выражена прилагательным, как в названии *Campo Real* ‘королевская дорога’, имеющим значение принадлежности, а в основном она образована сочетанием предлога *de* с существительным.

Далее рассмотрим, какие признаки представлены в составных топонимах с компонентом *campo*: цвет: *Pego de la Negra* (лат. *pagus* ‘поле, деревня + лат. *niger, nigri* ‘черный, темный’ ‘поле черной [земли]’); флора: *Pago del Lentiscar* (лат. *pagus* ‘поле, деревня’ + лат. *lentiscus* + увеличит. суф. *-alis > -al* ‘поле с зарослями мастикового дерева’); фауна (наличие животного мира): *Aguilar de Campo* (лат. *aquila* ‘орел’ + увеличит. суф. *-arius, -aria* + лат. *campus* ‘поле’ = орлиное поле); принадлежность: *Campo de Criptana* (лат. *campus* ‘поле’ + кельт. *Certina*, поле Криптаны); локализация в пространстве: *Campo de Yuso* (лат. *campus* ‘поле’ + лат. *jusum – deorsum* ‘внизу’ — нижнее поле), *Campoo de Yuso* (лат. *campus + podium* ‘холмистое поле’ + лат. *jusum – deorsum* ‘внизу’ — нижнее холмистое поле); В названиях могут также отразиться древние традиции и поверья. В топониме *Campo de Mirra* (лат. *mera + myrrha* ‘смолистая камедь’ + *terus* ‘чистое вино’ запечатлена унаследованная римлянами греческая традиция ароматизировать вино этим веществом. В названии города *Santiago de Compostela* (лат. *campus stellae* ‘звездное поле’) содержится аллюзия на появление апостола Сантьяго (Celdrán, 2009).

Таким образом, названия испанских населенных пунктов с компонентом *campo* обладают богатой семантикой, которая неодинаково представлена в разных по составу топонимах. Если в производных топонимах актуализируются только значения размера (небольшого) и общей характеристики местности, выражаемых суффиксами соответствующей семантики, то в сложных и составных названиях выделяются не только эти, но и другие значения. Среди них такие значения, как пространственная локализация, принадлежность, характеристика местности, наличие флоры и фауны, цвет и другие, причем доминантным оказывается значение пространственной локализации. Языковые средства выражения этих значений также отличаются большим разнообразием.

Источники и литература

1. ALBAIGÉS, J. M., 1998: *Enciclopedia de los nombres propios*. Barcelona: Editorial Planeta. 405 p.
2. CELDRÁN, P., 2009: *Diccionario de topónimos españoles y sus gentilicios*. 5ª edición. Madrid: Espasa Calpe, S.A., 1059 p.
3. DELE — *Diccionario del Estudiante de la lengua española*. Barcelona: Larousse Editorial, S.A., 1997. 1213 p.
4. DRAE — *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa Calpe, S.A., 2001. Vol. 1, 2. 2448 p.
5. КОРНЕВА, В. В., МЕНЯЙЛОВА, Д. Б., 2012: «Основные направления изучения топонимов». *Вестник Воронеж. гос. ун-та. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация*, №2. С. 21–26.

Особенности устаревших слов и устойчивых сочетаний в толковых и фразеологических словарях русского языка

Туракулова З. М. (Узбекистан)

Rasgos específicos de las palabras obsoletas y combinaciones estables en los diccionarios explicativos y fraseológicos del ruso

Turakulova Z. M. (Uzbekistán)

АННОТАЦИЯ Фразеологический фонд русского языка является ценным языковым материалом, который определяет красоту и богатство русского языка. Настоящая статья посвящена устаревшим фразеологическим единицам русского языка, зафиксированным во фразеологических и толковых словарях XX века, а именно: «Толковый словарь русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова, «Малый академический словарь» под ред. А. П. Евгеньевой, «Фразеологический словарь русского литературного языка» А. И. Федорова, «Словарь современного русского литературного языка» АН СССР (в 17-ти т.). В статье освещается проблема маркировки устаревшей лексики и фразеологии в указанных лексикографических трудах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА лексика, фразеология, устаревание, степень устарелости, архаизмы, историзмы, старинное

RESUMEN El cuerpo fraseológico del ruso es un importante material lingüístico que determina la belleza y riqueza de esta lengua. El presente artículo aborda las unidades fraseológicas obsoletas rusas, registradas en los diccionarios fraseológicos y de definiciones del siglo XX, como son: *Diccionario de definición de la lengua rusa* editado por D. N. Ushakov, *Diccionario académico breve* editado por A. P. Evgenieva, *Diccionario fraseológico de la lengua literaria rusa* de A. I. Fedorov, *Diccionario de la lengua literaria rusa moderna* de la Academia de Ciencias de la URSS (17 volúmenes). El artículo hace hincapié en el problema de etiquetar el vocabulario y la fraseología obsoletos en estas obras lexicográficas.

PALABRAS CLAVE vocabulario, fraseología, proceso de obsolescencia, grados de obsolescencia, arcaísmos, historismos, lo antiguo

Как показало исследование лексикографического материала, устаревшие слова и фразеологизмы не имеют в словарях единой пометы. Так как процесс устаревания слова или выражения длительный и сложный, не установлены исторические границы для определения степени устарелости лексики, возникает проблема их маркировки. Одни обозначены как «устар.» — устаревшее, другие как «ист.». С пометой «устар.» принято обозначать понятия, действия, свойства, явления, которые имеют в современном составе языка свои синонимы. Иначе говоря, это архаизмы (*седмица* — «неделя», *бак фиш* — «девушка подросток», *совместник* — «соперник», *шуйца* — «левая рука», *выя* — «шея»). Помета «ист.» — историческое, приписывается словам, которые обозначают утраченные, ушедшие из жизни реалии, то есть историзмы. Предметы, явления, действия, ими обозначаемые, остались в истории. Сравните: *тиун* — «название различных должностных лиц в др. России», *алтын* — «серебряная монета в 6 денег или в 3 копейки», *барм* — «род наплечников в торжественной одежде русских князей и царей», *раёк* — «ящик с передвижными картинками. Кукольный театр», *волость* — «территориальная и административная единица в составе уезда в России». Помимо указанных помет встречаются в словарных статьях такие как «старин.» — старое, старинное (*толмач* — «толкователь, комментатор» (старин.)). Такую помету носят давно устаревшие слова, встречающиеся в качестве корневых частей производных слов или как компоненты фразеологических единиц.

Зачастую старинные слова непонятны и неизвестны современному носителю языка. Они могут встречаться в художественных текстах классических произведений или в текстах современной художественной литературы, где своеобразие жанра предполагает использование старинных слов и выражений. К таковым относится жанр «исторический роман». Писатели данного направления преследуют цель наиболее красочно и правдиво передать картины глубокой старины. И при выборе выразительных средств обращаются к устаревшей лексике, а точнее к старинным словам и выражениям. Но следует сказать, что четкой дифференциации в использовании помет «устар.», «ист.» и «стар» нет. Анализ указанных словарей показал, что в разных словарях устаревшее слово может иметь различные пометы. В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова слово *молотило* — «прикрепленная к рукоятке цепа короткая палка, которую бьют по снопу при молотье» снабжено пометой «устар.», а в Толковом словаре русского языка Д. Н. Ушакова такой пометы при слове *молотило* нет. Или другой пример: *вещий* — «предвидящий будущее» в Словаре современного русского литературного языка и в Толковом словаре русского языка Д. Н. Ушакова имеет помету «устар.», тогда как в Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова такая помета отсутствует. Сравните некоторые примеры, приведенные в таблице.

Значение / Словари	<i>Агнец</i>	<i>Ворог</i>	<i>Лукоморье</i>	<i>Челядинец</i>
ТСРЯ Д. Н.Ушакова	Книж. «ягненок, жертвенное животное»	Обл. «недруг, враг»	Устар. «морской залив, бухта»	Истор. «Слуга, принадлежащий к челяди»
ССРЛЯ	Устар. «ягненок, барашек» ◇ <i>Истор.</i> жертвенное животное	Устар. «враг, недруг»	Устар. «морской залив»	Без пометы
ТСРЯ С. Н. Ожегова	Стар. «ягненок как жертвенное животное»	Стар. «враг»	Стар. «морской залив»	Стар. «Слуга из челяди»
СРЯ А. П. Евгеньевой	Устар «ягненок»	Устар. «враг»	«Старинное народное название морского залива, бухты»	Истор. 1.» То же, что челядин» 2. «Тот, кто принадлежал челяди»

Лексика и фразеология, устаревшая сравнительно недавно — в начале XX века, снабжена пометой «доревол.» — дореволюционное. Иначе явления действительности, характерные для дореволюционной эпохи. То есть, с идеологической точки зрения, это — слова-пережитки прошлого, несвойственные существующему укладу жизни. Например: *бонна* (доревол.) — «воспитательница детей в богатых семействах (преимущественно иностранка)»; *бомонд* (доревол.) — «верхушка буржуазно-дворянского общества»; *казенная палата* — (офиц. дорев.) — «губернское учреждение, заведовавшее денежными сборами». Устаревшие единицы могут иметь другое пояснение: «в царской России», «в царской армии» (если военная терминология), «... в Российском государстве до 1917 года». Сравните: *урядник* — «унтер-офицер в казачьих войсках русской царской армии»; *помещик* — «землевладелец, относящийся к привилегированному сословию (в Российском государстве до 1917 г.)», *казенное вино* — «водка, продававшаяся государственной монополией в царской России».

Особо следует отметить, что устаревать может слово или значение слова. Многозначные слова со временем способны утратить одно или несколько из своих значений. Так, например,

слово «барышня» в словаре Д. Н. Ушакова имеет следующие лексические значения 1. Девушка из барской семьи 2. Молодая девушка 3. Служащая в учреждении, в магазине. Все три значения данного слова устарели. Слово «бесхарактерный» имеет два лексических значения, второе из которых — лишенный характерных черт, бесцветный устарело. Общеупотребительное слово «артист» имело ещё одно значение, которое сейчас уже утрачено — «человек, занимающийся творчеством в области какого-нибудь рода искусств». Например, *художник* или *скульптор* также могли называться «артистами».

Встречаемся мы в словарях и с такими пометами, как [первонач.]. Этой пометой принято обозначать первоначальное значение слова, которое было утрачено. Например: *алкать* — [первонач.] «чувствовать голод (ТСРЯ Толковый словарь русского языка Д. Н. Ушакова, Толковый словарь С. И. Ожегова); *неделя* — (первонач. и церк.) — «воскресенье»; *бурбон* — (первонач.) об офицере, выслужившемся из солдат. (ТСРЯ Толковый словарь русского языка Д. Н. Ушакова); *орда* — (первонач.) «становище кочевых племен»; *грёза* — (первонач.) «призрачное видение»; *анафема* — «проклятие» (первонач.) — «отлучение от церкви» (Толковый словарь С. И. Ожегова). В Словаре современного русского литературного языка (в 17-ти т.) пометы «первонач.» нет.

В некоторых изданиях толковых словарей мы встречаемся с лексикой «устаревающей». К таковым относятся слова, которые присутствуют в словарном составе современного языка, но частота их употребления понижается. Их положение в лексической системе языка промежуточное, колеблющееся. Устаревающие слова тяготеют от центра к периферии. К таковым можно отнести следующие слова: *душа* (фамильярное обращение) *депутация*, *владычествовать*, *гардеробная*, *афронт* их наличие характерно в речи старого поколения. Молодежь крайне редко обращается к устаревающим словам (считая это немодным), хотя их значение может быть им известно. В языке устаревающие слова могут вытесняться их новыми синонимами, в том случае если устаревающее слово обозначает существующие в настоящей действительности реалии. Но устаревающие слова могут также обозначать предметы, явления, события, которые исчезают или исчезли и остались лишь воспоминания о них. Именно память о каких-либо реалиях позволяет слову и выражению, определяющему его, оставаться в языке.

Но учитывая то, что создание словарей процесс очень сложный и длительный, а язык имеет свойство развиваться стремительно, некоторые словари устаревают, не будучи еще опубликованными. И слова, которые они характеризуют пометой «устар.», отнюдь уже не являются таковыми. Предметы и явления, ими обозначаемые обратно вошли в обиход и находятся в активном словарном запасе языка. Например: *бакалавр* — «младшая ученая степень в некоторых иностранных государствах и в старину в России» (Толковый словарь русского языка под ред. Ушакова); *сюртук* (прост. устар.) — «мужская двубортная одежда с длинными почти до колен полами». (Толковый словарь русского языка под ред. Ушакова). Причем, надо отметить, что в настоящее время сюртук — это не только мужская, но и женская одежда. *Ботфорты* (устар.) — «сапоги с твердыми голенищами, спереди выше колен». (ССРЛЯ). *Бра* (устар.) — «настенный подсвечник». (ССРЛЯ). В отношении некоторых предметов и явлений справедливым является утверждение «мода возвращается». Вещи (предметы быта, гардероба, интерьера), когда-то вышедшие из употребления, в силу различных социальных процессов, становятся вновь актуальными. То есть мода на вещи возвращается. А вместе с ними в язык возвращаются и слова, которые их обозначали. Вот почему происходит такое противоречие между лексикографическими пометами и лингвистическими явлениями действительности.

В ходе исследования мы столкнулись с проблемой распределения отобранных единиц по ЛСП. Уже было отмечено, что большинство слов и выражений могут одновременно относиться к нескольким ЛСГ и ЛСП, имея близкие семантические и тематические связи с понятиями различных структур, могут одновременно быть компонентами нескольких ЛСП. Например, *христова невеста* в первом значении «монахиня», мы отнесли к ЛСГ «Социальное положение», а во втором значении — взрослая незамужняя девушка. То есть указывается на возраст. Следовательно, относиться к ЛСГ «Возраст». Или лексема *евхаристия* — «хлеб и вино», даваемые во время причащения, тематически соотносимо к ЛСГ «Еда и напитки», входящий в

ЛСП «Быт», равно как и к ЛСП «Религия», так как это церковнославянский термин. Много подобных примеров мы находим в ЛСП «Качество». Здесь размещены слова, которые характеризуют те или иные признаки предметов и действий: цвет, вид, внутренние качества, возраст, материал, характер и др. Возьмем, к примеру, слово *авантажный* — «привлекательный, видный, хороший», оно по своему семантико-тематическому значению относится и к ЛСП «Человек», выражая внешность, облик. Сравните в контексте: «Кажется, я очень *авантажен* (привлекателен)»; «Она, в самом деле, была очень *авантажна* в новом своем наряде (производила благоприятное впечатление)». Но слово *авантаж*, что с французского буквально переводится как «прибыль, выгода», можно справедливо отнести его и к ЛСП «Экономика». Сравните в контексте: «...человек его подрядился к поставке вина, ценою по сороку по семи копеек ведро. Цена, кажется, *авантажна*». Посмотрим теперь значение этого слова во фразеологических сочетаниях. Выражение «*обретаться, быть в авантаже, не в авантаже*» означает находиться в хорошем, дурном положении (имеется в виду состояние здоровья, ситуация, экономическое положение). Сравните: «Ну, а как здоровье старухи? надеюсь, что не тиф? — Тиф не тиф, а *не в авантаже обретается*». В данном контексте указанное выражение обозначает состояние здоровья человека. Следовательно, сочетание *обретаться, быть в авантаже* может войти в ЛСП «Здоровье». И таких примеров в списке достаточно, что, в определенной степени, и затруднило процесс распределения лексических и фразеологических единиц по тематическим классам.

Входящие в данный список архаизмы и историзмы являются словами различных частей речи (существительное, глагол, прилагательное, наречие). Преобладают существительные. В особенности в словах с номинативной функцией. Сравните: *аграмант* — плетенная или стеклярусная тесьма, для женского платья, занавесок, *вежды* - веки, *архалук* — стеганный на вате короткий кафтан, *пардус* — леопард, *гуня* — рубище, ветхая изодранная одежда, *вахмистр* — в царской армии унтер-офицер кавалерии, *протальник* — март, *светлозар* — июнь, и т. д. Немало устойчивых выражений, состоящих из словосочетания сущ. + сущ.: *дитя природы, дочь Евы, человек со всячиною, одет по картинке, свет очей* и др. Уступают в количественном отношении устаревшие лексические единицы, обозначающие действие. Они выражены глаголом. Причем можно обнаружить глагол, целиком вышедший из употребления, например: *будировать, вкусить, гофрить, ввергать, набрюзжать, сказывать, доводить, заключать, закупаться, небречь* и т. п. Или его устаревшие формы (*гофриться* — возврат. и страд. к *гофрить*; *воздвигнул* — устар. форма прош. вр.). Гораздо чаще глагол встречается в составе фразеологических единиц. Сравните: *взяться за ум, души не слышать, петь осанну, сделать дирекцию, бить челом, дуван дуванить, обладать даром, сломить рог кому-н., вспомнить умершего, припасть к ногам, свидетельствовать почтение, язык свербит, ангелы на душе запели* и т. д.

В списке мы находим большое количество устаревших имен прилагательных. Часто встречаются прилагательные вне связи с другими словами (*благой, верительный, готский, зиждительный, велий, бесталанный, брадатый, борзый, далёк*, (крат.прил.)), так и в составе устойчивых выражений, в сочетании прил.+ сущ. Например: *адмиральский час, адамовы слезы, тяжелое серебро, кисейная барышня, страбургский пирог, голубая кровь, верховая девушка, девичья кожа, новый свет, елейная душа* и т. д.

Устаревшие наречия, в основном, относятся к ЛСП «Время»: *прежде нежели, не досужно, вечер, спозаранку, завтра* и т. д. Кроме того, их можно обнаружить в лексико-семантических группах «**Образ действия**»: *по всему вероятно, достойно, в пересыпку, по толкам, вглядь*; «**Физическое состояние**»: *мертво пьян*. Лексико-семантическая группа «**Качество действия**» представлено лишь одним выражением, состоящим из наречий: *ни шатко ни валко*.

В списке имеются и устаревшие причастия: *бесчещенный* — страд. прош. вр. от «бесчестить», *вверженный* — страд. прош. вр. от «ввергнуть», *нагбенный* — наклоненный, наклонившийся и др.. Устаревшие формы местоимений, деепричастий, числительных нами обнаружены не были. Следовательно, слова, относящиеся к данным частям речи, устаревают сравнительно медленнее.

Подводя итоги, отметим, что исследование указанных толковых словарей позволило нам сделать следующие выводы: тематические группы устаревших слов и выражений, обнаруженных в толковых и фразеологических словарях XX века, весьма разнообразны. Толковые и фразеологические словари играют большую роль в духовной культуре народа, в них зафиксированы знания общества в определенную эпоху его развития. Они призваны выполнять различные социальные функции (информативную, коммуникативную), способные отражать состояние языка в определенный период, демонстрировать все многообразие устаревшей лексики и фразеологии исследуемого языка. Это многообразие, как свидетельствуют наши наблюдения, заключено в многочисленных лексико-семантических полях с различными тематическими характеристиками.

Источники и литература

1. АДМОНИ, В. Г., 1988: *Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики*, Л.: Наука.
2. АПРЕСЯН, Ю. Д., 1995: *Лексическая семантика*, М.: Языки русской культуры.
3. АРИСТОТЕЛЬ, 1952: *Аналитики*, М.: Госполитиздат.
4. ВАЛГИНА, Н. С., РОЗЕНТАЛЬ, Д. Э., ФОМИНА, М. И., 2002: *Современный русский язык*, М.: Логос.
5. КАРАУЛОВ, Н. Н., 1976: *Общая и русская идеография*. — М.: Наука.
6. НАТЯГО, Н. В., ДЮЗЕНЛИ, М. В., 2005: *Лексикология современного русского языка*, М.
7. ФАСМЕР, М., 1960: *Этимологический словарь русского языка*. т. I–IV, М.
8. ФОМИНА, М. И., 1990: *Современный русский язык. Лексикология*, М.
9. ШАНСКИЙ, Н. М., 1972: *Лексикология современного русского языка*, М.: Просвещение.
10. ШАНСКИЙ, Н. М., 1985: *Фразеология современного русского языка*. М.: Высшая школа,.
11. Словарь русского литературного языка (в 17-и томах.), 1955–1960: М.,
12. Словарь русского языка под ред. С. И. Ожегова, 1952: М.: Иностранные и национальные словари.
13. Словарь современного русского языка под ред. Д. Н. Ушакова, 1935–1940: М.
14. Словарь русского литературного языка в 4-х томах. 1958: М.
15. Фразеологический словарь современного русского литературного языка (в 2-х томах) под ред. А. А. Тихонова, 2004: М.
16. Фразеологический словарь русского языка под ред. А. И. Молоткова, 1987: М.: Русский язык.

Фразеология как эффективное средство коммуникации в деловой сфере

Федуленкова Т. Н. (Россия)

La fraseología como herramienta eficaz para la comunicación empresarial

Fedulenkova T. N. (Russia)

АННОТАЦИЯ Значительная часть деловой терминологии современного английского языка образуется на основе метафорического переосмысления компонентного состава и, следовательно, является фразеологией. Работа посвящена изучению деловой фразеологической терминологии и ее оценке как средства коммуникации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА фразеологические единицы, деловая фразеология, деловая терминология, ФЕ-термины, коммуникативная валидность

RESUMEN Una parte significativa del léxico de los negocios en inglés moderno se forma sobre la base de la reinterpretación metafórica de los componentes y, por lo tanto, resulta ser fraseológica. El artículo se dedica al estudio de la terminología fraseológica en el campo de los negocios y su valoración como medio de comunicación.

PALABRAS CLAVE unidades fraseológicas, fraseología de negocios, terminología de negocios, términos fraseológicos, validez comunicativa

Изучение ряда видов делового дискурса — от офисного, банковского, экономического, рыночного, маркетингового до риэлтерского, юридического и медицинского — показывает, что фразеологические единицы занимают в этих видах коммуникации заметное место (Сардалова, 2018, с. 3). Особенно явным оказывается процесс фразеологизации в сфере современной англоязычной терминологии. Фразеология терминологического свойства составляет от 30 до 44% в различных сферах английской деловой коммуникации:

FINANCE — сфера финансов: *business angel* (Murthy, 2007, с. 64);
ECOMOMCS — сфера экономики: *green audit* (Murthy, 2007, с. 30);
MARKETING — сфера маркетинга: *cold call* (Murthy, 2007, с. 69);
COMMERCE — сфера коммерции: *black hole* (Murthy, 2007, с. 48);
JOURNALISM — сфера журналистики: *green shoots* (Murthy, 2007, с. 239);
ACCOUNTING — сфера учета: *clean opinion* (Murthy, 2007, с. 91);
BANKING — банковская сфера: *balloon mortgage* (Murthy, 2007, с. 342);
HUMAN RESOURCES — сфера трудовых ресурсов: *golden parachute* (Murthy, 2007, с. 235);
LAW — сфера закона: *act of God* (Murthy, 2007, с. 8).

Третью часть изучаемой фразеологии составляют ФЕ-термины с полным переосмыслением компонентного состава, когда ни один из компонентов ФЕ не сохраняет своего первоначального значения. Приведем примеры полностью переосмысленных ФЕ-терминов, сопровождаемых словарными дефинициями, которые обнажают их метафорическую природу:

(a) **think tank** also **think-tank** *n* [C] a committee of people with special experience or knowledge in a particular area which is established by a government to produce ideas and advice on something: *a government-sponsored think-tank* (Murthy, 2007, p. 549) — (букв. мыслящий танк) мозговой центр, фабрика мысли — группа людей с особым опытом или знаниями в определенной области, созданный правительством для выработки идей и рекомендаций по какому-либо вопросу: *спонсируемый правительством мозговой центр*.

(b) **cash cow** *n* [C] 1 FINANCE a very profitable business or part of a business: *Mail order should be seen as a cash cow that will generate cash for further moves into information services* (Murthy, 2007, p. 77) — (букв. дойная корова), продукт, пользующийся спросом 1 ФИНАНСЫ — очень прибыльный бизнес или часть бизнеса: *Почтовый заказ следует рассматривать как дойную корову, которая будет накапливать наличные деньги для дальнейшего их перемещения в информационные службы*.

(c) **short squeeze** *n* [C] FINANCE a situation in which a lot of SHORT SELLERS are trying to buy the shares they need to deliver, causing prices to rise: *A short squeeze forces short sellers to pay escalating prices to replace their borrowed positions* (Murthy, 2007, p. 498) — (букв. короткое сжатие) ФИНАНСЫ — ситуация, в которой многие «МЕДВЕДИ» пытаются купить акции, которые им нужно распределить, что вызывает рост цен: *«Короткое сжатие» вынуждает «медведей» платить завышенную цену, чтобы заменить свои долговые позиции*.

Квантитативный анализ контекстуальных употреблений изучаемых ФЕ-терминов (3001, 498 и 40 контекстов, соответственно, в корпусе СОСА) свидетельствует об их коммуникативной валидности:

a. An effective **think tank** should have clear ground rules for unjudging collaboration and effective solution identification. (СОСА)

- b. I don't think Capiluto will support athletics the way that we are wanting, particularly as long as he sees football as a *cash cow* to invest into other things. (COCA)
- c. The move lower in yields following Friday's wage number likely forced some of these traders to close out their positions by buying back Treasuries, driving the price higher, and yields lower. This phenomenon is known as a *short squeeze*. (COCA)

Особую активность в деловой коммуникации проявляют ФЕ-термины с частично-переосмысленным компонентным составом: *hard currency* — 181 случай использования, *payment cap* — 184 случая использования, *penalty clause* — 331 случай использования, *perfect title* — 670, *periodic statement* — 551, *phantom income* — 93, *prohibited basis* — 142, *peer group* — 8614 случаев использования (цифровые данные приведены здесь по корпусу BNC).

Источники и литература

1. BNC — *British National Corpus*. Available at <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
2. COCA — Corpus of Contemporary American English. Available at <https://www.english-corpora.org/coca/>
3. MURTHY, M., 2007: *LONGMAN Business English Dictionary*. Harlow.
4. САРДАЛОВА, Л. Р., 2018: *Функциональные особенности фразеологических единиц в англоязычном научно-популярном медико-оздоровительном дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук*. Пятигорский гос. университет.

Дискурсивные маркеры *pero* и *pues* в испанском языке

Филиппова Т. Н. (Россия)

Los marcadores discursivos *pero* y *pues* del español

Filippova T. N. (Russia)

АННОТАЦИЯ Статья рассматривает дискурсивные маркеры. Эта категория слов неоднородна по своему составу, поскольку включает слова, которые либо не имеют собственного лексического значения, либо подверглись грамматикализации в ходе употребления. Диапазон функционирования маркеров дискурса широк, но их объединяет доминирующая функция — коммуникативная. В статье исследуется функционирование в речи дискурсивных маркеров *pues* и *pero* в испанском языке.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА дискурсивные маркеры, лексическое значение, грамматикализация, функциональный потенциал, межкультурная коммуникация, контекст

RESUMEN El artículo está dedicado a los marcadores discursivos *pero* y *pues* del español. Esta categoría de palabras es heterogénea en su composición, ya que incluye palabras que carecen de significado léxico propio o sufrieron la dessemantización en el proceso de cambio. El rango funcional de los marcadores discursivos es amplio, pero los une la función dominante que consiste en un fin comunicativo. El artículo aborda el funcionamiento en la enunciación de ambos marcadores discursivos del español.

PALABRAS CLAVE marcadores discursivos, significado léxico, gramaticalización, potencial funcional, comunicación intercultural, contexto

Los estudios lingüísticos modernos se centran en el análisis del funcionamiento de las unidades de la lengua en el proceso de la interacción interpersonal e intercultural.

Ya que los procesos comunicativos se estudian considerando la situación en que se desarrollan, están impregnados de contenido implícito, en el foco de los intereses científicos se encuentran tales aspectos como las relaciones de los participantes del acto comunicativo, su actitud hacia el mensaje, el conocimiento previo, el propósito del mensaje y los medios de la lengua que utiliza el autor para realizar su intención.

En este contexto parece interesante someter al estudio la categoría de las palabras que durante mucho tiempo permanecieron en la periferia de los intereses científicos, que carecen de significado léxico propio o sufrieron la desemantización en el proceso del funcionamiento. Se trata de las unidades lingüísticas de nivel pragmatic-funcional que suelen denominarse «palabras discursivas», «marcadores discursivos» o simplemente «discursivos» y cuyo significado se determina en el proceso de su funcionamiento.

El concepto de «palabras discursivas» se remonta a las opiniones del destacado lingüista francés Antoine Culioli. Este término de Culioli se utilizó en un proyecto conjunto de los lingüistas rusos y franceses que compilaron bajo la dirección del eslavista francés Denis Paillard el diccionario de palabras discursivas del idioma ruso. Los autores del diccionario escriben que las palabras discursivas son unidades de un tipo especial que, por un lado, aseguran la coherencia del texto y, por otro lado, reflejan el proceso de interacción entre el hablante y el oyente, la posición del hablante: cómo interpreta el hablante los hechos que comunica al oyente, cómo los evalúa en términos de importancia, plausibilidad, probabilidad, etc. (Баранов, Плунгян, 1993, с.4–13).

El corpus de los marcadores discursivos se forma a partir de tales clases de palabras no significativas como partículas, conjunciones, interjecciones, palabras y expresiones modales, cuyos límites son inestables y ambiguos, o de palabras significativas (de valor completo) que, en ciertas condiciones contextuales pierden su significado léxico directo y adquieren el estatus de «palabras parciales». Facilitan la coherencia del discurso y/o texto, la interacción de los participantes de la comunicación, ayudan a evitar fallas en la comunicación, y también pueden reflejar las actitudes respecto a la información reportada y recibida. Las palabras discursivas se caracterizan por una semántica vaga, dependen del contexto y la situación y juegan un papel importante en la coordinación del proceso comunicativo. Llevan una enorme carga comunicativa, en ellas está concentrada la información que no se deriva del significado directo de las unidades lingüísticas que componen el enunciado.

V. A. Plungian opina que los marcadores discursivos en sentido estricto es un grupo especial de palabras: no son sustantivos, ni verbos, ni adjetivos, pues no integran el núcleo básico que lleva la carga principal en la transferencia de la tarea semántica, sino son palabras pequeñas, incomprensibles, muy difíciles de traducir. A primera vista son casi palabras parásitas, pero en realidad son absolutamente necesarias tanto para el autor como para el destinatario del discurso: ayudan a construir el discurso, o, como dicen los lingüistas, aseguran la coherencia del texto (Плунгян, URL).

I. M. Kobozeva señala que las palabras discursivas contienen información sobre la estructura retórica del texto, sobre las relaciones de correferencia, sobre la actitud del hablante hacia lo que comunica etc, que es muy importante para una comprensión correcta del sentido del texto. (Кобозева, URL).

Con cierto grado de convencionalidad las palabras discursivas se las puede dividir en dos grupos, según la función que desempeñan: de carácter regulador y organizativo. Se realizan por los discursivos reguladores las funciones relacionadas con la regulación del contacto verbal, la evaluación del contenido y el grado de confiabilidad del enunciado, la actitud emocional, la expresión de la información implícita adicional. Los discursivos organizadores son responsables de las relaciones lógicas entre las oraciones dentro de un texto o entre partes de una oración, a saber: el comienzo y el final de un discurso, la transición de un tema a otro, su secuencia, la introducción de una información adicional, las referencias, el relleno de las pausas de vacilación.

Un marcador discursivo puede tener varias funciones pragmáticas diferentes o similares que se realizan simultáneamente o una por una en diferentes contextos (Викторова, 2014, с.19).

Cuando una palabra discursiva implementa diferentes funciones en diferentes contextos/situaciones, se observa la llamada polifuncionalidad paradigmática, que puede ser superada por la influencia del contexto o de la situación comunicativa. Como ejemplo se puede citar *и*, *вот* en ruso, *pues* y *pero* en español.

El desarrollo de la teoría del discurso y de la teoría de las presuposiciones permite a los científicos estudiar las palabras discursivas desde el punto de vista de su capacidad para formar la semántica implícita del enunciado, para transmitir la información semántica adicional que une al emisor y al receptor, y desde el punto de vista del significado discursivo que surge en el proceso de generar y percibir el enunciado. Al mismo tiempo, las palabras discursivas pueden «fundirse» completamente con el contexto, duplicando la semántica de sus fragmentos.

Usando las palabras discursivas como marcadores de información adicional, el remitente del mensaje busca llamar la atención sobre el componente implícito del contenido, que el destinatario decodifica de acuerdo con sus conocimientos previos, visión del mundo, con lo específico de su nacionalidad, cultura y lengua que habla.

En este artículo examinaremos el funcionamiento en el enunciado de los discursivos españoles *pues* y *pero*, ya que estos lexemas se caracterizan por la polifuncionalidad y su correcta interpretación contribuye a la correcta comprensión del significado del enunciado.

El lexema *pues* puede ser utilizado por el hablante como palabra auxiliar, sin la cual no puede comenzar o continuar su discurso:

Pues, como se estaba diciendo...

Con *pues* uno puede iniciar una réplica de respuesta.

¿Por qué no me lo has dicho? — Pues porque no me lo has preguntado.

El discursivo *pues* puede encontrarse al principio de una historia.

— Pues resulta que el otro día venía yo de la oficina y de pronto me encuentro con mi amigo Paco...

El marcador discursivo *pues* puede servir de una especie de nexo entre el pensamiento del hablante y su enunciado.

*¡Pues no faltaba más!
Si no quiere ir a verlo, pues que le vamos hacer...*

Este discursivo puede confirmar la corrección de una opinión previa.

¡Pues, lo que yo he dicho!,

expectativas cumplidas

¡Pues, se salió con la suya!

Además, el uso de *pues* puede transmitir la vacilación del hablante, o indicar su deseo de ganar tiempo para pensar en la respuesta más adecuada.

*— Oye, ¿Por qué no vamos esta noche a la disco?
— Pues..., no sé, tendría que hablarlo con mis padres.*

Para objetar o hacer una pregunta que contenga una demanda o una respuesta, también se puede usar *pues*:

*— ¿Pues y quién te has creído tú que eres?
— Anda, pues si dijimos que no se bajara.*

Se usa para enfatizar una afirmación o negación:

- *¿Usted sabe conducir? — Pues, sí. Uno de estos, sí.*
- *Pues, no señor. No estoy de acuerdo.*

La presencia de *pues* da un carácter irónico negativo a la expresión *pues sí que...*

¡Pues sí que tú lo sabes mejor!

El lexema *pero* al comienzo de la réplica del hablante suele indicar una reacción, sea fuerte o débil, a las palabras o acciones del interlocutor, a una situación determinada.

Pero, bueno, y por qué crees que puedes decirlo.

La reacción a las palabras del interlocutor se puede reducir sólo a la palabra *pero*, indicando la incertidumbre del remitente de la información.

- *Oye. ¿No quieres verme?*
- *Pero...*

Si *Pero* está al inicio de un enunciado interrogativo o exclamatorio, puede implicar sorpresa, desagrado, rechazo a las palabras u opiniones del interlocutor.

- *¿Pero tú qué dices?*
- *¡Pero qué barbaridad!*
- Pero, ¿qué haces aquí, hombre?,*

Desacuerdo

¿Pero qué te crees tú que va a pasarles?,

impaciencia o ira

Pero ¿qué le hice yo a esta mosca?

Las mismas funciones tiene la frase *Pero si*

— *Pero si ya lo dijimos todo.*

Pero, Pero que actúan como intensificadores de expresiones, generalmente adverbiales o adjetivales, a veces introduciendo una réplica ya pronunciada antes.

- *Todo eso necesita atención. ¿No es verdad? ¡Pero mucha!*
- *Es un buen perfume. — Muy bueno, sí señor. — ¡Pero que un buen perfume!*

Pero puede conectar el contenido del enunciado con alguna información extralingüística.

[Dirigiéndose a la persona que come helado.] Pero no estabas de régimen.

El material estudiado permite concluir que los marcadores discursivos pueden demostrar una polifuncionalidad pragmática que se resuelve únicamente por el contexto. Así, el marcador discursivo español *pues* puede desempeñar diferentes funciones que se determinan por el contexto, a saber: introducir una información nueva, servir de indicador de una insinuación o reticencia, rellenar las pausas de vacilación, anticipar la reacción o respuesta del oyente a las palabras del hablante, expresar algunas

emociones (sorpresa, ira, decepción, duda), puede expresar acuerdo, introducir un comentario final y resumir. El discursivo *pero* actúa como indicador de una reacción ante determinada situación, puede indicar la incertidumbre del emisor de la información, expresar sorpresa, desagrado, rechazo a las palabras u opiniones del interlocutor, disconformidad, impaciencia y enfado, actuar como intensificador, asimismo puede conectar el contenido del enunciado con alguna información extralingüística.

El estudio del potencial comunicativo de las palabras discursivas es importante desde el punto de vista de la comprensión de las especificidades de su funcionamiento. El rango funcional de los lexemas examinados es bastante amplio, su interpretación parece difícil y hasta muchas veces imposible si no se tiene en cuenta el contexto y la situación. El conocimiento de las funciones propias de las palabras discursivas y de su potencial implícito contribuye a la comprensión correcta de la información que se transmite.

Источники и литература

1. БАРАНОВ, А. Н., ПЛУНГЯН, В. А., РАХИЛИНА, Е. В., 1993: *Путеводитель по дискурсивным словам русского языка*, М.: Помовский и партнёры, 205 с.
2. ВИКТОРОВА, Е. Ю., 2014: «Прагматическая полифункциональность дискурсивных слов». *Вестник Воронежского государственного университета*. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация, № 2, с. 18–22.
3. КОБОЗЕВА, И. М., 2007: *Полисемия дискурсивных слов и возможности ее разрешения в контексте предложения (на примере слова вот)*. URL: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2007/materials/html/38.htm>
4. ПЛУНГЯН, В. А. *Дискурсивные слова: 7 фактов о богатстве значений слов-паразитов*. режим доступа: <https://postnauka.ru/faq/8572>

Понятие «кошка» и «собака» в картине мира носителей русского языка

Щитова Н. Г. (Россия)

Los conceptos «gato» y «perro» en la mundividencia de los hablantes nativos de ruso

Schitova N. G. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В статье представлен краткий анализ фразеологических единиц и пословиц с компонентами-зоонимами «кошка», «собака». Приведены примеры из классификации анималистических пословиц по типу выражаемого ими содержания. Выявлены особенности структуры, типы предложений, которыми они представлены.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА языковая картина мира, фразеологическая единица, пословица, структура, содержание, русский язык

RESUMEN El artículo presenta un breve análisis de unidades fraseológicas y proverbios con componentes-zoónimos “gato” y “perro” en ruso. Muestra ejemplos de la clasificación de proverbios animalísticos por el tipo de contenido que expresan. Revela las peculiaridades de la estructura y los tipos de frases que los representan.

PALABRAS CLAVE visión lingüística del mundo, unidad fraseológica, proverbio, estructura, contenido, idioma ruso

Человек никогда не обходился без животных, с древних времен люди и представители фауны жили и живут в тесном содействии друг с другом. Роль животных, в том числе домашних,

в жизни человека всегда была исключительно велика. В человеческом обществе имели место идеи о происхождении данного коллектива от животного, которого представляли в виде особой ипостаси человека (анимизм, тотемизм и др.). В те далекие времена, когда люди и звери сосуществовали в естественном соседстве, животные занимали особое место в социальной иерархии.

Закономерным шагом в развитии человеческой рефлексии является непосредственное включение имеющихся знаний о животном мире в систему образных средств характеристики человека, а также продолжающиеся поиски сходства с образами реальных окружающей среды, использование сравнения для расширения и углубления знаний о представителях человечества.

Изучением фразеологии, как самостоятельной лингвистической дисциплины, появившейся относительно недавно, занимались такие ученые, как: В. В. Виноградов, Н. М. Шанский, А. И. Смирницкий, В. Н. Телия, Н. Н. Амосова, В. П. Жуков, Л. П. Смит и др. Кроме четкого определения понятия «фразеология», предмета и задач, объема и методов изучения данной науки, ряд исследователей расходится во взглядах и по таким вопросам, как: выделение количества типов фразеологизмов, их качественная характеристика, классификации фразеологических единиц (ФЕ), включение пословиц, поговорок и крылатых слов в систему фразеологизмов и др.

В основе возникновения фразеологизмов, в том числе и с компонентом-зоонимом, лежит образное представление действительности, которое также непосредственно связано как с историческим, духовным опытом народа, так и его культурным фондом, обычаями и традициями. В ФЕ достаточно ярко отражается национальный характер, исторические события, индивидуальные характеристики представителей нации, а также, особенности их культуры и быта (Кунин, 1996, с. 5).

Фразеологизмы и пословицы с компонентом-зоонимом появились в языковой картине мира, под которой В. Н. Телия понимает исторически сложившуюся в обыденном сознании данного коллектива и нашедшей свое отражение в языке «совокупность образов, понятий, эталонов, стереотипов и символов, которые представляют знания определенного народа об окружающем мире» (Телия, 1996, с. 214–215), в результате длительного процесса освоения человеком окружающей его дикой флоры и фауны. Люди знакомились с этой удивительной, но и опасной окружающей средой, одних животных им удавалось приручить, сделать домашними, другие представляли угрозу для их жизни и выступали объектами охоты. Для того, чтобы успешно осуществлять такую деятельность, им необходимо было хорошо изучить особенности поведения и повадки представителей дикой природы.

Что касается домашних животных, то наиболее популярными из них являются кошка и собака. В картине мира носителей русского языка кошка считалась мистическим животным, связанным с женским началом, поэтому чаще зооморфизм «кошка» характеризует женщину, льстивую, хитрую, хищную — *трусливее зайца, прокудливей кошки, кошачьи глаза и дыму не боятся, кошка спит, а мышей видит*. Согласно народным поверьям, кошка была связана с домовым, ее стоило опасаться и в то же время уважительно к ней относиться. Это нашло свое отражение во фразеологии русского языка. До наших дней дошли такие фразеологические обороты с зооморфным компонентом «кошка», как: *черная кошка пробежала, у кошечки когти в рукавицах (перчатках), кошку против шерсти не гладят*.

Кошка в русской культуре может символизировать зависть и жадность — *захотел от кошки лепешки, от собаки блина*; лукавство — *это мыши кот погребают (притворная печаль)*, богатство (бедность) — *Живет Ермошка: есть собака да кошка*. При помощи выражений *драная кошка, как угорелая кошка* в русском языке возможно охарактеризовать представительницу женского пола, подчеркнув ее неряшливость, состояние изможденности, странное поведение и др.

«Собака» — используется преимущественно для характеристики мужчины и может нести в себе как положительную, так и отрицательную коннотацию. С одной стороны, собака издавна считалась другом человека. Выражения *собачья верность; собачья преданность* положительно оценивают собаку. Но данная группа малочисленна. Гораздо больше выражений с отрицательной коннотацией: *собачья жизнь, собаке собачья смерть, как собак нерезаных, собаке (псу) под хвост*

(выбросить), любить как собака палку, гонять собак (о бездельниках и тунеядцах). Собака в этих выражениях сохраняет свой библейский образ гонимого и обижаемого существа. Но она еще и жадная — *собака на сене*, а о неуживчивости этих животных можно судить по достаточно популярному выражению: *как кошка с собакой (живут)*. Тот факт, что собаке во фразеологии часто дается отрицательная характеристика, возможно, находит свое объяснение следующим образом: собака воспринималась в давние времена как «представитель» нечистой силы: *черт с тобой — пес с тобой; черт тебя поберет — пес тебя поберет*.

Также встречаются конструкции с компонентами «кошка», «собака» сопоставительного характера, индикатором служат сравнительные слова (как (словно), как будто): *лукав, как кошка, как будто кошка поскребла, как кошка дикая; словно собака старая, устал как собака, голоден как собака, замерз как собака*. Среди фразеологизмов компаративного типа или зоосравнения широко представлены следующие конструкции: именные (*живуч как кошка, как собака на заборе*); глагольные (*смотреть как кот на сметану, нужен как собаке пятая нога*); атрибутивные (встречаются преимущественно во фразеологических оборотах, относящихся к разговорной лексике или жаргонам: *пакостливый кот, блудливая кошка, легавый пес, побитая собачонка*). Это объясняется типичной особенностью данного пласта лексики — стремлением к упрощению конструкций с целью экономии времени сообщения и доступности изложения. Последние не так часто встречаются в речи и художественной литературе, имеют сходную структуру и отрицательную коннотацию.

Тот факт, что фразеологизмы с зооморфными компонентами «кошка», «собака» преимущественно несут в себе отрицательную коннотацию, возможно, связан с направленностью фразеологизмов на отражение жизненного опыта, реалий и их характеристику, с критической оценкой реальной действительности, с акцентом исследуемых зооморфизмов на человека, или на описание и характеристику его поведения, действий. Фразеологизмы добавляют образность, эмоциональность, индивидуальность описанию, делая его звучание более убедительным, а иногда и довольно резким.

Учитывая неоднозначность взглядов исследователей на вопрос о причислении пословиц и поговорок к фразеологии, мы в данной работе придерживаемся мнения о необходимости изучения как устойчивых сочетаний, эквивалентных слову, так и устойчивых сочетаний слов, в семантическом и структурном отношении представляющих собой предложения, то есть все воспроизводимые практически в неизменном виде единицы.

Пословицы и поговорки, передающиеся из поколения в поколение, имеют большое значение, несмотря на то, что они используются в речи с неодинаковой частотностью. Так, например, более популярными и часто используемыми являются следующие выражения народной мудрости: *Доброе слово и кошке приятно. Маленькая собачка — до старости щенок*. В современной языковой коммуникации такие пословицы, как: *Грозит мышь кошке, да издали (из подполья, из норы). Трусливее зайца, прокудливей кошки. Собаке и на свой хвост вольно брехать* встречаются реже и могут вызывать затруднения в понимании значения некоторых слов в их составе или возникает необходимость поиска дополнительной информации о словах, смысл которых не всегда очевиден.

В русских пословицах и поговорках также выявлено противопоставление одного животного другому, типичными характеристиками выступают следующие: опрятность — *У кошки шерсть погана, а рыло чисто; у собаки рыло погано, а шерсть чиста*; особенности питания — *Собака обжора, а кошка сластена; Собака крох подстольных, а кошка пролитого молока ждет*. (Владимир Даль, 2000).

Рассматривая более детально исследуемый фактический материал, обратим особое внимание на содержание, которое имеют русские пословицы и поговорки с компонентами-зоонимами «кошка», «собака» и распределим пословицы с упомянутыми анимализмами по следующим группам.

Богатство. *И псу конурка, и коту печурка*. [1]

Дом играет важную роль в жизни каждого, в русском языке ассоциируется с защищенностью, уютом, олицетворяет достаток и стабильность.

Вина, осознание проступка. *Чует кошка, чьё мясо съела.* [1]

Можно судить по внешнему виду или поведению, что виновный осознает, что его проступок замечен, но, возможно, стремясь избежать порицания или наказания, тщательно это скрывает, не признается в его совершении.

Жадность. *Собака на сене — сама не ест и другим не даёт.* [3]

Необоснованная жадность выражается в том, что собака не ест сено, но и других, кто им питается, тоже не подпускает. Люди поступают также, когда сами не пользуются имеющимися благами, но и с другими тоже не стремятся поделиться или не дают доступа к ним.

Живучесть. *Кошку девятая смерть донимает* [1]

В фольклоре разных народов, в том числе и русском народном творчестве, существует идея о легендарной живучести этого домашнего животного. Когда речь идет о счастливом разрешении проблемы и человек справился с возникшими трудностями без особых сложностей, физических травм, также может использоваться выражение: *Он, как кошка, все на ноги падает.* [1]

Неизбежность. *Не всё коту Масленица — будет и Великий Пост.* [3]

Данная пословица с течением времени превратилась в фразеологизм *Не всё коту Масленица*, значение которого заключается в транслировании мысли, что ничего бесконечного нет в этом мире, всему, в том числе и удовольствию, разгульной сытой жизни, чрезмерному чревоугодию наступает конец. *Коли быть собаке битой, найдется и палка.* [1] Что должно произойти, то и случится, даже если вины в этом нет.

Обманчивое впечатление: *Не всякая собака кусает, которая лает. Не та собака кусает, что лает, а та, что молчит да хвостом виляет.* [3]

Внешность и поведение могут быть обманчивы, не соответствовать вашим представлениям о добропорядочности. Опасаться следует не тех, кто искренен и честен с вами, а тех, кто действует скрытно, без предупреждения.

Отношения в семье. *Свекровь кошку бьет, а невестке наетки дает.* [1]

Согласно русским традициям после свадьбы жена была обязана жить в доме мужа с его близкими родственниками. Хозяйкой в большой семье была свекровь, с ее мнением необходимо было считаться и беспрекословно подчиняться, к замечаниям прислушиваться.

Предостережение: *Не бойся собаки брехливой, а бойся молчаливой.* [3]

Никогда не знаешь о намерении, действии со стороны других, особенно, если проявление внешних признаков эмоционального состояния не соответствует действительности или может ввести в заблуждение.

Приобретенный опыт: *Старая собака понапрасну не лает.* [3]

Людей, особенно зрелых, получивших определенный жизненный опыт, не легко обмануть или заставить совершать поступки, им несвойственные.

Рекомендации: *К собаке сзади подходи, к лошади — спереди.* [3]

Опыт общения с животными, в том числе и домашними, уход за ними, знание их повадок и реакции в различных ситуациях, позволяет народу вырабатывать определенные правила поведения и взаимодействия. Народная мудрость, в виде пословиц и поговорок, передается последующим поколениям.

В структурном плане исследуемые пословицы и поговорки с компонентами-зоонимами представлены следующими типами предложений: простые изъявительные предложения; сложносочиненные и сложноподчиненные предложения с придаточными места, времени, причины и др. Относительно редко встречаются повелительные предложения.

Таким образом, фразеологический фонд, как ни одна другая отрасль языка, наиболее ярко и полно отражает специфику и самобытность русского языка и народа в целом. В ряде выражений народной мудрости прослеживается связь языковой картины мира с картиной мира представителей нации. Большинство исследованных фразеологизмов с зооморфными компонентами «кошка», «собака» носит антропоцентрический характер, то есть относится к человеку или к тому, что с ним связано, определяет его характер, его нравственные качества, поведение, эмоциональные и физические состояния. Фразеологизмы с зооморфными компонентами «кошка», «собака» имеют как положительную, так и отрицательную коннотацию. Структура фразеологизмов и синтаксис пословиц с анималистическими компонентами характеризуются различными типами конструкций.

Источники и литература

1. ДАЛЬ, В. И., 2000: *Пословицы и поговорки русского народа*: Эксмо-Пресс; Москва, URL: <https://www.litres.ru/vladimir-dal/poslovicy-i-pogovorki-russkogo-naroda/>
2. КУНИН, А. В., 1996: *Курс фразеологии современного английского языка*. М.: «Высшая школа», Дубна. Издательский центр «Феникс».
3. Пословицы и поговорки о животных, URL: <https://www.hobobo.ru/poslovitsy-i-pogovorki/poslovitsy-i-pogovorki-o-zhivotnyh/>
4. ТЕЛИЯ, В. Н., 1996: *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. М.: Школа, с. 214–215.

Русский и испанский языки как иностранные в международном образовательном пространстве

El Ruso y el Español como lenguas extranjeras en el espacio internacional de la educación

Испанистика в Узбекистане

Бахронова Д. К. (Узбекистан)

El hispanismo en Uzbekistán

Bakhronova D. K. (Uzbekistán)

АННОТАЦИЯ Сегодня испанский язык является одним из самых распространенных языков в мире. В статье речь идет об истории и особенностях преподавания испанского языка в Узбекистане.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА испанский язык, преподавание, изучение, Узбекистан

RESUMEN Hoy en día, el español es una de las lenguas más habladas del mundo. El artículo analiza la historia y las peculiaridades de la enseñanza del español en Uzbekistán.

PALABRAS CLAVE el español, enseñanza, aprendizaje, Uzbekistán

En Uzbekistán, el español se estudia en tres instituciones estatales como lengua principal y segunda: en la Universidad de las Lenguas Mundiales, en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Samarcanda, en la Universidad de Diplomacia y Economía Mundial y en dos colegios. Además, el español se enseña en la Universidad Nacional de Uzbekistán como segunda lengua extranjera. Actualmente en Uzbekistán trabajan mas de 60 profesores del español, incluidos 8 PhD, 1 DSc (Doctor of Science) y muchos profesores titulares.

En las universidades las actividades educativas se lleva a cabo en 2 etapas: bachillerato (licenciatura) — 4 años, maestría — 2 años. El español se enseña impartiendo se enseña en las siguientes disciplinas: Fonética, Gramática, Expresión oral y escrita, Comunicación Cross-cultural, Introducción a la filología romano-germánica, Literatura comparada, Sociolingüística y etc.

Hoy en día el idioma español es una de las lenguas más habladas en el mundo. Y, además, se aprende mucho como ELE en el mundo. ¿Por qué aprenden español?

1) Por la cantidad de hablantes (por el número de hablantes ocupa en el segundo plazo tras el chino, por el práctico, también en el segundo, tras el inglés).

2) Por ser una lengua internacional (una de las lenguas oficiales de ONU, OTAN y etc.).

3) Por su literatura mundial (Cervantes, Borges, Cortázar, Márquez, Llosa y etc.).

4) Por ser una herramienta de viajar (España, países latinoamericanos incluso EU).

5) Por su música famosa (Julio y Enrique Iglesias, Rosalía, Sanz, Juanes y etc.).

6) Por su futbol (La Liga, Real Madrid y Barcelona) y etc.

Según científicos del turismo, en los últimos años ha aumentado el flujo de turistas de países de habla hispana hacia Uzbekistán. La historia de la lengua española en Uzbekistán se remonta a siglos de antigüedad — a la época de Amir Temur.

A continuación, en este artículo intentaremos hacer un recorrido desde los diarios de viaje de Ruy González de Clavijo hasta la corte del Gran Amir Temur (Gran Tamerlán) en Samarcanda, a principios del siglo XV, y hasta la Situación actual de la difusión y enseñanza de la lengua española en Uzbekistán.

Memorias y relatos de Ruy González de Clavijo — El embajador del Rey de Castilla, en su libro «Diario de un viaje a Samarcanda. (La embajada a Tamorlán. Relato del viaje hasta Samarcanda y regreso (1403–1406))» sin duda ocupan un lugar especial en literatura del mundo.

Los diarios del viaje de Clavijo a Samarcanda son bien conocidos por muchos. Desafortunadamente, no se recibió información tan rica sobre la personalidad del embajador. Sus diarios sobre el reinado de Timur hicieron mundialmente famoso a Clavijo. Durante varios siglos, este diario de valor incalculable, junto con las obras de Marco Polo, Afanasiy Nikitin, Bárbaro y Contarini, ha adornado el fondo dorado de la literatura mundial medieval. En unas palabras desde aquellos tiempos empiezan a interesar el español en Asia Central, incluso actual Uzbekistán.

El español en Uzbekistán se estudia como académico desde 1947. Hoy en día hay más de 150 alumnos en el Instituto Estatal de lenguas Extranjeras de Samarcanda, unos 1000 en la Universidad Estatal de Lenguas del Mundo (Taskent) (destacando los 200 alumnos de español como primera lengua y 2000 como segunda lengua), y 500 en la Universidad de Diplomacia y Economía Mundial. También se enseña en más de 200 alumnos en los colegios del país. Además, hay centros educativos que se enseña el español.

En la Universidad Estatal de Lenguas del Mundo hay dos departamentos del español. En estos Departamentos tienen colaboraciones con los organizaciones españoles e hispanohablantes como las Universidades de Cádiz, Valladolid, Jaén, Granada, UNAMex de México, Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia y tanto AECID como la AEPE (desde 2009) y el Aula Universitaria Hispano-Rusa de la Universidad de Cádiz desde 2012.

Испанский язык для иностранцев: какой испанский?

Гонсалес Кансио Р. Х. (Куба)

Español para extranjeros. ¿cuál español?

González Cancio R. G. (Cuba)

АННОТАЦИЯ Данная работа является результатом обширного многолетнего исследования, проведенного автором и посвященного преподаванию иностранных языков. В ней представлено краткое сравнение особенностей процесса обучения испанскому языку как родному и как иностранному. Автор проводит анализ различных аспектов, связанных как с языком, так и с процессом обучения, которые изменяются в зависимости от дидактической цели и которые, хотя и не являются единственными в своем роде, должны приниматься во внимание преподавателями испанского языка.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА испанский язык как иностранный, дидактика, процесс обучения, коммуникативная компетенция

RESUMEN El artículo presenta el resultado de un amplio estudio e investigación realizado durante muchos años sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se presenta un breve estudio comparativo sobre las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna y como lengua extranjera. Muestra el análisis de algunos elementos, tanto lingüísticos como didácticos,

que diferencian su dirección en dependencia de su objetivo didáctico los que, sin ser los únicos, se considera importante tener en cuenta por quienes se dedican a esta actividad docente.

PALABRAS CLAVE español como lengua extranjera, didáctica, enseñanza-aprendizaje, competencia comunicativa

Introducción

La importancia de cada lengua, como medio de comunicación, en la vida de los pueblos se determina, desde el punto de vista de su estatus sociolingüístico, por: la amplitud del nivel comunicativo que esta alcanza, dado por el número de personas que la conocen o dominan, la cantidad de países en que se habla y las esferas de comunicación en que se utiliza; su estatus legal, es decir, su reconocimiento jurídico; y el nivel didáctico-pedagógico alcanzado por ella, en virtud de la magnitud de su enseñanza a nivel internacional.

El número de personas que muestran interés en el estudio del español como lengua extranjera va creciendo cada año. La cifra de personas que aprenden este idioma en todo el mundo ya alcanza los 21 millones —casi 1,5 millones más que hace un año—, de acuerdo con la última edición del informe “El español, una lengua viva”, que publica anualmente el Instituto Cervantes.

(Centro Universitario Internacional de Barcelona, 2020)

Ante esta realidad, y el creciente número de profesionales, estudiantes y otras personas que, por diferentes razones, necesitan aprender el español como lengua extranjera, aumenta considerablemente la demanda de profesores que lo impartan a los más heterogéneos grupos de interesados. No obstante, no todas las personas que se dedican a esta tarea poseen la necesaria y suficiente preparación lingüística, didáctica y metodológica para acometerla con la calidad que los usuarios demandan. Esto que hace que, en un número no poco significativo de los casos, se pierda de vista la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta y se desvíe por el camino del estructuralismo lingüístico, en detrimento del intercambio contextual de significados, es decir, a la comunicación.

A partir de lo expresado, el presente trabajo tiene como objetivo didáctico principal, destacar los elementos más significativos que diferencian la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y como lengua materna.

Desarrollo

La falta de profesores de español como lengua extranjera ha traído como consecuencia que un número significativo de personas, entre ellas muchos profesionales de las más diversas ramas del conocimiento, consideran que por tener a esta como su lengua materna y determinados conocimientos de su estructura lingüística, ya eso los hace aptos para emprender la tarea de su enseñanza a extranjeros. Entre estos profesionales no faltan aquellos que se desempeñan como profesores de español en los diferentes sub-sistemas de educación, quienes acometen la enseñanza de la misma, desde su didáctica como lengua materna.

Esta situación, nada halagüeña por cierto, pone en peligro la calidad y eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua a quienes buscan poder comunicarse en ella más que adentrarse en su complejo mundo estructural. Por esta razón es que cabe preguntarse ¿qué español es el que necesitan los no hispanohablantes que deciden estudiar esta lengua?

El español como idioma, como sistema lingüístico, solo hay uno, lo que lo diferencia es su objetivo didáctico, es decir, el para qué estudiarlo, con independencia de las normas que se asumen en diferentes países. No es lo mismo la enseñanza del español como lengua materna, que como lengua extranjera. Aunque se está hablando de una misma lengua, el cómo enseñarla es lo que la hace diferente, es decir, su didáctica particular.

La primera gran diferencia radica en que el hispanohablante comienza a estudiar el español de manera escolarizada teniendo ya un dominio práctico de esta, expresado en su uso discursivo, es decir, se comunica en ella, de manera oral fundamentalmente, con bastante libertad, haciendo uso de los diferentes exponentes lingüísticos empíricamente. Por su parte el extranjero inicia su estudio,

generalmente, en determinados cursos, sin tener un conocimiento previo de ella, aunque sea empírico, por lo que desde el comienzo no puede comunicarse usando la misma.

Otra diferencia radica en que el español como lengua materna se estudia en los diferentes subsistemas de enseñanza de manera progresiva y en espiral como sistema lingüístico, reforzando y perfeccionando a su vez su dirección comunicativa, o sea, viéndolo en los diferentes elementos que componen su estructura. Por su parte, el español como lengua extranjera se estudia para lograr la comunicación y a través de la comunicación, por lo que el estudio y uso progresivo y en espiral del sistema de la lengua y de los signos fónicos y gráficos de esta, se subordina a las necesidades comunicativas de los estudiantes, insertándolos en situaciones lo más cercanas posible a la comunicación real, las que responden a las funciones comunicativas a estudiar.

A partir de lo que se acaba de expresar, la lengua deviene fenómeno tal cuyo sistema o estructura representa un todo único, contentivo de un conjunto de exponentes lingüísticos (léxico, gramática y fonética), los que de manera aislada no constituyen una unidad comunicativa y, por ende, no pueden funcionar como medio de comunicación. Por esta razón es que ellos van adquiriendo valor comunicativo solo en el texto, oral o escrito, como expresión de la actividad verbal, la que tiene como punto de partida el intercambio de significados y su supeditación al contexto comunicativo en el que intervienen las habilidades desarrolladas por el ser humano, que le permiten transmitir e interpretar información a través del lenguaje, el que tiene su realización comunicativa en el discurso.

Por otra parte, como ya se expresó anteriormente, un extranjero inicia su estudio del español, mayoritariamente, sin una experiencia práctica anterior y el conocimiento de su estructura parte de un enfoque nocional-funcional, tomando solo aquello que le es necesario para la comunicación sin que obligatoriamente exista una relación interdisciplinaria que le ayude a la consolidación de esos conocimientos.

Al mencionar las diferencias en el aprendizaje del español como lengua materna y extranjera no se debe dejar de mencionar que el hispanohablante, por no tener otros referentes o patrones lingüísticos de base diferentes, asimila con mayor rapidez los conocimientos sobre ella, ya que las interferencias lingüísticas más bien son de carácter socio-cultural por las influencias que, los diferentes estratos o medios sociales, ejercen sobre la persona tanto en el medio familiar, como social y que se expresan en el discurso con el uso de determinado léxico, insertado en determinadas variantes o estructuras gramaticales propias de ese medio.

En el caso del extranjero que estudia español la situación es diferente, pues el nivel de interferencias lingüísticas y socio-culturales es mayor por la tendencia a transferir a la lengua extranjera, en este caso el español, patrones lingüísticos y culturales de su lengua materna, que con alguna frecuencia les impide una adecuada comunicación con sus interlocutores. Este fenómeno se hace mucho mayor cuando las lenguas de origen tienen muy pocos puntos de contacto con el español por pertenecer a familias de lenguas totalmente diferentes a las romances (árabes, asiáticas, eslavas, africanas u otras, por ejemplo)

Otro elemento a tomar en cuenta en este análisis comparativo, es que para el hispanohablante la influencia permanente del medio lingüístico en el hogar, la comunidad y la escuela es mucho más directa y vinculada con su experiencia sobre el mundo que le rodea, propiciando más rápidamente el aprendizaje del sistema de la lengua. Por su parte, para el extranjero que estudia español, regularmente el aprendizaje de esta lengua se realiza fuera del medio lingüístico razón por la cual el nivel de relaciones comunicativas en esta es reducido, limitando la sistematicidad de su uso práctico, situación que varía de manera favorable si el proceso de su enseñanza-aprendizaje se desarrolla dentro de este medio y a su vez es bien aprovechado por el maestro, lo que se convierte en una fortaleza.

Si se toman en cuenta los factores que se han enunciado hasta aquí, y que se reitera, no son los únicos sino solo algunos como referencia, podrá darse cuenta que el asumir la enseñanza del español a extranjeros no puede, de ninguna manera, tomar el mismo camino que a los hispanohablantes. No basta con saber qué se va a enseñar, en este caso el español, sino cómo se va a enseñar a un auditorio que desconoce, en la mayoría de los casos, las más elementales frases de saludo, o simplemente afirmar o negar algo utilizando los monosílabos “sí” o “no”, o carece de cualquier punto de referencia entre su lengua materna y el español, como ya se apuntó algunos párrafos antes.

A partir de lo que ya se ha expresado con anterioridad, el estudio del español en países hispanohablantes forma parte de los planes de estudio de los diferentes sub-sistemas de enseñanza por lo que el tiempo con que cuenta el estudiante nativo para ello es mucho mayor, lo que propicia la profundización y ampliación de los conocimientos teóricos y prácticos que va adquiriendo desde la enseñanza primaria hasta la universidad. Es decir, el estudiante hispanohablante pasa toda su vida escolar estudiando su lengua materna.

Esta situación es bien diferente en el caso de los extranjeros, ya que el tiempo con que ellos cuentan para el estudio del español como lengua extranjera, en la mayoría de los casos, es corto por lo que una de las vías más usadas en la actualidad lo constituye la organización de cursos intensivos, que se caracterizan, entre otras, por llevarse a cabo en un tiempo relativamente breve y por una minuciosa concentración de los contenidos lingüísticos y comunicativos a desarrollar en dos o tres sesiones docentes semanales, de una o dos horas cada una, y por un período de tiempo que muchas veces oscila entre seis meses y un año como máximo aunque, en determinadas oportunidades, el tiempo es mucho menor, oscilando entre dos y tres/cuatro meses.

Por esta razón, en el caso de los extranjeros, el estudio de la dimensión lingüística de la competencia comunicativa tiene una connotación particular y ello radica, y se recalca por su vital importancia, en que la lengua se estudia no en toda la amplitud y multiformidad de su existencia, de sus variantes sistémicas y normativas, sino que se parte de las funciones comunicativas que deben dominar los estudiantes para su rápida inserción en diferentes situaciones de comunicación real en el medio lingüístico, lo que responde a los principios del enfoque comunicativo, razón por la cual el material lingüístico seleccionado está en estrecha relación con las funciones comunicativas a estudiar, es decir, tomando la lengua desde su dirección funcional y no estructural, o sea aquello que es verdaderamente necesario para la comunicación, o lo que es lo mismo el intercambio contextual de significados, tanto de forma oral como escrita.

Como se ha podido ver en todo lo anteriormente expuesto, la enseñanza del español como lengua extranjera responde a fundamentos teóricos específicos de su didáctica particular que la diferencian de la referida a esta como lengua materna.

La Didáctica de las Lenguas Extranjeras es la ciencia que tiene por objeto de estudio la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde la comunicación y para la comunicación. Estudia e investiga la correcta determinación y definición de los objetivos de esta enseñanza, la selección y organización en espiral de su sistema de contenidos, atendiendo a las necesidades comunicativas de los estudiantes, la adecuada aplicación de métodos, procedimientos y estrategias de enseñanza y aprendizaje propios, encaminados no sólo al dominio lingüístico-comunicativo de la lengua extranjera sino, además, a la educación de la personalidad de los estudiantes, a partir de las influencias educativas que esta y su cultura brindan, contribuyendo al enriquecimiento espiritual de los estudiantes, todo lo cual tiene su expresión externa en la clase
(González Cancio, 2017, p. 20)

Por las razones expuestas se considera que la clase de lengua extranjera, considerando al español dentro de ellas, es la forma fundamental de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la que intervienen, en un ambiente interactivo, holístico y creativo, el maestro, los estudiantes y los medios de enseñanza, caracterizándose por su dirección eminentemente práctica, centrada en el dominio de los contenidos lingüísticos suficientes y necesarios para su expresión en diferentes funciones comunicativas de forma oral y escrita, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa y la cultura general de los estudiantes.
(González Cancio, 2017, p. 153)

Por su importancia se recalca, que para que la clase de esta lengua como extranjera responda a las características expuestas, es necesario que la misma se desarrolle bajo la concepción funcional de la misma, eje de primer orden del enfoque comunicativo. Es por ello que se hace necesario delimitar las esferas fundamentales de la comunicación, tipos de habla que se reflejan en determinadas intenciones del discurso, acciones y textos. Igualmente se manifiesta en que la selección de los exponentes lingüísticos y la consecutividad de su aprendizaje no expresa su lugar en el sistema de la lengua sino

que, su selección y agrupación se define por la importancia que tengan para el establecimiento de la comunicación en el marco de los temas y situaciones escogidas y por el nivel de dificultad y complejidad de la transmisión de las ideas, lo que deviene otro de los elementos que la diferencia de las clases de español como lengua materna.

Otro elemento que distingue la clase de español como lengua extranjera y como lengua materna lo constituye su tipología, la que responde al logro del objetivo de su didáctica. En este sentido ella se desarrolla atendiendo al ciclo de aprendizaje que recorre el estudiante para la formación de hábitos lingüísticos y socioculturales y desarrollo habilidades comunicativas.

El ciclo de aprendizaje es la secuencia de etapas, sistemáticamente organizadas, que se siguen para lograr que los estudiantes se apropien de los conocimientos lingüísticos y los transformen gradualmente en habilidades para el uso de la comunicación libre y espontánea.

(Font Milián, 2006, p. 91)

Si en la clase de español como lengua extranjera el maestro no tiene en el punto rojo de su colimador desarrollar actividades y tareas comunicativas sistemática y sistemáticamente concatenadas, que tributen eficientemente al logro de cada una de ellas (las partes) no logrará, en consecuencia, el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes (el todo) lo que constituye la meta final a alcanzar por él y sus estudiantes.

Conclusiones

Se considera que para enseñar el español a un extranjero si importante es conocer esta lengua con la mayor amplitud posible como sistema lingüístico, o sea el qué enseñar, igualmente importante es conocer, con la misma intensidad, las características de su enseñanza como lengua extranjera, o sea el cómo enseñarlo. Por tal motivo tiene que tomar en cuenta que la enseñanza de cualquier lengua extranjera, en la misma magnitud el español con esta dirección, el maestro tiene que concebir la concepción, estructuración y dirección de sus clases sin perder de vista que está enseñando esta para que sus estudiantes se comuniquen en ella con fluidez, entendiendo esa no como la rapidez con que hablan, sino como la habilidad de estructurar su discurso tomando en cuenta cada uno a los componentes o competencias que integran la competencia comunicativa. Cada clase tiene que llevar al logro paulatino de este fin.

Fuentes y bibliografía

1. Centro Universitario Internacional de Barcelona. ¿En qué países se enseña más español para extranjeros? <https://www.unibarcelona.com/int/actualidad/profesor-de-espanol/espanol-para-extranjeros> (Abierto noviembre, 2021)
2. Font Milián, S., 2006: *Metodología para la asignatura inglés en la secundaria básica desde una concepción problemática del enfoque comunicativo*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. La Habana.
3. González Cancio, R.G., 2009: «Algunas consideraciones didácticas sobre la clase de español como lengua extranjera». *Revista IPLAC*, Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación. Revista digital www.revistaiplac.rimed.cu. Volumen 3, Septiembre-Diciembre del. Sección Artículos Científicos.
4. 2017. *De la Didáctica General a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Editorial Universitaria Pedagógica Varona-Publicaciones Científicas. ISBN: 978-959-7254-13-3. La Habana, Cuba.
5. La lengua Española en el mundo, datos y gráficos. <https://www.epdata.es/datos/lengua-espanola-mundo-datos-graficos/513>. (Abierto noviembre, 2021)

Субстандартная лексика в зеркале корпусной лингвистики (на примере данных RLC)

Гранкина М. А. (Россия)

Vocabulario subestándar a la luz de la lingüística de corpus (en el ejemplo de los datos de RLC)

Grankina M. A. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Рассматриваются особенности функционирования субстандартной лексики в речи инофонов. Демонстрируется, что субстандартные единицы, характерные для речевых практик российской молодежи, встречаются также и в речевых произведениях иностранцев, владеющих русским языком как вторым. Данные RLC показали, что нестандартный носитель русского языка включает данный пласт лексики в свои письменные тексты, что говорит о непонимании и неуместности использования субстандартной речи инофонами.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА субстандартная лексика, инофон, корпусная лингвистика, письменный корпус русского языка, русский язык как иностранный

RESUMEN El trabajo examina las peculiaridades del funcionamiento del vocabulario subestándar en el habla de los hablantes extranjeros. Demuestra que las unidades subestándares, que son características en las prácticas discursivas de los jóvenes rusos, también se encuentran en las prácticas discursivas de los extranjeros que hablan ruso como lengua extranjera. Los datos del RLC demuestran que el hablante no ordinario del ruso incluye este vocabulario en sus textos escritos, lo que sugiere que el habla subestándar es incomprendida e inapropiada para los hablantes extranjeros.

PALABRAS CLAVE vocabulario subestándar, el extranjero, lingüística de corpus, corpus escrito de la lengua rusa, ruso como lengua extranjera

Развитие информационных технологий способствует углублению фундаментальных лингвистических исследований, а также появлению новых лингводидактических приемов. В настоящее время корпусы письменных и устных текстов активно используются в обучении русскому языку как иностранному. Корпусная лингвистика появилась еще в 60-х годах XX века в США и Западной Европе как результат активного роста компьютерных технологий. Корпусная лингвистика — «раздел компьютерной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с применением компьютерных технологий» (Захаров, 2005, с. 3). Основным предметом изучения корпусной лингвистики являются письменные или устные корпусы текстов, при этом под корпусом понимается «большой, представленный в электронном виде, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения лингвистических задач» (Захаров, 2005, с. 3).

Наше исследование построено на анализе контекстов употребления субстандартной лексики, полученных методом сплошной выборки из письменных текстов «Русского учебного корпуса» (англ. Russian Learner Corpus: <http://web-corpora.net/RLC>). *Русский учебный корпус (RLC)* — это платформа, разработанная коллективом Лингвистической лаборатории по корпусным технологиям Национального исследовательского института Высшей школы экономики. Корпус включает в себя образцы устной и письменной речи инофонов и эритажных носителей русского языка. Тексты (академические и неакадемические) предоставлены преподавателями, которые работают с иностранцами как за рубежом, так и в пределах Российской Федерации. В корпус помещены тексты, авторами которых являются нестандартные носители русского языка с более чем 50 доминантными языками.

Нами были проанализированы данные письменного корпуса с целью выявления субстандартной лексики в текстах инофонов. Параметры поиска включали в себя все представленные в корпусе доминантные языки, только письменные тексты, где русский язык является иностранным языком для продуцентов. Пол и уровень владения русским языком не являлись для нас значимыми параметрами. Стоит отметить, что данные корпуса не предполагают тег ошибок, связанных с использованием субстандартной лексики в письменных текстах. Поиск по ключевому слову путем сплошной выборки показал следующую информацию: *универ* (университет) — 27 контекстов, *общага* (общежитие) — 11 контекстов, *классно* (отлично) — 9 контекстов, *крутой* (преуспевающий) — 6 контекстов.

Незначительное количество использования данного пласта лексики не может отрицать того, факта, что субстандартная лексика функционирует в речи инофонов.

А такие примеры, как

- а. Мой папа необщительный и *крутой*. [данные RLC]
- в. Здесь очень *классно*. [данные RLC]
- с. Антон очень *скучный*, как *ботаник* [данные RLC]

говорят о понимании значения использованных лексем, однако, очевидно, что инофоны не знают, в каких коммуникативных ситуациях функционирование субстандартной лексики уместно.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что субстандартная лексика функционирует не только в устной, но и в письменной речи нестандартных носителей русского языка. Анализ письменных текстов показал, что инофоны используют в своей речи субстандартную лексику, в частности, лексику, из студенческого жаргона, которую, зачастую воспринимают при устном общении с российскими сокурсниками, а возможно, и при общении в социальных сетях. Функционирование субстандартной лексики в представленных на платформе RLC письменных текстах инофонов свидетельствует о необходимости разработки тегов ошибок, связанных с употреблением субстандартной лексики и обусловленных недостаточным пониманием коммуникативной ситуации, а также указывает на то, что игнорирование данного пласта лексики невозможно в актуальных реалиях функционирования русского языка.

Источники и литература

1. ЗАХАРОВ, В. П., 2005: *Корпусная лингвистика*: учеб. метод. пособие, СПб., с. 3.
2. РУССКИЙ УЧЕБНЫЙ КОРПУС: URL: <http://web-corpora.net/RLC>.

Влияние гендерного фактора на русскую речь билингвов (на материале речи русскоязычных эмигрантов в Германии и их детей)

Коврижкина Д. Г. (Россия)

Influencia del factor de género en el habla rusa de los bilingües (basado en el habla de los emigrantes rusos y sus descendientes en Alemania)

Kovrizhkina D. G. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Настоящее исследование посвящено проблеме влияния гендерных различий на речь эмигрантов и их детей. В статье рассматриваются не только межпоколенческие языковые различия (особенности речи разных поколений эмигрантов), но и социолингвистические (например, владение литературным языком или субстандартом, степень влияния немецкого

языка). Нас интересовал вопрос, влияют ли гендерные различия на отклонения от норм русского языка в диаспоре.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА билингвы, гендер, гендерные различия, межпоколенческие языковые различия, социокультурные факторы, отклонения от норм русского языка

RESUMEN El presente artículo está dedicado al problema de la influencia de las diferencias de género en el habla de los emigrantes y sus hijos. El artículo trata no sólo las diferencias lingüísticas intergeneracionales —peculiaridades del habla de distintas generaciones de emigrantes—, sino también las sociolingüísticas —por ejemplo, el dominio de la lengua literaria o subestándar, el grado de la influencia del alemán—. Nos fijamos en cuestión de cómo las diferencias de género influyen en las desviaciones de las normas lingüísticas rusas en la diáspora.

PALABRAS CLAVE bilingües, género, diferencias de género, diferencias lingüísticas intergeneracionales, factores socioculturales, desviaciones de las normas del idioma ruso

Введение

Речь эмигрантов и их детей — интереснейший материал для исследования. Интересны не только межпоколенческие языковые различия (особенности речи разных поколений эмигрантов), но и социолингвистические (например, владение литературным языком или субстандартом, степень влияния немецкого языка). В настоящем исследовании рассматривается проблема влияния гендерных различий на речь эмигрантов и их детей. Нас интересовал следующий вопрос: связаны ли отклонения от норм русского языка в речи билингвов с гендерным фактором.

В данной работе мы исследуем влияние гендерного фактора на русскую речь билингвов (на материале речи русскоязычных эмигрантов в Германии и их детей). В основе нашей работы лежит определение гендера, данное А. В. Кирилиной «гендер — социокультурное понятие, связанное с приписыванием индивиду определенных качеств и норм поведения на основе его биологического пола» (Кирилина, 2005, с. 36).

Вопросу влияния гендерных различий на язык посвящены научные работы многих исследователей. По мнению одних исследователей, речь мужчин и женщин различается (Lakoff 1975, Tannen 1990, Samel 1995, Homberger 1993), с точки зрения других, явных отличий в мужской и женской речи не существует (Пилатова 2002, Слышкин 2000, Табурова 1999, Вахрамеева 2009).

Вследствие того, что мужчины и женщины выбирают различные стили для ведения разговора, их речь отличается на грамматическом и лексическом уровнях (Степанов 1969, Homberger 1993, Земская, Китайгородская, Розанова 1993, Ерофеева 1995, Samel 1995, Борисова 2003, Поплевко, Надольская 2017, Былкова 2016 и др.).

Мужчины во время коммуникации часто используют терминологическую, профессиональную, а также сниженную лексику. Им не свойственно употребление слов с эмоционально-экспрессивной окраской.

Женщины, напротив, часто употребляют слова, описывающие их эмоции, чувства и переживания. Они стараются использовать такие лексические средства, которые могли бы смягчить категоричность высказывания.

Разница полов отражается и в темпе речи, темп речи женщин значительно выше темпа речи мужчин. В речи мужчин меньше эмоциональных ударений, в речи женщин их больше (Ерофеева, 1995, с. 15).

В нашем исследовании анализировалось влияние гендерного аспекта на речь русскоязычных эмигрантов в Германии и их детей.

Методология исследования

Цель, материал и методы исследования.

Объект исследования — речь русско-немецких билингвов (мужчин и женщин), переселившихся в Германию в 1990-х — начале 2000-х гг., и их детей, родившихся в Германии.

Цель исследования: выяснить, связаны ли отклонения от норм литературного русского языка в диаспоре с гендерными различиями.

Материал исследования: транскрипты записей рассказов по картинкам из книги Мерсера Майера «Frog, Where Are You?» («Лягушка, где ты?»). Эта небольшая книга, называемая также «Frog story», содержит 24 картинки, описывающих похождения мальчика и его собаки, которые отправились разыскивать убежавшую от них лягушку (Mayer, 1969).

Методы исследования: запись устных рассказов по картинкам, их расшифровка, анализ отклонений от норм литературного русского языка в транскриптах речи мужчин и женщин, мальчиков и девочек.

Процесс исследования.

Сбор речевого материала осуществлялся следующим образом. Испытуемым давалась подробная инструкция. Они должны были просмотреть картинки, а затем рассказать подробную и связную историю «Лягушки». Им было сообщено, что не вся история изображена на картинках, поэтому им нужно самим придумать, что происходит между описанными на картинках действиями. Кроме того, испытуемым нужно было дополнительно рассказать, о чем герои говорят, думают, что они чувствуют.

Рассказы испытуемых были записаны на диктофон, Roland 05 в формате Wave, а затем расшифрованы. После этого лексика всех транскриптов была подвергнута лингвистическому анализу с гендерных позиций, причем отдельно исследовались лексические особенности речи взрослых и детей. При обработке материала за 100 % принималось общее количество слов в тексте испытуемого.

Испытуемые:

Сбор материала проводился в г. Бохуме в 2021 году (земля Северный Рейн-Вестфалия). Были записаны рассказы 19 испытуемых: 9 взрослых (6 женщин и 3 мужчин) и 10 детей (4 девочки и 6 мальчиков) в возрасте 9–15 лет. Взрослые переехали в Германию из России и Украины, некоторые дети родились уже в Германии, а некоторые уехали из России в раннем детстве (1–7 лет). Им были присвоены индексы ИР — испытуемые родители, ИД — испытуемые дети и номера семей в соответствии с последовательностью их записей.

Их характеристики представлены ниже в таблице 1, где выделены 4 группы: мужчины, женщины, мальчики, девочки.

Таблица 1

Характеристики испытуемых

Индекс	Пол	Возраст	Место рождения	Возраст в год отъезда из России
Взрослые				
ИР-2	Муж.	39	Таганрог, Россия	28
ИР-3	Муж.	39	Минск, Беларусь	23
ИР-8	Муж.	40	Тула, Россия	30
ИР-1	Жен.	51	Кировоград, Украина	36
ИР-4	Жен.	49	Харьков, Украина	31
ИР-5	Жен.	40	Нефтекумск, Россия	25
ИР-6	Жен.	46	Одесса, Украина	33
ИР-7	Жен.	35	Барнаул, Казахстан, проживала в Черкассах, Украина	28
ИР-9	Жен.	47	Волгоградская обл., Россия	35
Дети				
ИД-1	Муж.	12	Бохум, Германия	0
ИД-4	Муж.	13	Виттен-Хердеке, Германия	0
ИД-5	Муж.	11	Бохум, Германия	0
ИД-6	Муж.	13	Одесса, Украина	1
ИД-7	Муж.	14	Черкасса, Украина	7
ИД-9	Муж.	9	Херне, Германия	0

ИД-2	Жен.	14	Ростов-на-Дону, Россия	3
ИД-3	Жен.	12	Эссен, Германия	0
ИД-8	Жен.	11	Тула, Россия	1
ИД-10	Жен.	16	Изерлон, Германия	0

Результаты исследования

Выявленные в процессе анализа транскриптов отклонения от норм русского языка в речи билингов можно объединить в три основные группы:

- 1) **вульгаризмы** (элементы просторечия);
- 2) **варваризмы** (элементы немецкого языка — межъязыковая интерференция);
- 3) **окказионализмы** (словотворчество, слияние двух слов в одном — контаминация с уже знакомыми испытуемым формами русского языка — внутриязыковая интерференция).

Рассмотрим примеры данных отклонений от норм русского языка в речи билингов с учетом гендерного фактора.

I. В речи мужчин отклонений от норм литературного языка обнаружено не было.

Представим таблицу, в которой в процентах указаны обобщенные данные.

Таблица 2

Отклонения от норм русского языка в рассказах мужчин

Индекс	Пол	Количество слов в рассказе (100%)	Количество вульгаризмов	Количество варваризмов (германизмов)	Количество окказионализмов
ИР-2	муж	210 (100%)	0	0	0
ИР-3	муж	80 (100%)	0	0	0
ИР-8	муж	368 (100%)	0	0	0

II. В речи женщин были обнаружены следующие отклонения от норм:

1. **Вульгаризмы (элементы просторечия):** Вместе с ним была собачка Жучка. Они очень долго на нее любовались; Они вышли из дома, нарядились в большие сапоги, шикарные, видно были папины, и пошли в лес; Собачка спряталась; они ему очень понравились; А под этим деревом сидели две лягушки, видать, мама и папа (ИР-9); «Гав, гав, мальчик, что же мы седня на завтрак-то есть будем? Помрем, видать, с голоду совсем!» (вместо сегодня и умрем, наверное) (ИР-4); А на все это из норки смотрел крот и думал: «Ну что за два придурка? Что же они тут-то делают?» (вместо глупые существа) (ИР-4).

2. **Варваризмы (элементы немецкого языка):** Фраза Они выбежали в лес (вместо побежали) может быть переводом фразы - *Sie rannten in den Wald (rennen — бежать, побежать, выбежать)*; фраза где же он делся?! может рассматриваться и как калька с немецкого *wo ist er hin?!* (ИР-6); И решили они пойти искать лягушонка, который потерялся из банки поздно ночью (вместо исчез). Фраза лягушонок потерялся из банки, возможно, является дословным переводом немецкой фразы *der Frosch ist aus dem Glas verschwunden (verschwinden — исчезать, скрыться, потеряться)* (ИР-4).

3. **Окказионализмы (словотворчество):** Они смотрели в дупле, но их испугнули пчелы (контаминация слов испугали и спугнули) (ИР-7).

Представим таблицу, в которой в процентах указаны обобщенные данные.

Таблица 3

Отклонения от норм русского языка в рассказах женщин

Индекс	Пол	Количество слов в рассказе (100%)	Количество вульгаризмов	Количество варваризмов (германизмов)	Количество окказионализмов
ИР-1	жен	301 (100%)	0 (0%)	1 (0.3%)	0
ИР-4	жен	311 (100%)	4 (1.3%)	2 (0.6%)	0
ИР-5	жен	396 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0
ИР-6	жен	570 (100%)	2 (0.4%)	2 (0.4%)	0

ИР-7	жен	136 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.7%)
ИР-9	жен	244 (100%)	5 (2%)	0 (0%)	0
Среднее арифметическое:			0.6%	0.2%	0.1%

Полученные данные свидетельствуют о том, что в речи женщин чаще встречаются элементы просторечия (0.6%), заимствования из немецкого языка занимают второе место (0.2%), третье место среди отклонений от норм русского языка занимают окказионализмы (0.1%).

Рассмотрим отклонения от норм русского языка в речи испытуемых детей.

III. В речи мальчиков были обнаружены следующие отклонения от норм:

1. Вульгаризмы (элементы просторечия): *Мальчик и собака нашли лягушку и **держат** ее в банке (ИД-7); А утром он смотрит, а лягушки нету; а из норки **вылазает** крот; А там прибежали **тада** еще маленькие (ИД-9); Так **шо** он пошел в лес искать ее; Так **шо** он нашел пару (ИД-4); Он смотрит удивленно или даже с маленьким шоком, что в банке лягушки его **нету** (ИД-6); И на следующей там фамилия **ихняя** пришла, **ихние** дети. Это фамилия лягушках. И в этой фамилии там была эта лягушка, **шо** исчезла (ИД-1).*

2. Варваризмы (элементы немецкого языка): *Однажды сидел мальчик ночью дома и смотрел на свою лягушку в банке, а **своя** собачка тоже (своя собака вместо его собака — калька с немецкого sein Hund); И на следующей там **фамилия** ихняя пришла, ихние дети (фамилия вместо семья как и в немецком Familie); Это **фамилия** лягушках. И в этой **фамилии** там была эта лягушка, **шо** исчезла (ИД-1).*

3. Окказионализмы: *Они везде ее искали: в **улике**, в дупле, в норках, но не нашли ее (добавление уменьшительного суффикса к слову улей по модели слова норка) (ИД-7).*

Представим таблицу, в которой в процентах указаны обобщенные данные.

Таблица 4

Отклонения от норм русского языка в рассказах мальчиков

Индекс	Пол	Количество слов в рассказе (100%)	Количество вульгаризмов	Количество варваризмов (германизмов)	Количество окказионализмов
ИД-1	муж	100 (100%)	4 (4%)	4 (4%)	0 (0%)
ИД-4	муж	73 (100%)	2 (2.7%)	1 (1.4%)	0 (0%)
ИД-5	муж	120 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
ИД-6	муж	376 (100%)	2 (0.5%)	4 (1%)	0 (0%)
ИД-7	муж	64 (100%)	1 (1.6%)	1 (1.6%)	1 (1.6%)
ИД-9	муж	76 (100%)	2 (2.6%)	2 (2.6%)	0 (0%)
Среднее арифметическое:			1.9%	1.8%	0.3%

Таким образом, в речи мальчиков отклонения от норм русского языка имеют более высокую интенсивность по сравнению с речью их матерей. На первом месте по распространенности в речи находятся вульгаризмы — 1.9%, второе место занимают варваризмы (заимствования из немецкого языка) — 1.8%, окказионализмы представлены наименьшим числом — 0.3%.

Рассмотрим отклонения от норм русского языка в речи испытуемых девочек.

IV. В речи девочек были обнаружены следующие отклонения от норм:

1. Вульгаризмы (элементы просторечия): *После этого они, **по ходу**, легли спать; Утром они проснулись и заметили, что лягушки уже **нету** в банке (ИД-10); Когда мальчик просыпается утром лягушки...лягушки **нету** (ИД-8).*

2. Варваризмы (элементы немецкого языка): *Вечером мальчик и **своя** собака рассматривают банку, где сидит лягушка (ИД-3).*

3. Окказионализмы: *Вечером мальчик и **своя** собака **рассматривают** банку, где сидит лягушка (ИД-3).*

Представим таблицу, в которой в процентах указаны обобщенные данные.

Отклонения от норм русского языка в рассказах девочек

Индекс	Пол	Количество слов в рассказе (100%)	Количество вульгаризмов	Количество варваризмов (германизмов)	Количество окказионализмов
ИД-2	жен	107 (100%)	0 (0%)	1 (0.9%)	0 (0%)
ИД-3	жен	58 (100%)	0 (0%)	1 (1.7%)	1 (1.7%)
ИД-8	жен	125 (100%)	1 (0.8%)	0 (0%)	0 (0%)
ИД-10	жен	81 (100%)	2 (2.4%)	0 (0%)	0 (0%)
Среднее арифметическое:			0.8%	0.7%	0.4%

В речи девочек встретилось меньшее по сравнению с речью мальчиков число вульгаризмов — 0.8%, варваризмов они также употребляют меньше — 0.7%, окказионализмов в их речи чуть больше, чем у мальчиков — 0.4%.

Данные получены на небольшом материале и носят предварительный характер, но позволяют выявить некоторые тенденции. В диаспоре распространено русское просторечие: испытуемые взрослые женщины — 0.6%, мальчики — 1.9%, девочки — 0.8%.

Речь испытуемых детей отличается от речи взрослых. В речи детей (девочек и мальчиков) чаще, чем в речи их родителей встречаются германизмы.

В речи взрослых мужчин отклонений от норм обнаружено не было, их речь является литературно грамотной, соответствующей норме. Тогда как в речи мальчиков присутствует наибольшее число отклонений по сравнению с остальными тремя группами испытуемых.

В речи испытуемых девочек встретилось большее количество просторечных форм (0.8%) по сравнению с речью испытуемых взрослых женщин (0.6%).

Выводы

Гендерное исследование транскриптов речи русскоязычных эмигрантов в Германии и их позволило выявить следующие тенденции:

1. Отклонения от норм русского литературного языка в диаспоре могут быть вызваны гендерными различиями. На материале исследования установлено, что речь мужчин литературно грамотная, она соответствует норме. В их рассказах не встретилось каких-либо отклонений от норм русского языка. В женской речи были обнаружены элементы просторечной лексики (0.6%). Это может быть обусловлено уровнем образования мужчин и женщин, кругом их русскоязычного общения и требованиями использовать нормативную речь в ситуациях общения. На втором месте по распространенности отклонений от норм в женской речи находятся германизмы (0.2%), третье место занимают окказионализмы (0.1%).

2. Речь детей-билингвов (мальчиков и девочек) в лексическом отношении также имеет отличия. В рассказах мальчиков содержится большее количество элементов просторечия по сравнению с рассказами девочек (мальчики — 1.9%, девочки - 0.8%). Анализ рассказов показал, что русская речь детей испытывает на себе влияние немецкого языка. В речи мальчиков оказалось больше слов-германизмов (1.8%), чем в речи девочек (0.7%). В речи мальчиков и девочек окказионализмы занимают третье место, у мальчиков (0.3%), у девочек немного больше (0.4%).

3. Рассказы, построенные на картинках из книги М. Майера «Лягушка, где ты?», могут служить удобным материалом для анализа различных аспектов речи не только детей-билингвов, но и их родителей.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 21-48-04401).

Источники и литература

- COATS, J., 1997: «Women's friendship, women's talk». *Gender and discourse: Сб. науч. тр.* London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, P. 245–262.

2. CONCLIN, N. F., 1974: «Toward a feminist analysis of linguistic behavior». *Papers in women's studies*. London: № 1.
3. GLOVER, D., KAPLAN C., 2009: *Genders*. London: Routledge, 203 p.
4. HIRSHMAN, L., 1973: *Analysis of supportive and assertive behavior in conversation*. N. Y.
5. HOMBERGER, D., 1993: «Männersprache — Frauensprache: Ein Problem der Sprachkultur?». *Muttersprache*, 193, P. 89–112.
6. LACOFF, R., 1975: *Language and Woman's Place*. N. Y.: Harper and Row, 269 p.
7. MAYER, M., 1969: *Frog, Where Are You?* New York: Penguin Young Readers Group. 32 P. 27.
8. SAMEL, I., 1995: *Einführung in die feministische Sprachwissenschaft*. Berlin, 224p.
9. TANNEN, D., 1990: *You just don't understand. Women and men in conversation*. New York: William Morrow, 352 p.
10. БЕЛЯЕВА, А. Ю., 2002: *Особенности речевого поведения мужчин и женщин (на материале русской разговорной речи)*: Дис. канд. фил. наук. Саратов, 191 с.
11. БОРИСОВА, Е. Г., 2003: «Употребление междометий в речи женщин и мужчин». *Тр. междунар. конф. «Gender: language, Culture, Communication» / МГЛУ. М., С. 22.*
12. БУРВИКОВА, Е. В., 2012: «Язык мой — пол мой». *Русская речь*. №. 3, С. 72–75.
13. БЫЛКОВА, С. В., 2016: «Речь мужчин и женщин: гендерный аспект». *Молодой ученый*. № 7.4 (111.4), С. 1–2.
14. ВАСИЛЬЕВА, И. Б., 2014: «Гендерные сходства в языке: новый аспект гендерных исследований». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, № 11 (41), часть 1, С. 43–48.
15. ВАХРАМЕЕВА, А. С., 2009: *Гендерно-ориентированные высказывания в современном английском языке (на материале женской прозы)*: Дис. канд. фил. наук. СПб: СПбГУ, 191 с.
16. ВОРОНИНА, О. А., 1997: «Введение в гендерные исследования (Тезисное изложение лекции)». *Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай-96»*. М., С. 31.
17. ГОРОШКО, Е. И., 1995: «Особенности восприятия и порождения текста, обусловленные половой принадлежностью индивида». *Антропоцентризм и прагматика*. Москва — Кривой Рог, С. 82–91.
18. ЕРОФЕЕВА, Т. И., 2009: *Социолект: стратификационное исследование*. Пермь, 239 с.
19. ЕРОФЕЕВА, Т. И., 1991: *Биопсихологические характеристики говорящего*. М., 354 с.
20. ЕРОФЕЕВА, Т. И., 1995: *Социолект: Стратификационное исследование: автореферат дис. доктора филологических наук: 10.02.19*. Санкт-Петербургский гос. ун-т. Санкт-Петербург, 32 с.
21. ЗЕМСКАЯ, Е. А., КИТАЙГОРОДСКАЯ М. А., РОЗАНОВА, Н. Н., 1993: «Особенности мужской и женской речи». *Русский язык в его функционировании*. Под Ред. Е.А. Земской и Д.Н. Шмелева. М., С. 90–136.
22. ЗЕМСКАЯ, Е. А., КИТАЙГОРОДСКАЯ М. А., РОЗАНОВА, Н. Н., 1989: «О чем и как говорят женщины и мужчины». *Русская речь*. №1, с. 42–46.
23. КИРИЛИНА, А. В., 1998: «Развитие гендерных исследований в лингвистике». *Филологические науки*, С. 16–20.
24. КИРИЛИНА, А. В., 2000: *Гендер. Лингвистические аспекты*. Монография. М., 155 с.
25. КИРИЛИНА, А. В., 2005: «Гендерные исследования в лингвистических дисциплинах». *Гендер и язык / Московский гос. лингвистический ун-т. Лаборатория гендерных исследований*. М.: Языки славянской культуры, 2005, С. 7–30.
26. КИРИЛИНА, А. В., ТОМСКАЯ М. В., 2000: «Лингвистические гендерные исследования». *Отечественные записки*. № 2 (23).
27. МАРТЫНЮК, А. П., ЗЕМЛЯНСКИЙ, П. Н., 1994: «Речевое поведение мужчин и женщин в малых группах». *Язык. Сознание. Этнос. Культура*. М., сс. 134–135.
28. МАСТЕРС, У., ДЖОНСОН, В., КОЛЛОДНИ, Р., 1998: *Основы сексологии*. М., 721 с.
29. ПИЛАТОВА, В. Н., 2002: *Экспрессивное отрицание в современном английском языке*. СПб, С. 3–190.

30. ПОПЛЕВКО, А. В., НАДОЛЬСКАЯ, Е. П., 2017: «Гендерное различие мужской и женской речи». *Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов X Междунар. науч. практ. конф.* Часть 2. Мн.: БГУ, С. 87–96.
31. ПОПОВА, Л. В., 1996: *Гендерные аспекты самореализации личности*. М., 42с.
32. СЛЫШКИН, Г. Г., 2000: «Дискурс и концепт (о лингвокультурном подходе к изучению дискурса)». *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр.* Волгоград, С. 38–45.
33. СТЕПАНОВ, Ю. С., 1969: *Основы языкознания*. М.: Просвещение, 272 с.
34. ТАБУРОВА, С. К., 1999: «Механизмы создания экспрессивности в репликах мужчин и женщин-депутатов бундестага». *Гендерный фактор в языке и коммуникации*. Иваново, С. 63–71.
35. ТАБУРОВА, С. К., 1999: *Эмоциональный уровень мужской и женской языковой личности и средства его выражения: (На материале пленарных дебатов Бундестага)*: дис... канд. филол. наук. М., 214 с.
36. ТОПКА, Л. В., 2015: «Гендерный аспект исследования речевого поведения». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, № 10 (52): в 2-х ч. Ч. II. С. 158–162.
37. ХАЛЕЕВА, И. И., 1999: «Гендер как интрига познания». *Гендерный фактор в языке и коммуникации*. Иваново, С. 5–9.
38. ХОЛОД, А. М., 1997: *Речевые картины мира мужчин и женщин*. Днепропетровск, 229 с.
39. ЯГУБОВА, М. А., 1998: «Оценка в разговорной речи мужчин и женщин». *Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты*. Волгоград–Саратов: Перемена, С. 43–54.

Особенности подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах

Колтакова Е. В. (Россия)

Particularidades de la preparación de estudiantes extranjeros para los estudios en las universidades rusas

Koltakova E. V. (Russia)

АННОТАЦИЯ В статье рассматриваются вопросы обучения иностранных студентов на подготовительных факультетах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА подготовительный факультет, иностранные студенты, подготовка иностранных граждан к обучению на русском языке

RESUMEN El artículo aborda los problemas de la enseñanza a los estudiantes extranjeros en las facultades preparatorias.

PALABRAS CLAVE facultad preparatoria, estudiantes extranjeros, preparación de ciudadanos extranjeros para clases impartidas en ruso

Вопросы интернационализации российского высшего образования в последние несколько лет рассматриваются в новом контексте. В частности, одной из актуальных тем является подготовка иностранных студентов к обучению в российских вузах в изменившихся условиях, а также доступность информации об организационно-методических особенностях реализации данных образовательных программ.

Отметим, что в российской системе высшего образования сложилась особая модель обучения, в рамках которой на подготовительных факультетах осуществляется подготовка

иностранных граждан к обучению по программам высшего образования на государственном языке.

Разработка программ подготовки иностранных студентов к обучению в вузах на русском языке и их реализация на подготовительных факультетах начались в 50-е гг. XX века (Колтакова, 2016). В настоящее время структурные подразделения вузов, реализующие дополнительные общеобразовательные программы, обеспечивающие подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (далее — образовательные программы), имеют различные названия (факультет, отделение, институт, центр, кафедра и др.), но при этом организация их деятельности, содержание учебных планов и образовательных программ регламентируются нормативными документами (Федеральный закон от 26.12.2021 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации», приказ Минобрнауки России от 03.10.2014 г. № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»).

Далее в статье будет использоваться термин «подготовительный факультет» для наименования структур, реализующих вышеназванные образовательные программы.

Содержание обучения на подготовительных факультетах имеет свою специфику, ведь цель данных программ — обучение иностранных граждан русскому языку до I сертификационного уровня (B1), владея которым они смогут в дальнейшем обучаться по программам высшего образования. То есть выпускники подготовительных факультетов должны владеть русским языком в объёме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения; владеть системой предметных знаний, необходимых для продолжения образования в российском вузе; быть психологически готовым к учебной деятельности в условиях новой социокультурной среды (Колтакова, Татаринова, Халеева, 2019).

Достижение уровня владения русским языком B1 позволит удовлетворить основные коммуникативные потребности иностранных слушателей в социально-бытовой, социокультурной и учебно-профессиональной сферах общения, будет способствовать скорейшей адаптации в условиях новой социокультурной среды, общению с носителями русского языка (в условиях языковой среды и вне ее), осуществлению дальнейшей профессиональной деятельности в коллективах, где русский язык является рабочим языком, а также знакомству с историей, культурой и национальными традициями России.

Программы подготовительных факультетов являются дополнительными общеобразовательными программами и не подлежат процедуре государственной аккредитации. В связи с этим образовательные организации самостоятельно разрабатывают содержание и организуют образовательный процесс в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 3 октября 2014 г. № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке». В данном приказе определены направленности дополнительных общеобразовательных программ, перечни обязательных и дополнительных предметов по каждой образовательной программе, содержатся общие рекомендации по количеству часов и требования к результатам освоения программ предметов. Обучение включает не только курс русского языка как иностранного (РКИ), но и предметы профильной направленности, что значительно отличает эти программы от аналогичных программ, реализуемых в других странах, где зачастую реализуются программы только языковых курсов.

Обучение по данным образовательным программам на подготовительном факультете рассчитано на учебный год, а общее количество часов программы — 2376 (аудиторные занятия и самостоятельная работа слушателей). Содержание образовательных программ отражает профессиональную ориентацию обучающихся, а также обеспечивает становление специальных компетенций, выделяемых в различных областях образовательной деятельности. Иностранцы слушатели должны достичь I сертификационного уровня владения русским языком и получить подготовку по языку специальности, а также предметам выбранной направленности обучения:

гуманитарной, экономической, естественно-научной, инженерно-технической и технологической, медико-биологической (Колтакова, 2016; Koltakova, Lebedeva, Khaleeva, Rusetskaya, 2017).

Большая часть учебных часов отведена на изучение предмета «Русский язык»: общее владение (элементарный, базовый и I сертификационный уровни) и язык специальности (русский язык учебно-профессиональной сферы общения в соответствии с направлением программы высшего образования).

У выпускника подготовительного факультета должны быть сформированы на достаточном уровне языковая и коммуникативная компетенции, обеспечивающие потребности будущих студентов в русском языке как средстве общения, но центральным объектом подготовки на подготовительном факультете является профессионально ориентированное обучение русскому языку.

Учебный процесс на подготовительном факультете строится с учетом принципа поэтапного введения общетеоретических дисциплин, соответствующих направлению подготовки, т.е. определяется по лингвистическим параметрам исходя из языковой сложности конкретного предмета.

Отметим, что в целях повышения качества обучения по образовательным программам, на подготовительных факультетах рекомендуется формировать учебные группы с учетом уровня последующего высшего образования, сроков начала обучения, имеющегося уровня владения русским языком, гражданства и др. (Колтакова, 2017).

Обучение по дополнительным общеобразовательным программам, обеспечивающим подготовку к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, завершается итоговой аттестацией и выдачей выпускнику документа об окончании обучения.

Итоговая аттестация включает в себя:

- итоговые экзамены по русскому языку в устной и письменной формах;
- итоговые экзамены и зачёты по предметам, установленные приказом Минобрнауки

России от 3 октября 2014 г. № 1304.

Однако требования к освоению программ не дифференцированы с учетом уровня последующего образования, обучение на котором планирует иностранный гражданин (бакалавриат, магистратура и др.), и вопрос о доработке нормативно-правовой базы, регламентирующей образовательный процесс в рамках подготовительных факультетов и определяющих требования к их выпускникам, остается открытым.

Деятельность подготовительных факультетов также направлена на решение проблем адаптации иностранных учащихся к условиям обучения и жизни в новой для них социокультурной и языковой среде. В вузах реализуются комплексы мероприятий, направленных на оказание социально-психологической, паспортно-визовой, медицинской и иных видов поддержки обучающихся; проводятся культурно-массовые, экскурсионные и просветительские мероприятия, позволяющие иностранным студентам пройти социокультурную адаптацию, познакомиться с традициями и обычаями страны, в которую они приехали на обучение. К процессу социокультурной адаптации иностранных граждан подключаются преподаватели-кураторы, иностранные землячества, студенты-волонтеры.

Не вызывает сомнений, что при подготовке иностранных слушателей по дополнительным общеобразовательным программам ведущая роль принадлежит педагогическому составу подготовительного факультета — от профессиональной компетенции преподавателей зависит успешность овладения иностранными студентами российских вузов не только русским языком, но и будущей профессией на русском языке.

К работе на подготовительных факультетах привлекаются преподаватели русского языка как иностранного (РКИ), обладающие необходимыми профессиональными и личностными качествами, владеющие актуальными знаниями в области филологии, русистики, методики преподавания русского языка как иностранного, лингвокультурологии; а также современными методами, приемами и технологиями обучения РКИ с учетом возрастных, языковых, этнокультурных и психологических особенностей учащихся; знающие традиции и ценности

России и других стран, владеющие теоретическими и эмпирическими знаниями в области межкультурной коммуникации и лингвокультурологии, понимающие особенности языковой картины мира носителей русского языка и других языков; знающие современные образовательные стандарты и иные нормативные документы в сфере образования; умеющие ориентироваться в современной научной и научно-методической литературе в рамках профессиональной компетенции; умеющие организовать учебный процесс в аудитории иностранных учащихся с использованием современных технологий и оценивать результаты достижений обучающихся на разных этапах обучения; владеющие современными информационными технологиями и умеющие использовать их в учебно-педагогической и воспитательной деятельности; применяющие разнообразные приёмы для повышения мотивации учебной деятельности.

В процессе своей педагогической деятельности преподаватели подготовительных факультетов не только проводят лекции и практические занятия, но и помогают иностранным слушателям в социокультурной адаптации, организуют внеаудиторные мероприятия, сопровождают слушателей во время мероприятий и т.п. Очевидно, что преподаватели должны иметь высокую квалификацию в профильной предметной области, а также постоянно совершенствоваться, осваивать новые методики и технологии работы, создавать современные учебные и методические материалы, в том числе цифровые.

При организации учебного процесса необходимо учитывать, что при реализации дополнительных общеобразовательных программ подготовки иностранных слушателей к обучению в российских вузах требуется координация работы преподавателей русского языка как иностранного и преподавателей-предметников. Такая координация необходима не только для соблюдения единых принципов обучения, но и для создания методических пособий и учебников для слушателей различных направленностей образовательных программ. Содержание учебных материалов тематически и терминологически должно быть соотнесено с программой вступительных испытаний программ высшего образования российских вузов.

В последние годы в организации учебного процесса произошли серьезные изменения — активно используются дистанционная форма обучения, электронные образовательные ресурсы и различные цифровые платформы.

В связи с этим хотелось бы отметить, что иностранные слушатели получили возможность использовать при обучении не только учебную литературу, имеющуюся в вузе, но и доступ к различным цифровым ресурсам и сайтам в сфере изучения русского языка и предметов на русском языке.

Хотелось бы отметить, что по количеству ресурсов в Интернете (т.е. по количеству сайтов, использующих русский язык в качестве языка контента) русский язык занимает второе место (8,6%), уступая лишь английскому (60,3%) и обойдя испанский (4%), французский (2,6%) и немецкий (2,5%) (Индекс положения русского языка в мире, 2022). Таким образом, русский язык является языком обмена информацией в интернете, что дает иностранным студентам больше возможностей в практическом овладении и коммуникации на изучаемом языке.

В то же время необходимо отметить и ряд трудностей, возникающих при дистанционном обучении. В первую очередь это технические проблемы, разница во времени, невозможность учета всех факторов при комплектовании учебных групп и отсутствие языковой среды. А при возобновлении очного обучения иностранные студенты говорят об иных проблемах — экономических, транспортных, трудностях социокультурной адаптации и др.

В настоящее время формируется новое представление о подходе к обучению слушателей подготовительных факультетов: содержание обучения должно быть подчинено главной ее цели — готовности и способности получения профессионального образования на русском языке; коммуникативное взаимодействие между преподавателями и слушателями должно быть сосредоточено вокруг обсуждения ситуаций, связанных с учебно-профессиональной сферой общения; освоение речи бытовой и социокультурной сфер общения может осуществляться не столько во время аудиторных занятий, но и во внеучебное время.

В российских вузах на подготовительных факультетах и по программам высшего образования обучаются, в основном, студенты из следующих стран Латинской Америки: Аргентины, Боливии, Бразилии, Венесуэлы, Колумбии, Коста-Рики, Кубы, Мексики, Панамы, Перу, Сальвадора, Уругвая, Эквадора. В 2018–2019 учебном году в российских вузах обучалось более 5600 граждан Латинской Америки.

Учитывая ряд трудностей, связанных с организацией на подготовительных факультетах онлайн-обучения студентов из стран Латинской Америки (до их приезда на очное обучение в российские вузы), предлагаем рассмотреть возможность открытия подготовительных факультетов, кафедр русского языка, языковых центров, курсов русского языка на базе ведущих университетов в странах Латинской Америки.

Также необходимо отметить важность подготовки в странах Латинской Америки преподавателей русского языка как иностранного для работы в национальных системах образования, в том числе в рамках квоты Правительства РФ на образование иностранных граждан (Постановление Правительства РФ от 18.12.2020 г. № 2150 «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации»).

Источники и литература

1. KOLTAKOVA, E. V., LEBEDEVA, M. YU., KHALEEVA, O. N., RUSSETSKAYA, M. N., 2017: «Computer-assisted Language Learning for the Development of Listening Skills: A Case of Pre-university Russian as a Foreign Language». *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. № 1, P. 257–265.
2. Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс), 2022: Выпуск 2/ сост. А. Л. Арефьев, А. Р. Голубь, С. Ю. Камышева, И. А. Маев, А. И. Ольховская, М. А. Осадчий, М. Н. Русецкая, А. С. Хехтель; под ред. М. А. Осадчего. — М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 60 с.
3. КОЛТАКОВА, Е. В., 2017: *Мониторинг образовательных организаций, реализующих программы подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке*. — II Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (6–7 сентября 2017 года, Москва), М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, С. 172–183.
4. КОЛТАКОВА, Е. В., 2016: «Организационные аспекты реализации дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке». *Международный аспирантский вестник*, № 4., С. 8–14.
5. КОЛТАКОВА, Е. В., ТАТАРИНОВА, Н. В., ХАЛЕЕВА, О. Н., 2019: «Профессиональная сертификация преподавателя РКИ (к вопросу о профессиональной компетентности педагога дополнительного образования)». *Русский язык за рубежом*, № 5 (276), С.4–12.
6. КОЛТАКОВА, Е. В., ТАТАРИНОВА, Н. В., ЧЕРНЫШЕВА, Е. Н., 2022: «Актуальные вопросы обучения слушателей подготовительных факультетов». *Русский язык за рубежом*, № 1 (290), С. 61–66.
7. Постановление Правительства РФ от 18.12.2020 г. № 2150 «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации».
8. Приказ Минобрнауки России от 03.10.2014 г. № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке».
9. Федеральный закон от 26.12.2021 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации».

Как обучать социально-культурной лексике в рамках вводного курса фонетики русского языка?

Крус Касерес С. М., Мотола Роффе Д. (Куба)

¿Cómo enseñar el vocabulario con valor sociocultural en el curso introductorio de fonética rusa?

Cruz Cáceres S. M., Motola Roffe D. (Cuba)

АННОТАЦИЯ В процессе обучения иностранному языку необходимо учитывать ряд культурных и социальных факторов, которые позволяют обеспечить лучшее понимание языкового контекста. Нередко формирования языковых и коммуникативных умений и навыков может быть недостаточно для воспроизведения или понимания речи. Отсутствие знаний об особенностях невербальной коммуникации и о культурном наследии страны изучаемого языка приводит к возможным ошибкам и недопониманию в процессе общения. Именно поэтому мы считаем необходимым уже на начальном этапе обучения включать в содержание курса иностранного языка социокультурный компонент и изучать невербальные языковые средства, а также обязательно проводить вводно-фонетический курс. В настоящей статье проводится анализ различных методик, которые могут быть использованы для включения указанных компонентов в процесс обучения иностранному языку. Кроме того, рассматриваются преимущества использования названных выше методик на занятиях по русскому языку как иностранному в Гаванском университете (Куба).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА социокультурная компетенция, фонетические привычки, лингвокультурологические лексические единицы

RESUMEN Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es necesario considerar una serie de aspectos de índole cultural y social que permitan una mayor comprensión del contexto lingüístico. En muchas ocasiones, alcanzar las competencias lingüísticas y comunicativas puede resultar insuficiente al producir o comprender el discurso. Desconocer el lenguaje no verbal y el patrimonio cultural del país de la lengua meta conlleva a posibles errores o malentendidos en la comunicación. Es por estas razones que se considera necesario incluir aspectos socioculturales y del lenguaje no verbal desde la primera etapa de enseñanza del idioma, incluyendo el curso introductorio de fonética en ruso. En el presente artículo nos proponemos analizar los diferentes procedimientos que se pudieran utilizar para incorporar en la clase de lenguas extranjeras esos elementos. Además, queremos informar sobre las ventajas de usarlos en clases de ruso como lengua extranjera en la Universidad de La Habana, Cuba.

PALABRAS CLAVE competencia sociocultural, hábitos fonéticos, vocabulario con valor linguopaisológico

Uno de los principales objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera consiste en alcanzar la competencia comunicativa. El estudiante deberá ser capaz de producir, intercambiar e interpretar mensajes, teniendo en cuenta una serie de elementos que no son propiamente lingüísticos como informaciones socioculturales, históricas, geográfica y signos y sistemas de la comunicación no verbal.

En la actualidad no se concibe la enseñanza de una lengua extranjera sin la utilización de los comentarios culturales, pues es la lengua el reflejo de gran parte del legado y la historia de una nación. Del mismo modo que la sociedad evoluciona y se enfrenta a nuevos desafíos y retos, la lengua los experimenta y se transforma, enriqueciéndose con nuevos términos y provocando el desuso de algunos.

La inmersión de los estudiantes en el ámbito social y cultural de la lengua meta posibilita una mayor comprensión del contexto lingüístico. Existen diferentes mecanismos para lograrlo. Uno de ellos

es a través de una asignatura que se centre en la enseñanza de conocimientos socioculturales y el otro es incluir estos conocimientos como parte de la clase de lenguas extranjeras. Este último conocido por el término de *linguopaisología* en la literatura rusa o estudios socioculturales en la literatura occidental.

La competencia sociocultural es uno de los pilares de la competencia comunicativa. Esta incluye aspectos geográficos, histórico-culturales, sociales y concepciones sobre el mundo. Para obtener estos conocimientos el profesor se apoya en la forma propia de la lengua, a través de palabras, fraseologismos, refranes, aspectos tales como la fonética, la entonación, la morfología y la sintaxis. Sin embargo, existen otros elementos que debemos tomar en cuenta como los mecanismos psico-fisiológicos y el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es mucho más difícil cuando el proceso ocurre fuera del medio lingüístico, pues las posibilidades reales de experimentar las costumbres, modos de expresarse y constatar lo estudiado en clase se limita al tiempo en el aula. Además, al referirnos a la enseñanza de vocablos es necesario tener en cuenta que su concepción puede variar en dependencia de la cultura, pues el mismo significante puede tener diferentes significados. De igual manera existen vocablos que son inherentes a la cultura del país cuya lengua se estudia.

En estos casos es de suma importancia el papel del profesor, que, aunque en ocasiones no es nativo, se convierte en un embajador de la lengua meta y que como hablante nativo de español puede anticiparse a posibles errores por parte de los estudiantes.

La enseñanza del idioma ruso en la Facultad de lenguas extranjeras de la Universidad de la Habana se realiza fuera del medio lingüístico y el profesor debe utilizar los mecanismos adecuados para garantizar la comprensión y retención del vocabulario con valor *linguopaisológico*.

El nuevo plan de estudios «E», no incluye la asignatura “Panorama de la cultura Rusa”. Como posible solución a este problema los profesores de práctica de la lengua rusa, incluyen en sus clases a través del léxico valores socioculturales rusos. Sin embargo, esto sucede una vez que el estudiante culmina el curso introductorio de fonética. En el presente artículo nos proponemos analizar cuáles serían los procedimientos para introducir el léxico con valor *linguopaisológico* desde el primer momento de enseñanza y cuáles serían sus ventajas.

El vocabulario con valor *linguopaisológico* en el Curso introductorio de fonética.

El objetivo final de este proceso es obtener un graduado con habilidades didácticas o de traducción-interpretación; es decir un especialista en lengua rusa. Además, habilidades que garanticen una comunicación libre de obstáculos.

Algunos autores como Van Ek (1986), Michael Canale y Merrill Swain (1990), Vereshaguin E. M.; Kostomarov V. G. (1990) consideran útil y beneficioso incorporar en las clases de lenguas extranjeras aspectos históricos y socioculturales. De esta manera dosificar la atención no solo a aspectos gramaticales sino a cuestiones relacionadas con la cultura del país cuya lengua se estudia. Esto incrementa la motivación de los estudiantes, pues a través de situaciones que resultan novedosas e interesantes para ellos se logran concentrar con mayor facilidad y hacen que el tiempo en el aula sea ameno. Además posibilita la formación de un profesional con conocimientos sólidos en cuestiones de cultura general. A su vez estas estrategias conllevan a que el estudiante investigue, compare y concluya, desarrollándose como ser pensante. Esta interacción entre disímiles aéreas del saber en conjunto con el estudio de una lengua facilitará el proceso de comprensión del vocabulario con valor *linguopaisológico* desde el curso introductorio de fonética.

El léxico que se utilizaría en el curso introductorio de fonética dependerá del orden de introducción de los sonidos, basado en el principio de la consideración de la lengua materna. También se tendrán en cuenta los bloques temáticos del Plan de Estudios «E» y los estándares internacionales para la etapa inicial.

¿Cuáles son las palabras con valor *linguopaisológico*?

Las palabras con valor sociocultural (*linguopaisológico*) se clasifican en:

1. Palabras sin equivalente en la lengua. Es decir son aquellas que no se pueden semantizar mediante la traducción. (матрешка, самовар)
2. “Connotativnie slava”: no solo tienen un significado sino también ejercen una influencia sentimental. (бережа)

3. “Fonovie slava”: son aquellas que coinciden en su significado pero poseen características que las diferencian en el plano del contenido.

Entre “las palabras sin equivalente en la lengua de llegada” y las “fonovie” podemos encontrar las siguientes clasificaciones:

1. Sovetismos
2. Palabras que surgen debido a una nueva experiencia
3. Palabras que nombran elementos y sucesos de la vida cotidiana.
4. Palabras de carácter histórico
5. Vocabulario que pertenece a fraseologismos
6. Palabras que reflejan el folklor
7. Extranjerismos

Los procedimientos que se utilizaran para semantizar no distan de los procedimientos tradicionales (de visualización, por el contexto, análisis morfológico, descripción del significado de la palabra) para la enseñanza del léxico. Si después de cierto tiempo estos resultan insuficientes el profesor utilizará la lengua materna. En el caso del curso introductorio de fonética consideramos que mientras más claro y conciso se sea en la explicación mejor se podrán automatizar los hábitos léxicos.

Para esclarecer nuestra propuesta de trabajo utilizaremos un ejemplo que muestre como se trabajarían los sonidos.

Sonido [ы].

Para introducir un sonido primero se realizan ejercicios de audición, cuya finalidad es saber si el estudiante diferencia el sonido.

A continuación, el profesor explicará las particularidades del sonido y los puntos de articulación, se apoya en una imagen que facilite la explicación. Además se realiza un ejercicio para la instalación del sonido utilizando un «sonido ayudante», que no presenta dificultad para el estudiante. De esta manera consideramos el principio de una sola dificultad.

Una vez instalado el sonido se trabaja con él a nivel de sílaba palabra y oración. En este caso se escogen cuidadosamente las sílabas que posteriormente formarán parte de las palabras que a su vez serán miembros de la oración. En el caso de las palabras se elige una variante léxico-semántica para presentarle al alumno. Las palabras se semantizan a través de imágenes y se realizan los comentarios socio-culturales pertinentes en el caso de ser necesario.

A continuación, ejemplificamos esta idea con un fragmento de la clase donde se introduce el sonido vocálico [ы].

Analicemos las palabras: «Крым» y «сырок». La imagen resulta insuficiente para su explicación. Además, сырок es una palabra que no tiene equivalente en el español que se habla en Cuba, pues no es un tipo de comida que se sirve en el país. Es por estas razones, que el profesor hará acotaciones sobre cada una de ellas. Como los estudiantes aún desconocen la lengua rusa, los comentarios se harán en español lo que garantiza su comprensión y permite dedicarles un tiempo docente muy breve.

Ambos comentarios pudieran quedar redactados de la siguiente manera:

Крым: *La República de Crimea pertenece a la Federación de Rusia de facto, que comprende casi toda la península de Crimea, entre el mar Negro y el de Azov, con excepción de la ciudad de Sebastopol, que constituye una entidad aparte. Forma parte de la Federación de Rusia desde 2014 a través de un referéndum.*

(El profesor puede mostrar imágenes del lugar y brindarle fuentes confiables para indagar sobre el tema).

Сырок: *(Sirok) es una dulce tradicional en Rusia. Se hace de requesón dulce (en algunos países de América del Sur se llama ricota, es un producto lácteo similar al queso, obtenido de un segundo procesamiento del suero lácteo producido como derivado en la elaboración de quesos de pasta blanda) y cubierto con chocolate. Un sirok puede tener dentro canela, vainilla, mermelada, leche condensada).*

Estas palabras se trabajan en oraciones con el objetivo de fijar sus significados.

Después de haber realizado la semantización y haber practicado la pronunciación del sonido. No solo cumplimos los objetivos de la clase de crear el hábito fonético en el estudiante, sino que tenemos un estudiante con mayor conocimiento sobre la Federación de Rusia. Conocimientos que lo ayudarán a la hora de relacionarse con el pueblo ruso y al traducir o interpretar discursos.

Es por estas razones que creemos conveniente comenzar a utilizar estos procedimientos desde el propio curso Introductorio de Fonética. A medida que vayan aprendiendo más sonidos se irán incorporando otras palabras con valor sociocultural.

Nuestras consideraciones se pondrán en práctica actualmente en las clases y se realizarán diferentes encuestas a los estudiantes que nos permitirán comprobar si estos procedimientos realmente ayudan a elevar la calidad del proceso docente-educativo de la lengua rusa en la etapa inicial de su enseñanza, específicamente en la formación de la competencia socio-cultural.

Fuentes y bibliografía:

1. BACHMAN, L. F., 1990: *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
2. CRUZ CÁCERES, S., 2021: *Fundamentación teórica de un manual autodidacta para el trabajo con la pronunciación con estudiantes cubanos filólogos*. Trabajo de diploma. Tutor: Daniel Motola Roffe. La Habana, Universidad de la Habana.
4. VICENTE-ABADAD, A., 2017: “Los aspectos socioculturales y el uso del presente simple en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Revista Maestros y Sociedad*, vol.14, No. 2.
5. COLECTIVO DE AUTORES, 1987: *Ciclo de conferencias de Metodología de la enseñanza de la lengua rusa*. La Habana: Pueblo y Educación, p. 154–235.
6. ВЕРЕЩАГИН, Е. М., КОСТОМАРОВ, В. Г., 1990: *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. 4-е издание. М.: Русский язык, с. 9–81.
7. ТОЙПРАК, Ф. А., 2006: *Современный русский язык. Фонетика*. 2-е издание. Г.: Félix Varela.

Русский язык как иностранный: проблемы его преподавания испаноговорящим

Перес Ривабен Н. (Аргентина)

Ruso como lengua extranjera: problemáticas de su enseñanza a hispanohablantes

Pérez Rivaben N. (Argentina)

АННОТАЦИЯ В данной статье предпринята попытка преодолеть стереотип о том, что русский язык является «трудным». Выдвигается предположение, что сложности, возникающие у испаноязычных обучающихся при изучении данного языка, связаны не с особенностями его внутренней структуры, а с фонетическими, грамматическими и культурными различиями между испанским и русским языком. Для достижения указанной цели были проанализированы причины подобных языковых различий с точки зрения названных выше аспектов. В заключение мы приходим к выводу, что русский язык, как и любой другой, можно выучить при наличии дисциплины и мотивации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА русский язык, испанский язык, изучение языка, стереотипы, фонетика, грамматика, культура

RESUMEN El presente artículo tiene como objetivo erradicar el estereotipo de que el ruso es un “idioma difícil”. Argumentamos que las complicaciones que presenta el aprendizaje de esta lengua para la población hispanohablante no están relacionadas con sus características intrínsecas, sino con la

distancia fonética, gramatical y cultural entre el idioma español y el ruso. Para tal fin se analizaron los motivos que justifican la distancia de ambas lenguas en cada esfera. Por último, concluimos que el ruso, como cualquier otro idioma, se aprende con disciplina y motivación.

PALABRAS CLAVE idioma ruso, idioma español, aprendizaje de idiomas, estereotipos, fonética, gramática, cultura

Uno de los principales estereotipos del mundo hispanohablante en relación a Rusia consiste en la creencia de que el ruso es un idioma difícil. Esta idea errónea muchas veces aleja a la comunidad hispanohablante de aprender un lenguaje maravilloso a través del cual podría comunicarse con más de 258.177.060 en todo el mundo (Ethnologue, 2022) o leer y escuchar a gran cantidad de escritores, artistas, científicos y pensadores en su lengua natal.

En el presente artículo argumentamos que la dificultad que presenta el aprendizaje del idioma ruso para los hispanohablantes no tiene que ver con características propias del ruso sino con la adquisición de nuevas reglas fonéticas, gramaticales y culturales que no se encuentran presentes en la lengua natal. Para ello, analizaremos los motivos que justifican la distancia de ambos lenguajes en cada una de estas esferas.

En efecto, no existe tal cosa como idiomas “fáciles” y “difíciles”, lo que sí existe son idiomas más cercanos entre sí debido a su origen y/o estructuras gramaticales. Por ejemplo, para un hispanohablante es más fácil aprender portugués que ruso porque el portugués, al igual que el español, es una lengua romance que desciende del latín.

En este sentido, las dificultades que presenta el ruso a los estudiantes hispanohablantes está directamente relacionada con la distancia entre el idioma target (L2) y el idioma nativo (L1). Esta distancia se observa en tres elementos del lenguaje: la pronunciación, la gramática y la cultura. A continuación, analizaremos cada uno de estos elementos en profundidad.

Los problemas relacionados con la pronunciación son producto de la dificultad para adecuarse a toda una forma distinta de entonaciones y fonemas que, a su vez, están decodificados en otro sistema de símbolos (alfabeto). De esta forma, los hispanohablantes se encuentran con letras iguales a las del alfabeto latino con una pronunciación distinta a la que acostumbran (e, n, p, y, x), fonemas similares pero no iguales (в, г, д, л, м, н, э), así como grafemas y fonemas absolutamente nuevos (б, ё, ж, з, й, ц, ч, ш, щ, ы, ю, я).

Asimismo, el estudiante hispanohablante descubre las categorías de sonidos duros y blandos, de vocales puras e impuras, de letras que no son ni consonantes ni vocales sino simplemente signos que no tienen fonema propio pero afectan el sonido de la consonante que les precede y un nuevo respeto por el honorable trabajo de la tilde en español (Bobrinskoy, Gsóvskaya, 1991).

En lo que respecta a la gramática, consideramos que hay tres grandes temas que generan no pocos problemas en el proceso de aprendizaje del ruso para hispanohablantes: el sistema de casos, los participios y los verbos de movimiento.

Es interesante destacar que el tan temido sistema de casos, esto es, la declinación de una palabra de acuerdo a su función morfosintáctica en la oración, se encuentra presente en el español (yo, me/mi, conmigo). Ciertamente es que el ruso declina en seis casos (nominativo, genitivo, dativo, acusativo, instrumental y prepositivo) que no necesariamente coinciden con los del español. Además, el ruso, a diferencia de otros idiomas cuya enseñanza se basa en casos como el alemán, declina todas las palabras involucradas en una función: sustantivos, adjetivos, pronombres de todo tipo y números (Найдич, Павлова, 2015, p. 2).

La problemática en relación a los participios está dada por la diferencia de relevancia de la noción de tiempo y aspecto en el sistema verbal del español y del ruso. En español se prioriza el tiempo verbal por sobre el aspecto (tenía, he tenido, tuve, había tenido), mientras que en ruso el tiempo pasado es único y se diferencia por la forma aspectual (читал — прочитал). De aquí que el enunciado “Катя *была* на вечеринке” pueda interpretarse, según el contexto, como “Katia *estaba* en la fiesta”, “Katia *ha estado* en la fiesta”, “Katia *estuvo* en la fiesta”, “Katia *había estado* en la fiesta”.

En virtud de la importancia del aspecto, en ruso un verbo imperfectivo puede tener un participio activo presente (читающий) y pasado (читавший) así como un participio pasivo presente (читаемый) y pasado (читанный). Por su parte, los verbos perfectivos, al no poder conjugarse en tiempo presente, sólo tienen un participio activo pasado (прочитавший) y pasivo pasado (прочитанный). También hay una distinción entre participios largos y cortos que se utilizan diferencialmente según el contexto de enunciación (Найдич, Павлова, 2015).

Por último, el gran problema en relación a los verbos de movimiento es que en español no sólo no existe esta categoría gramatical, sino que la traducción a través de un equivalente directo o sencillo es imposible. Además, estos verbos tienen tres niveles de complejidad que se solapan, logrando que los 14 verbos de movimiento iniciales se conviertan en 28 y cada uno de estos adopte una de 15 variantes posibles, resultando finalmente en 420 posibilidades (Архипова, 2006, p. 3).

La primera complejidad radica en la distinción entre el movimiento que se realiza a pie (идти, нести) o en un medio de transporte (ехать, везти). Así, el enunciado “Иван *идёт* в университет” (“Iván *va caminando* a la universidad”), puede ser correcto si es Iván efectivamente se dirige hacia su destino a pie. Por el contrario, “Иван *идёт* в Москву” (“Iván *va caminando* a Moscú”) es agramatical porque son escasos los casos en los que alguien podría llegar a una ciudad a pie. Aún en el singular caso de Lomonosov, este verbo requeriría un prefijo.

La segunda complejidad consiste en la distinción entre verbos unidireccionales (grupo идти) y multidireccionales (grupo ходить). En los ejemplos “Маша *идёт* в школу” y “Маша *ходит* в школу” observamos una misma estructura gramatical (“Masha *va* a la escuela”) con un verbo de movimiento en su versión unidireccional y multidireccional, respectivamente. En el primero, se interpreta que la acción se realiza en el momento del habla (“Masha *está yendo* a la escuela”); en el segundo, la acción se realiza con frecuencia (“Masha *asiste* a la escuela”).

El tercer nivel de complejidad se debe a la posibilidad de incorporar ciertos prefijos (15 en total) para darle un sentido específico a la acción. De esta forma, el verbo **войти** se entiende como **entrar** a un lugar cerrado a pie en una dirección, mientras que **выйти** significa **salir** de un lugar cerrado a pie en una dirección; **прийти** implica **llegar** a un lugar cerrado a pie en una dirección, mientras que **уйти** representa **irse** de un lugar cerrado a pie en una dirección.

Un dato no menor es que la incorporación de prefijos puede afectar a la raíz del verbo (у + идти = уйти) mientras que otros prefijos se adaptan a la raíz (под + ехать = подъехать). Asimismo, la adición de prefijos a los verbos de movimiento unidireccionales los convierte en verbos de aspecto perfectivo y, por lo tanto, no tienen uso en tiempo presente (ИОНЦ, 2008, p. 7).

Sin embargo, el estudio de un idioma no radica sólo en la fonética y la gramática. Estos aspectos del lenguaje, por aburridos o fascinantes que sean, son apenas las reglas del juego. Reglas que, por lo demás, pueden ser consciente y voluntariamente no respetadas. Como ha demostrado la pragmática, el uso incorrecto de las reglas gramaticales son útiles para lograr un efecto buscado (Escandell Vidal, 1996, pp. 17–20).

Ahora bien, el criterio con el cual se expresa voluntariamente mal una palabra, estructura gramatical o enunciado, además de entonaciones y acentos, depende específicamente de la cultura de los interlocutores. En este sentido, es ineludible remarcar que no hay frontera inteligible entre cultura y lengua (Sapir, 1931). En otras palabras: enseñar un idioma es enseñar cultura.

Vale la pena destacar que en el presente trabajo utilizamos el concepto genérico de cultura como “la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectiva e individualmente, en relación a su ambiente natural, a otros grupos a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo” (Boas, 1964, p. 166).

De acuerdo a esta definición, deberíamos hablar de culturas, en plural, para hacer referencia a la gran variedad cultural que se entreteje con el idioma ruso y español. No obstante, a fines prácticos, aquí aludiremos la correlación entre la lengua rusa y la cultura rusa étnica.

La importancia de la cultura a la hora de enseñar ruso se observa en muchos ámbitos, el más común de ellos, es el léxico. Al igual que en otras lenguas, en ruso hay muchas palabras que, o no tienen un

equivalente directo en español, o gozan de una polisemia que se escapa incluso de los diccionarios más completos.

Tomemos a modo de ejemplo la palabra “дача” (“dacha”). Según la RAE se trata de una “casa de campo y de recreo característica de países del este de Europa y especialmente de Rusia” (RAE, 2021). Sin embargo, para entender este concepto en su totalidad, es necesario saber que la “dacha” es un tipo de construcción particular que dispone de un pedazo de tierra en el cual se suele cultivar tomates, pepinos, árboles, especias, etc.

Asimismo, si bien la gran mayoría de la población rusa actual vive en edificios en grandes ciudades, los rusos tienen un origen campesino: previo a la revolución bolchevique, el 90% de la población rusa vivía en el campo; hasta 1861 se mantuvo el sistema de servidumbre que ataba a los campesinos a la tierra; y con anterioridad a la creación de la Rus de Kíev, los antiguos eslavos vivían en granjas comunitarias denominadas “община” (“apschína”) (Figes, 2010, P. 284, 325–327). En otras palabras, aprehender el término “dacha” es entender la relación histórica de los rusos con la naturaleza.

En cuanto a las palabras polisémicas, uno de los primeros verbos que se aprende es el verbo “гулять”, cuyo significado inicial es “pasear”, aunque en otros contextos significa “irse de parranda”. El sustantivo “капуста” hace referencia al repollo o col, así como también es una forma coloquial de hablar de dinero. La combinación de adjetivo más sustantivo “простой человек”, dependiendo del contexto de enunciación, refiere positivamente a una persona sencilla y humilde o a una persona de poca inteligencia o ambición a la cual se le tiene lástima.

Este artículo espera colaborar con erradicar la idea del ruso como “idioma difícil”. Las complicaciones que presenta el aprendizaje de esta lengua para la población hispanohablante no está relacionado con sus características particulares sino con la distancia fonética, gramatical y cultural entre el idioma español y el ruso.

Luego de analizar cada uno de estos aspectos en profundidad, concluimos que el ruso, como cualquier otro lenguaje, se aprende con disciplina y motivación.

Fuentes y bibliografía

1. BOAS, F., 1964: *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*, Buenos Aires, Solar/Hachete, capítulo IX: “Primeras manifestaciones culturales”, P. 166–180.
2. BOBRINSKOY, T. y GSÓVSKAYA, I., 1991: *How to Pronounce Russian Correctly*, USA, Passport Books.
3. ESCANDELL VIDAL, V., 1996: *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Editorial Ariel.
4. ETHNOLOG, disponible en: <https://www.ethnologue.com/language/rus>, consultado agosto 2022.
5. FIGUES, O., 2006: *El baile de Natacha. Una historia cultural rusa*, España, Edhasa, capítulo 4: “El matrimonio campesino” y capítulo 5: “En busca del alma rusa”, P. 281–434.
6. RAE, disponible en: <https://dle.rae.es/dacha>, consultado agosto 2022.
7. SAPIR, E., 1931: *Conceptual categories in primitive languages*, Science, vol. 74.
8. АРХИПОВА, Л., 2006: *Изучаем глаголы движения: Учебно-метод. Пособие*, Тамбов, Издательство ТГТУ.
9. ИОНЦ «Русский язык», 2008: *Русские глаголы движения с приставками. Учебное пособие*, Екатеринбург, Уральский государственный университет им. А. М. Горького.
10. НАЙДИЧ, Л., ПАВЛОВА, А., 2015: «Краткие прилагательные и причастия в преподавании русского как иностранного для немецкоязычных студентов — будущих переводчиков», *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры*, Испания.

Языковые клише в обучении РКИ студентов-инофонов иберо-американского региона

Пильщикова О. А. (Россия)

Clichés lingüísticos en la enseñanza del ruso como lengua extranjera a estudiantes extranjeros de Iberoamérica

Pilschikova O. A. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В статье рассматриваются особенности применения клише в рамках обучения РКИ студентов-инофонов Иберо-американского ареала, а также возможные сложности, возникающие в применении языковых клише у иностранных студентов с учетом места и роли языковых клише в разных культурах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА русский язык как иностранный, студенты-инофоны Иберо-американского ареала, языковые клише, клише в преподавании

RESUMEN El artículo presenta las peculiaridades del uso de los clichés en el marco de la enseñanza del ruso como lengua extranjera a estudiantes iberoamericanos, así como las posibles dificultades que surgen en el uso de los clichés lingüísticos en estudiantes extranjeros, teniendo en cuenta el lugar y el papel de los clichés lingüísticos en las diferentes culturas.

PALABRAS CLAVE ruso como lengua extranjera, estudiantes extranjeros de Iberoamérica, los clichés lingüísticos, los clichés en la enseñanza

Программы обучения иностранных граждан на подготовительных факультетах вузов предусматривают изучение РКИ и подготовку к освоению учебных дисциплин по программам выбранных профессий. «Освоение студентами РКИ включает в себя формирование языковых (фонетических, лексических, грамматических) и коммуникативных навыков» (Пильщикова, 2021, с. 225–228).

Наиболее важным навыком, приобретаемым студентами в процессе освоения РКИ, позволяющим в дальнейшем успешно осваивать дисциплины и продолжать обучение в вузах России, является коммуникативный.

С этой целью уже в первые месяцы обучения учебным планом предусмотрено не только обучение русскому языку, но и введение с 6 недели курса по научному стилю речи, что позволяет последовательно формировать коммуникативные навыки в профессиональной области.

На данной стадии студентами уже сформированы определенные компетенции, такие как: языковая, т.е. понимание структуры языка и его основных правил; социальная и речевая. Студенты способны адекватно воспринимать несложную информацию, высказывания, быть участником речевого взаимодействия с носителями языка.

Обучающимися успешно реализуются различные речевые навыки — выполнение тренировочных заданий в аудитории, коммуникация с преподавателем по заранее известным темам.

«Однако речевые умения не ограничиваются исключительно речевыми навыками. Речевая деятельность (в частности, устная речь, чтение, письмо) отнюдь не сводится к автоматизированным навыкам, а представляет собой некую творческую деятельность. В основе речевой деятельности помимо операциональных механизмов оформления и оперирования, лежат механизмы осмысления, памяти, антиципации, обеспечивающие ее творческий характер» (URL, 8).

И именно на этой стадии большая часть студентов начинает испытывать особые трудности, связанные с реализацией указанных компетенций в естественной среде среди носителей языка за

пределами аудитории. В первую очередь указанные трудности связаны с психологическими барьерами, что иногда усугубляется нахождением студентов в непривычной для себя среде. Данные обстоятельства могут повлечь неблагоприятные последствия, вплоть до снижения мотивации.

Именно на данном этапе целесообразно первое участие обучающихся в студенческих конференциях на изучаемом языке.

Одной из основополагающих целей участия обучающихся в конференции является стимулирование к осуществлению научной деятельности на изучаемом языке. К задачам можно отнести такие как: приобретение ораторского опыта в непривычной для себя среде, работы с иностранной (для студента) аудиторией, способность сбора, анализа и обработки информации не только на родном языке, но и на изучаемом; умение верно (логически и грамматически) выстраивать выступление: приобретение навыка представления собранного материала и создание визуального ряда (презентации, фото, видеоматериал).

«Организация студенческих научных конференций по русскому языку как иностранному (РКИ) призвана стимулировать интерес и повышать мотивацию к изучению русского языка, включая такие его аспекты, как научный стиль речи и академическое письмо» (Зеленская, URL).

«Основными элементами структуры доклада являются:

1. Введение, вступление (формулировка конкретной цели доклада или обзор главных вопросов темы доклада, если выступление достаточно продолжительно). Вступлением докладчик привлекает внимание слушателей и настраивает их на тему своего выступления.
2. Основная часть, в которой раскрываются главные пункты доклада, излагается основной материал, последовательно разясняются выдвинутые идеи и положения, доказываются их правильность, слушатели подводятся к необходимым выводам.

Предмет доклада должен раскрываться конкретно и логично с достаточным количеством фактологических материалов и необходимых примеров.

3. Заключение, в котором подводятся итоги, формулируются выводы» (там же).

Как отмечают авторы многих научных пособий по профессиональной коммуникации и научному стилю речи, при обучении РКИ, в том числе для формирования коммуникативного навыка использование синтаксических конструкций и речевых клише является необходимостью для более четкого, связного и логичного выступления. Целью выступления в рамках научных конференций является, помимо непосредственного изложения мысли, также попытка установления контакта с аудиторией.

При этом, прежде чем говорить об использовании речевых клише, необходимо рассмотреть определения на русском и иностранных языках для понимания того, какие трудности могут возникнуть в связи с восприятием при использовании клишированных фраз у иностранца.

Для проведения анализа в качестве примера будут использоваться определения на испанском языке, для понимания того, что вкладывает студент иберо-американского региона при употреблении непосредственной формулировки «речевое клише» и возможности его употребления в научной и профессиональной коммуникации.

Обратимся к интернет источникам для понимания общего отношения к клише. Говоря об устоявшихся фразах и выражениях, можно найти следующую информацию:

«Generalmente, recurrir a clichés en el discurso oral o escrito indica falta de creatividad, de ideas o de sinceridad por parte de una persona, por lo cual se considera desaconsejable su uso. La palabra, como tal, proviene del francés cliché, que refiere a un estereotipo o tipo de imprenta. Sinónimos de cliché podemos usar las palabras estereotipo... y repetición».

«Как правило, использование клише является нецелесообразным, так как указывает на отсутствие творческого подхода или искренности со стороны человека. Слово, как таковое, происходит от французского клише, которое относится к стереотипу ... Синонимом клише является «стереотип» ... и «повторение»».

В другой статье представлена следующая точка зрения:

«Los clichés literarios, esas expresiones que de tan gastadas conviene evitar, son como pequeñas garrapatas que se adhieren a nuestros textos y se camuflan tan bien que nos suelen pasar inadvertidos... pero no a nuestros lectores».

«Литературные клише, т.е. выражения, которые настолько избиты, что их следует избегать. Они как маленькие клещи, которые прилипают к нашим текстам и так хорошо маскируются, что обычно остаются незамеченными ... но не нашими читателями» (перевод автора, (URL, 6).

В свою очередь, проанализировав интернет-источники на русском языке, можно обратить внимание на следующие всплывающие заголовки: «палочка-выручалочка докладчика», «как начать выступление на конференции», «хороший доклад», «вводные фразы на научные темы» и т.д.

«Клише — это способ связи между утверждением и аргументом. Нельзя убрать из речи все подобные слова и выражения. Они нужны для поддержания логики изложения» (URL, 7).

Таким образом, при введении различных клише на этапе обучения преподавателю необходимо обращать внимание студентов на то, что данные словосочетания являются устойчивыми, называются языковыми клише и подлежат запоминанию в неизменном структурно-семантическом виде. Использование их поможет структурировать выступление и сделать его логически выстроенным.

С учетом разности восприятия того, что такое речевое клише, в рамках подготовки иностранных обучающихся к выступлениям необходимо в том числе выработать определенные структурные модели и речевые клише с пояснениями случаев их возможного употребления в профессиональной коммуникации, а также разъяснить, что использование указанных конструкций позволит избежать ошибок и сделать свое выступление более логичным и конструктивным.

Источники и литература

1. Психология, 2001: *Учебник для гуманитарных вузов* / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 656 с.
2. ЗЕЛЕНЕЦКАЯ, И. С., ЭЛИАСБЕРГ, Г. А., 2013: «Научные конференции по русскому языку как средство организации самостоятельной проектной работы иностранных студентов». *Ярославский педагогический вестник*, №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-konferentsii-po-russkomu-yazyku-kak-sredstvo-organizatsii-samostoyatelnoy-proektnoy-raboty-inostrannyh-studentov> (дата обращения: 12.04.2023)
3. СЫЧЕВА, Л. В., 2019: «К вопросу о коммуникативной компетенции иностранных студентов и некоторых способах её формирования на занятиях по РКИ». *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*, по. 4 (35), 2019, с. 33-40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kommunikativnoy-kompetentsii-inostrannyh-studentov-i-nekotoryh-sposobah-eyo-formirovaniya-na-zanyatiyah-po-rki> (дата обращения: 12.04.2023).
4. ПИЛЬЩИКОВА, О. А., 2021: *Особенности преподавания русского языка как иностранного студентам-инофонам Иберо-американского региона (довузовский этап). Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты*, № 26-2. С. 225–228.
5. URL: <http://www.inteligencianarrativa.com/100-cliches-linguisticos-que-deberias-evitar>. (дата обращения: 12.04.2023)
6. URL: <https://www.javierpenas.com/2015/09/descubir-cliches-mediante-macros-word.html> (дата обращения: 22.03.2023)
7. *Образовательные документы для учителей, воспитателей, учеников и родителей*. URL: <https://obrazovanie-gid.ru/sochineniya/obyasnite-pochemu-v-razgovornoj-rechi-shiroko-upotrebyayutsya-rechevye-klishe-vosproizvodimye-sochinenie.html> (дата обращения: 12.04.2023)
8. URL: <https://studfile.net/preview/2277030/page:3/> (дата обращения: 12.04.202)

Формирование мотивации китайских студентов в условиях онлайн-обучения РКИ

Помигуева Е. А. (Россия)

Formación de la motivación de los estudiantes chinos en el aula virtual de Ruso como Lengua Extranjera

Pomiguyeva E. A. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Исследование посвящено особенностям преподавания РКИ в дистанционном формате, его положительным и негативным аспектам, специфике развития учебной мотивации китайских студентов на онлайн-занятиях РКИ, причинам падения мотивации и возможностям удержания внимания на онлайн-занятиях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА обучение РКИ, дистанционное обучение, формирование мотивации, китайские обучающиеся

RESUMEN El artículo está dedicado a las peculiaridades de la enseñanza a distancia del ruso como lengua extranjera, los aspectos positivos y negativos, las especificidades del desarrollo de la motivación para el aprendizaje de los estudiantes chinos en clases virtuales de R/LE, las razones del descenso de la motivación y las posibilidades de retención de la atención en las clases en línea.

PALABRAS CLAVE enseñanza del ruso como lengua extranjera, enseñanza a distancia, formación de motivación, estudiantes chinos

Пандемия COVID-19 внесла коррективы в образовательный процесс, и уроки с применением дистанционных технологий стали весьма популярны. С одной стороны, применение дистанционных технологий очень удобно, поскольку обучающийся может, не покидая собственного дома, в привычной обстановке, не тратя время и финансы на проезд и проживание в другом регионе, познакомиться не только с изучаемым языком, но и с культурой страны. С другой стороны, уроки дома отвлекают обучающихся от изучаемого предмета: родственники, животные, домашняя атмосфера расслабляет. Кроме того, находясь у монитора компьютера, обучающиеся больше устают, чем в аудитории. Еще один недостаток дистанционного формата — «отсутствие прямой коммуникации между обучающимися и преподавателем: трансляция знания происходит в основном в письменном формате либо в форме видеозаписи» (Воробьева, с. 497) или видеоконференции, что не всегда позволяет сохранить эмоциональный контакт с обучающимся и осуществлять прямой непосредственный контроль за ходом занятия. Все эти аспекты вовсе не способствуют росту заинтересованности студентов в занятиях и повышению их мотивации.

Для формирования мотивации обучающихся при изучении РКИ преподавателю необходимо создавать условия, активизирующие познавательную деятельность, удовлетворяющую потребности в эффективном освоении языка.

К таким условиям можно отнести: «применение интерактивных методов преподавания, привлечение лингвострановедческого материала; использование межпредметных связей, создание благоприятной атмосферы общения, обучение на собственном примере» (Макеенкова, Сенченкова, с. 205).

Обучение РКИ в китайской аудитории имеет свои особенности, связанные с ментальными отличиями и со спецификой национального образовательного пространства Китая. Следует учитывать, например, что учитель для китайских студентов является неоспоримым авторитетом, поэтому обучающихся достаточно сложно побудить к дискуссии с преподавателем, они способны на запоминание большого текста зачастую без понимания содержания, студенты заучивают

конструкции, а не конструируют их, что говорит о нежелании развивать креативность. Кроме того, в ходе дистанционных занятий в китайской аудитории нужно помнить, что в Китае цензурой заблокированы некоторые интернет-ресурсы, что ограничивает возможности использования отдельных заданий.

Безусловно, с расширением возможностей информационных технологий должны совершенствоваться и формы проведения занятий РКИ. Сегодня существует множество интернет-ресурсов (например, интерактивные рабочие листы, игровые задания QUIZLET, FLIPPITY и др., интерактивные тесты, викторины, опросы QUIZZZ, KAHOOT, интерактивные презентации и т.д.), использование которых способствует и повышению интереса к изучаемому предмету, и их активной познавательной деятельности, и повышению продуктивности занятия.

Источники и литература

1. ВОРОБЬЕВА, С. А., 2017: «Использование элементов дистанционного обучения в современном вузе: плюсы и минусы». *Инновации в здоровье нации: сб. матер. V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, Санкт-Петербург, С. 497–498.
2. МАКЕЕНКОВА, Т. В., СЕНЧЕНКОВА, Е. В., 2015: «Развитие мотивации на занятиях по русскому языку как иностранному». *Смоленский медицинский альманах*, №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-motivatsii-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 08.09.2022).

Использование аутентичных видеозаписей при обучении аудитивным навыкам

Портильо Кампос В. Э., Паредес Ангуас Х. А.,
Портильо Кампос М. Х., де ла Лус Кастильо Д. Г. (Мексика)

Los videos auténticos en el aprendizaje de la habilidad auditiva de un idioma

Portillo Campos V. E., Paredes Anguas J. A.,
Portillo Campos M. G., de la Luz Castillo D. G. (México)

АННОТАЦИЯ Аутентичные видеоматериалы представляют собой материалы, созданные для развлечения; язык в них функционирует в естественном окружении и не предназначен для учебных целей. В последнее время указанные материалы все чаще используются как дополнительный инструмент при обучении аудитивным навыкам, поскольку аудиозаписи для учебного аудирования имеют стандартизированную структуру (Гомес, 2007). Анализ научной литературы показал, что в последние десять лет увеличилось количество работ, посвященных применению видеоматериалов в обучении английскому языку. Выводы, к которым приходят авторы указанных трудов, говорят о необходимости дальнейших исследований для определения роли видеоматериалов в процессе овладения навыками аудирования. В настоящей статье представлены результаты экспериментального исследования, проведенного на выборке из 30 студентов вуза, которые были разделены на две экспериментальные и одну контрольную группу. Полученные результаты свидетельствуют о том, что видеоматериалы являются вспомогательным средством для обучения навыкам аудирования студентов, изучающих английский язык на среднем уровне (intermediate).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА аутентичные видеоролики, учебные аудиозаписи, обучение аудитивным навыкам, компетенции, экспериментальное исследование

RESUMEN Los videos auténticos son materiales elaborados para el entretenimiento; el uso de la lengua en ellos es de manera natural, sin fines pedagógicos. Recientemente, estos están siendo utilizados para apoyar al aprendizaje auditivo, ya que los audios académicos empleados para este fin tienen una estructura estandarizada (Gómez, 2007). La revisión de la bibliografía muestra que en los últimos diez años se han incrementado los estudios relacionados con la influencia que ejercen los videos en el aprendizaje del idioma inglés. Los resultados de esas investigaciones sugieren generar más trabajos que permitan echar luz sobre el impacto en la adquisición de la habilidad auditiva. Por esta razón, en el presente artículo se presenta los resultados de una investigación experimental aplicada a una muestra de 30 estudiantes universitarios adscritos a dos grupos experimentales y uno de control. Los resultados muestran que los videos son una herramienta de apoyo para el aprendizaje de la habilidad auditiva en estudiantes de inglés de nivel intermedio.

PALABRAS CLAVE videos auténticos, audios académicos, aprendizaje auditivo, competencias, investigación experimental

Introducción

El uso de videos en las aulas para la enseñanza de un idioma es una herramienta de la planeación didáctica de una sesión de inglés que permite a los estudiantes fortalecer la habilidad auditiva que impacta en el aprendizaje significativo, también es una herramienta para la evaluación formativa. Estos dos elementos son la esencia del enfoque de competencias que este trabajo adopta.

Los videos auténticos son materiales diseñados sin fines de carácter pedagógico enfocados para el entretenimiento y estos se clasifican como materiales auténticos. En este segmento se encuentran otros recursos como los textos, fotografías, comics, usados en la enseñanza. Los audios académicos son las herramientas utilizadas con mayor frecuencia en el aprendizaje y evaluación de la habilidad auditiva de los aprendientes de un idioma. Pero al igual que los videos auténticos existen pocos trabajos que estudien la efectividad y la relación de estos elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma (Richards, 2001) y (Gómez, 2007).

La revisión de la literatura muestra que aún faltan más evidencias que refuercen el uso de los videos auténticos como una herramienta didáctica efectiva en el aprendizaje de la habilidad auditiva. En el caso de los audios académicos también existen pocos estudios que analicen de manera crítica las características favorables y desfavorables del uso de estos en el aprendizaje y evaluación auditiva, y la influencia que este ejerce en el aprendizaje. Los investigadores señalan que el uso de los audios, así como de los videos, está determinado por la evolución de la tecnología.

Por lo tanto, con los datos arriba señalados en este trabajo de investigación para obtener las evidencias se contó con la participación de 30 estudiantes adscritos a tres carreras distintas que cursaban el nivel intermedio de inglés en la unidad Académica Cozumel de la Universidad de Quintana Roo, con los cuales se formó dos grupos experimentales de 12 integrantes cada uno y un grupo de control con seis miembros. Las herramientas didácticas utilizadas fueron un video auténtico y un audio académico extraído del libro face2face; en el primero (video auténtico) resolvieron un cuestionario acerca del tema con diez reactivos, en el segundo (audio académico) una batería de diez ítems que los estudiantes resolvieron mientras escuchaban el audio. Los resultados muestran como los videos auténticos son de ayuda para la adquisición de la habilidad auditiva en estudiantes de nivel intermedio. Los datos permiten también describir el papel de los audios académicos en el proceso de aprendizaje de la habilidad auditiva de un idioma, así como la relación con los resultados de las investigaciones de (Gómez, 2007) y (Ríos Garduño, 1991).

Revisión de la literatura

Videos auténticos en el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma.

La clasificación de los videos tiene varias líneas, una de ellas está identificada en el segmento de los materiales auténticos; en esta también se encuentran lecturas, escritos, y audios entre otros instrumentos que pueden ser utilizados como recursos didácticos para la enseñanza del idioma inglés, pero su diseño no es pedagógico. En este sentido, este trabajo de investigación toma la propuesta de Richards (2001) que señala que los materiales auténticos se refieren al uso en la enseñanza mediante

textos, fotografías, videos y otros recursos que no fueron especialmente preparados para propósitos pedagógicos.

Aunque Richards (2001) no habla específicamente de videos auténticos, en la definición se puede señalar que los videos auténticos son aquellos que no están diseñados para propósitos de enseñanza de un idioma. Al respecto, en los párrafos siguientes se presenta una serie de modelos que apoyan al entendimiento de la utilidad de estos materiales en la enseñanza de un idioma.

Mohamed Amín (2011) señala en su modelo que los videos auténticos inducen una visualización satisfactoria para la comprensión y la adquisición de la habilidad auditiva. Este autor ha trabajado con una instrucción basada en videos, que según su procedimiento consiste en la introducción de videos a un aula, incluyendo las cuatro habilidades (escuchar, escribir, leer y hablar) por instrucción (guiada por alguien) durante un año, utilizando una serie de variables manipuladas con un experimento longitudinal; los sujetos de estudio fueron adolescentes de nivel intermedio de francés. El resultado fue que efectivamente los videos auténticos mejoran el aprendizaje del idioma.

En la revisión de la literatura, además del modelo de materiales auténticos propuesto por Elvis Wagner (2006, 2010), Karina Collentine (1997) también se localizó una serie de trabajos sobre videos y materiales audiovisuales en el aprendizaje del idioma inglés de investigadores latinoamericanos, en los que destacan las propuesta sobre el tema de videos auténticos bajo diversas perspectivas teóricas como el de Gómez (2007), Villalobos (2010), Ríos Garduño (2009) Ramírez Ortiz (2007) y Villa, Ramírez y Tapia (2008).

Desde la perspectiva teórica de la comunicación el modelo de Gómez (2007) denominado *La televisión por satélite para la Elaboración de Planes de Clases en la Enseñanza del Inglés* señala que el uso de las herramientas audiovisuales no solamente aporta las habilidades para aprender el lenguaje en sí, sino también aspectos de carácter cultural. Pero cabe mencionar que hay que tener en cuenta diferentes factores para poder aplicar este tipo de materiales. En el caso del modelo de Gómez (2007) quien usa material audiovisual con subtítulos en inglés, dice que estos no estresan a los estudiantes y apoyan el aprendizaje.

Gómez (2007) fundamenta sus señalamientos en las investigaciones relacionadas con el uso de videos de Savage and Howard (1992), Bello y Stempleski (1999) quienes coinciden en que el video es una combinación visual y un audio que estimula con beneficios agregados de proveer un lenguaje real que contribuyan a la formación cultural teniendo como ventaja que puede ser detenido/ pausado y permite a los estudiantes ver las expresiones faciales, el lenguaje del cuerpo, a la vez que escuchan la pronunciación y acento del lenguaje. En este mismo trabajo el investigador expone una serie de criterios para seleccionar el video, estos criterios están en función de la teoría de la comunicación y señala siete puntos en este proceso, 1. Claridad del mensaje, 2. Velocidad del Inglés, 3. Gráficas, 4. Duración de la secuencia, 5. Independencia de la secuencia, 6. Habilidad, y 7. calidad del material relacionado. Entre las principales conclusiones que expone, relacionadas con el uso de la televisión, es que esta proporciona información visual por medio de imágenes, sonidos, palabras y contenido reforzados por los subtítulos, lo cual contribuye como herramienta pedagógicamente efectiva para el desarrollo de la habilidad auditiva, la comprensión oral y la capacidad de lectura de los estudiantes.

Metodología

La investigación que se presenta adopta el enfoque cuantitativo, de tipo experimental descriptivo como se muestra en el cuadro 1. Para lograr el objetivo del trabajo, el cual es analizar si los videos auténticos apoyan el aprendizaje de la habilidad auditiva del inglés en estudiantes de nivel intermedio, se dispuso de un grupo de control y dos grupos experimentales, los 30 participantes fueron sometidos a un tratamiento compuesto por un video del tipo auténtico acompañado de un instrumento de diez ítems y un audio académico con un cuestionario de opción múltiple, ambos con duración 5 minutos cada uno.

Cuadro 1. Plan metodológico

Plan	Descripción
Tipo de investigación	Experimental (con dos grupos experimentales y uno de control).
Sujetos de estudio	Estudiantes de inglés intermedio.

Recolección de los datos	Audio académico con un test de opción múltiple y video auténtico con un test de opción múltiple.
Área de estudio	Universidad de Quintana Roo.
Tamaño de la muestra	30 sujetos.
Tipo de muestra	Conveniencia.
Análisis de datos	Estadística descriptiva.

Fuente: elaboración propia

Proceso experimental

Los 30 participantes fueron asignados a dos grupos experimentales y uno de control de la siguiente manera: el primer conjunto de alumnos estuvo formado por 12 estudiantes de la licenciatura en Sistemas Comerciales. En el segundo conjunto se asignaron 12 alumnos de la licenciatura en Turismo, el tercer grupo estuvo integrado por 6 estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa, al cual se le ha llamado grupo de control, los integrantes de este grupo tienen un nivel o por lo menos deben tener un nivel más alto de habilidad auditiva en comparación con los dos grupos experimentales, dado que están constantemente sometidos a pruebas de habilidad auditiva con otros instrumentos, entre estos los audios académicos. Por lo tanto, ello ha permitido observar como los videos auténticos pueden influir en la adquisición de esta habilidad en comparación con los audios académicos tradicionales.

En la tabla 1 se presenta la composición de los tres grupos, en la primera columna aparece los seis sujetos que forman el grupo de control los cuales son estudiantes de Lengua Inglesa, en la segunda columna están los 12 sujetos que integran el grupo experimental 1 y en la tercera columna los sujetos del grupo experimental 2.

Tabla 1. Composición de los grupos experimentales y de control

Grupo de control		Grupo experimental 1		Grupo experimental 2	
Tipo	sujeto	Tipo	Sujeto	Tipo	Sujeto
Control	11	exp1	1	exp2	16
Control	14	exp1	2	exp2	17
Control	15	exp1	3	exp2	18
Control	24	exp1	4	exp2	19
Control	25	exp1	5	exp2	20
Control	28	exp1	6	exp2	21
		exp1	7	exp2	22
		exp1	8	exp2	23
		exp1	9	exp2	26
		exp1	10	exp2	27
		exp1	12	exp2	29
		exp1	13	exp2	30

Fuente: Elaboración propia

Para el proceso experimental, los 30 estudiantes fueron sometidos a dos pruebas, el proceso se dividió en dos fases, iniciando con el video auténtico y luego el audio académico. En primer lugar, se les explicó el objetivo de la investigación y se les entregó la hoja del test con 10 reactivos relacionados con el tema del video auténtico con tres posibles respuestas cada uno como se observa en el cuadro 2. Para que se familiarizaran con las preguntas se dio a cada estudiante una hoja con las posibles respuestas y se les otorgó cinco minutos, luego se les proyectó el video auténtico con una duración de cinco minutos. Una vez concluido el video se les proporcionó tres minutos y se les proyectó el video de nueva cuenta; terminado el tiempo se les concedió 5 minutos para responder el test.

Una vez agotados los cinco minutos, se expusieron las indicaciones acerca del audio académico, en esta ocasión las instrucciones fueron dadas en inglés, dado que toda la instrucción del audio está en inglés. Inmediatamente se les asignó el test para el audio académico que consistía en una hoja

fotocopiada de un libro de ejercicios de inglés para audio, con el título *momentos importantes*, en la parte superior derecha de la hoja contenía una imagen con la leyenda *Sandy y Paula*. En la parte baja de la imagen se encontraban las indicaciones y las variables del test divididas en dos secciones. La primera estuvo compuesta por cinco reactivos con dos opciones de respuesta, lo cual es totalmente diferente al del video auténtico, la segunda parte consistía en cinco reactivos con dos opciones de respuesta, como se muestra en el cuadro 3.

Cuadro 2. Instrumento para el video auténtico

Folio	Variables	1	2	3
1	Howard is worried because	A	b	C
2	So that he won't look foolish, Raj recommends him	A	b	C
3	Raj can't fish but if Howard catches something he can	A	b	C
4	Howard describes fishing as	A	b	C
5	Penny tell Howard to	A	b	C
6	Howard wants	A	b	C
7	What does Leonard recommend him to do?	A	b	C
8	Penny doesn't want him to	A	b	C
9	Penny thinks he will catch some fish	A	b	C
10	To gut the fish, Howard has to	A	b	C

Fuente: Elaboración propia

El formato de medida elegido para el cuestionario está compuesto por tres puntos de asignación o tres puntos de posibles respuestas como se señala en el cuadro 2, donde 1 es equivalente a la posible respuesta (a), 2 a la (b) y 3 a la respuesta (c).

En el cuadro 3, se consignan los ítems de la prueba del audio académico que los estudiantes contestaron. El cuestionario está compuesto por diez reactivos con dos opciones de respuesta.

Cuadro 3. Instrumento para el audio académico

Núm.	Variables de respuesta
1	(Critics ¹ /Actors ²) such as Amis Jones loved it.
2	Well, Jones was (right ¹ /wrong ²) like he usually is.
3	I (don't like ¹ /don't mind ²) Amis Jones as a critic.
4	Even though it has (actors ¹ /directors ²) like Sy Harris and May Firth?
5	The whole thing was like a (wonderful ¹ /bad ²) dream.
6	There were just some black boxes which were used as tables and (chairs ¹ /beds ²).
7	It had such a good (cast ¹ /plot ²).
8	The plot was so (believable ¹ /far-fetched ²).
9	I've no idea why so many critics (liked ¹ /hated ²) it.
10	I can't understand why it's getting so much (attention ¹ /criticism ²).

Fuente: elaboración propia

Opciones de respuesta (respuesta¹ respuesta²)

En el cuadro 4, se exponen los 14 pasos que se siguieron para desarrollar el experimento, en él se detallan las actividades y el tiempo ocupado, lo cual ha permitido obtener evidencias acerca de la utilidad de los videos en las estrategias didácticas para el aprendizaje auditivo.

Cuadro 4. Proceso experimental

Núm	Descripción	Tiempo estimado
1	Seleccionar aleatoriamente a los grupos.	1 día
2	Explicación del proceso a los participantes.	5 minutos
3	Proyección del video auténtico.	10 minutos

4	Señalar que el video ha terminado y dar indicaciones.	5 minutos
5	Tiempo para que los estudiantes respondan las 10 preguntas.	8 minutos
6	Señalar que el tiempo para responder se agotó.	3 minutos
7	Exposición del audio académico.	10 minutos
8	Señalar que el audio académico ha terminado y dar indicaciones y distribuir el instrumento.	3 minutos
9	Los alumnos seleccionan la opción correcta.	8 minutos
10	Se agradece la participación.	2 minutos
11	División de los grupos por carrera. Al primero, Sistemas Comerciales se le denomina grupo experimental 1, al segundo, Turismo, se denomina grupo experimental 2 y al tercero, Lengua Inglesa se denomina grupo de control.	No aplica
12	Al grupo experimental 1 y grupo experimental 2, se les realizan pruebas estadísticas con las respuestas de los videos auténticos.	No aplica
13	Al grupo de control se le realiza un análisis estadístico con los resultados de las respuestas de los videos auténticos.	No aplica
14	Al grupo experimental 1 y grupo experimental 2 se le realiza un análisis estadístico con los resultados de las pruebas del audio académico y se contrasta con resultados del grupo de control.	No aplica

Análisis de los datos

Para llevar a cabo el análisis de los datos que permita determinar que el uso de los videos auténticos mejora las habilidades auditivas en los estudiantes, se estableció que los resultados numéricos de los grupos experimentales debían ser en comparación con el grupo de control, igual o mayor a las observaciones. Si el resultado era menor, significaba que los videos auténticos no apoyaban a mejorar sus habilidades de escuchar.

Análisis de los grupos experimentales

Las pruebas en el proceso experimental del grupo 1 se basaron en comparar el valor promedio obtenido por el grupo de control con el audio académico (AAC=8.03), y el valor promedio del video auténtico del grupo de control (VAC=6.5) con el valor promedio del video auténtico del grupo experimental 1 (VAGE1= 4.16) y el valor promedio del audio académico del grupo experimental 1 (AAGE1=5.61).

Tabla 1 Resultados del grupo experimental 1

Experimento por grupos	Resultado esperado	Resultado
AAC=8.03 > VAGE1=4.16	VAGE1 ≥ AAC	Negativo
VAC=6.5 > VAGE1=4.16	VAGE1 ≥ VAC	Negativo
AAC=8.03 > AAGE1=5.61	AAC ≥ AAGE1	Positivo
VAC=6.5 > AAGE1=5.61	VAC ≥ AAGE1	Positivo

El contraste del grupo de control con el grupo experimental 1, permite observar que el grupo de control compuesto por estudiantes de Lengua Inglesa en el nivel intermedio obtuvo un promedio de 8.03, lo que representa un porcentaje superior en comparación al porcentaje del video auténtico del grupo experimental 1. Esto significa que existe una diferencia de 3.87 puntos porcentuales a favor de los audios académicos, lo cual resulta contrario a lo que se esperaba, que el resultado estadístico del video auténtico fuera igual o superior al del audio académico. Aun así no se puede rechazar la idea de que el video auténtico apoya al aprendizaje auditivo en los estudiantes porque al observar los resultados que obtuvieron los integrantes del grupo de control con los videos auténticos estos promedian 6.5 y los miembros del grupo experimental 1 lograron un puntaje de 4.16, lo cual representa una diferencia de 2.34%, en contraste con los resultados del audio académico donde el grupo de control supera al

experimental 1 en un 3.87%. Entonces cabe preguntar, ¿por qué el grupo de control obtuvo una puntuación menor en los videos auténticos, si en los audios fue de 8.03%? En este sentido se puede decir que los videos auténticos someten al estudiante a la realidad de la práctica del idioma, debido a que el video auténtico es una representación en la que un grupo de personas dialogan de manera natural, acerca de un hecho de la vida cotidiana en su lengua madre, su cultura y otros aspectos asociados. El audio académico está construido con una estructura con fines académicos, en la cual se consideran las pausas, instrucciones, tonos, entre otros, que permiten al estudiante en una práctica frecuente adaptarse. Esto se puede afirmar estadísticamente porque los integrantes del grupo experimental 1 obtuvieron un puntaje de 5.61 superior al que lograron con el video auténtico.

Tabla 2 Resultados del grupo experimental 2

Experimento por grupos	Resultado esperado	Resultado
AAC=8.03 > VAGE2=5.16	VAGE2 ≥ AAC	Negativo
VAC=6.5 > VAGE2=5.16	VAGE2 ≥ VAC	Negativo
AAC=8.03 > AAGE2=6.71	AAC ≥ AAGE2	Positivo
VAC=6.5 < AAGE2=6.71	VAC ≥ AAGE2	negativo

En el grupo experimental 2 se mantiene el resultado negativo, la diferencia entre el valor del audio académico del grupo de control se reduce, dado, que el valor del video auténtico del grupo experimental 2 compuesto por estudiantes de la Licenciatura en Turismo es de 5.16, es decir un punto porcentual más del grupo experimental 1.

Aunque el resultado del segundo contraste es negativo, la diferencia de valor entre el video auténtico del grupo de control y del grupo experimental 2 es apenas de 1.34 puntos, lo cual significa que los videos auténticos son herramientas didácticas para fortalecer la habilidad auditiva.

En el tercer análisis, el audio académico del grupo de control obtuvo un valor mayor al audio académico del grupo experimental 2. Este resultado confirma el planteamiento inicial de que ($AAC \geq AAE2$) el valor del audio académico del grupo de control es mayor que el valor del audio académico del grupo experimental 2, por lo tanto, el resultado es positivo como se muestra en la tabla 2.

En este último análisis se esperaba que el valor del porcentaje de los videos auténticos del grupo de control fuera mayor o igual al valor del promedio de los audios académicos del grupo experimental 2. Sin embargo, resultó contrario, el valor del video auténtico del grupo de control es menor al valor del audio académico del grupo experimental 2 ($VAC=6.5 < AAE2=6.71$), por lo tanto, el resultado es negativo.

Conclusiones

Las evidencias que se presentaron en este trabajo de investigación son las primeras aproximaciones acerca de cómo los videos auténticos influyen en la adquisición de la habilidad auditiva. El experimento aplicado a 30 estudiantes que cursan el nivel intermedio de inglés permite describir el apoyo que brindan los videos como estrategia didáctica, más allá de los resultados esperados respecto a que los valores de estos fueran mayor o igual a los valores de los audios académicos para ser considerados ampliamente útiles. Cabe destacar el aporte de los videos y los audios académicos como herramientas que contribuyen a la adquisición de la habilidad auditiva en el aprendizaje de un idioma.

Las razones que no permiten rechazar la idea de que los videos auténticos apoyan al aprendizaje audiovisual se encuentran en el trabajo de Ríos Garduño (2009) que expone cuatro elementos esenciales que aportan los videos al aprendizaje auditivo de un idioma. El primer elemento tiene que ver con la motivación, esto significa que los videos son la combinación del sonido con la imagen y es de mayor gusto para el receptor de la lengua porque el mensaje se puede obtener de manera más efectiva en una situación más real. El segundo se refiere a la comunicación en la cual afirma que el video prepara a los alumnos para la comunicación a través de diferentes tipos de actividades. El tercer elemento está compuesto por aspectos no verbales, relacionados con el movimiento con el cuerpo que apoya a comprender el mensaje que se pretende transmitir, y, en cuarto lugar, las diferencias culturales, esto se refiere a que en los videos se muestran aspectos culturales de la lengua de los hablantes.

Lo anterior queda demostrado con los resultados del contraste de los dos grupos experimentales con el grupo de control, en la cual se observa que el porcentaje de 8.03 que los integrantes del grupo de control obtuvieron con el audio académico, se reduce a 6.5 con los videos auténticos. Los grupos experimentales se mueven en el primer grupo en 4.16 y el segundo grupo en 5.16%. Con estos datos se puede describir que los audios académicos permiten obtener mejores resultados para los tres grupos, probablemente porque a lo largo de su trayectoria académica como estudiantes de una segunda lengua como es el inglés han utilizado con mayor frecuencia los audios académicos con las pausas, las instrucciones, y contenidos estandarizados. Queda demostrado que los audios académicos son los instrumentos que apoyan al aprendizaje de la habilidad auditiva, dado que todos los integrantes de los grupos analizados obtuvieron mejores resultados con los audios académicos y los resultados porcentuales con los videos auténticos disminuyen para los tres grupos en cuestión.

Con las evidencias obtenidas en el experimento, se puede concluir que los videos auténticos efectivamente apoyan al aprendizaje auditivo de un idioma, porque las diferencias numéricas entre los grupos experimentales y de control a pesar de que favorecen al grupo de control. Estas diferencias no son muy grandes, aunado a que los audios académicos son diseñados para fines pedagógicos con los diálogos y las pautas para su comprensión. Los videos auténticos apoyan al aprendizaje auditivo porque presenta un dialogo de la vida real, en tiempo y velocidad del idioma real, además de ofrecer de forma visual movimientos y gestos que ayudan al estudiante a definir lo que se intenta decir.

Fuentes y bibliografía

1. BELLO, T., 1999: New avenues to choosing and using videos. *TESOL Matters*, Vol. 9, N° 4, 1–20.
2. CHURCHILL, G. A., & Blanco, J., 2003: *Investigación de mercados*. México DF: Thomson.
1. DUNCAN, J., 1987: *Technology Assisted teaching Techniques*. Pro-Lengua Associates.
3. GARCÍA, I. C. M., 2007: *El uso de videos y podcasts en internet para mejorar la comprensión auditiva en aprendices de inglés*.
4. GARDUÑO, M. D. R. R., 2009: *El uso del video y la producción oral*.
5. GÓMEZ, M., 2003: «Un Modelo de Aprendizaje: La televisión por satélite para la Elaboración de Planes de Clases en la Enseñanza del Inglés». In *Anales de la Universidad Metropolitana*. Vol. 3, No. 2, P. 159–169.
6. HERNÁNDEZ SAMPIERE, R., F. C., C., & B. L., P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México DF: Mc Graw Hill.
7. LONERGAN J., 1984: *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. PAREDES C., N. L., Z, R., L., 2011: *Los recursos audiovisuales en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes del quinto año de Educación General Básica en el área de lengua y literatura de la Escuela Fiscal Mixta “Sofía Alarcón de Espín” de la parroquia Caracol–cantón Babahoyo–provincia “Los Ríos” durante el periodo lectivo 2010–2011*.
9. PÉREZ, E. M., & C, R. M. C. O., 2011: *Espacios virtuales interactivos para el aprendizaje del francés e inglés: reporte de actividades*.
10. PERRENAUD, P., N, E., & S. J. C., 1999: *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Dolmen.
11. POZO, J. I., 1989: *Teorías cognitivas del aprendizaje*. México: Morata. p. 11.
12. SAVAGE, K. L., & HOWARD, L., 1992: *Teacher training through videos: ESL techniques White Plains*. NY: Longman.
2. STEMPLANSKI, S. y T. B., 1990: *Video in Action*. Prentice Hall International English Language Teaching.
13. STEMPLANSKI, S., 1992: *Teaching communication skills with authentic video*. EDRS N° ED 388 082 P. 7–24
14. TOMALIN, B., 1986: *Video, TV & Radio in the class*. NY: MacMillan Publishers.
15. WAGNER, E., 2010: «The effect of the use of video texts on ESL listening test-taker performance». *Language Testing*.

16. WAGNER, E., 2008: Video listening tests: what are they measuring? *Language Assessment Quarterly*, 5(3), P. 218–243.

Кафедра русского языка как иностранного и методики его преподавания: вчера, сегодня, завтра (к 55-летию кафедры)

Савченкова И. Н. (Россия)

55 años de tradición: el aniversario del Departamento del Ruso como Lengua Extranjera y la Metodología de Su Enseñanza

Savchenkova I. N. (Russia)

АННОТАЦИЯ Статья посвящена юбилею кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, прослеживаются основные этапы развития кафедры. Статья анализирует научную и методическую деятельность кафедры, роль сотрудников в формировании основных направлений исследовательской и учебно-методической работы. Отмечается вклад кафедры в сохранение традиций преподавания русского языка как иностранного в свете современных инновационных тенденций развития русистики.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА русский язык как иностранный, методика преподавания, продвижение русского языка, направления деятельности, довузовская подготовка, курсы русского языка, центр тестирования

RESUMEN El artículo está dedicado al aniversario del Departamento de Ruso como Lengua Extranjera y la Metodología de su Enseñanza, se trazan las principales etapas del desarrollo del departamento. El artículo analiza las actividades científicas y metodológicas del departamento, el papel del personal en la formación de las principales direcciones de la investigación y la enseñanza, y el trabajo metodológico. Señala la contribución del departamento a la preservación de las tradiciones de la enseñanza del ruso como lengua extranjera, a la luz de las modernas tendencias innovadoras en el desarrollo de los estudios rusos.

PALABRAS CLAVE ruso como lengua extranjera, metodología de la enseñanza, promoción del idioma ruso, actividades, preparación preuniversitaria, cursos de idioma ruso, centro de examen

В 2022 году специализированной кафедре Южного федерального университета, которая занимается обучением русскому языку иностранных граждан, исполнилось 55 лет.

Кафедра основана в 1967 году приказом ректора Ростовского государственного университета Ю. А. Ждановым на основании приказа Министерства высшего и среднего специального образования СССР № 445 от 04.10.1967 г. Это был значимый год в истории развития системы преподавания русского языка как иностранного (далее русский язык как иностранный — РКИ). Острая необходимость в специализированных подразделениях, основными функциями которых было бы обучение иностранцев русскому языку в целях получения профессионального образования в СССР, диктовала создание по всей стране похожих структур.

В 1967 году стартует издание научно-практического иллюстрированного журнала для преподавателей русского языка как иностранного и русской литературы «Русский язык за рубежом» — самого авторитетного на сегодняшний день издания для преподавателей РКИ. В этом же году создается Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы — МАПРЯЛ, а немного позднее и Российское общество преподавателей русского языка и литературы — РОПРЯЛ, конгрессы которых становились вехами в развитии русистики. Эти факты свидетельствуют о важнейшем для страны периоде, государственной задачей которого

стало создание системы обучения в вузах СССР иностранных граждан. Таким образом именно государственная задача стала основным мотивом создания особого общеуниверситетского подразделения и в структуре Ростовского государственного университета — кафедры русского языка для иностранных учащихся.

Кафедра формировалась на базе созданного двумя годами ранее в 1965 году специализированного подразделения — Деканата по работе с иностранными студентами, что институционально определило роль кафедры в системе международной деятельности университета. Преподаватели русского языка как иностранного всегда характеризовались высокой ответственностью, увлеченностью своим делом, пониманием значимости своей профессии, но первое поколение, помимо прочего, осознавало личную причастность к рождению новой самостоятельной специальности «Русский язык как иностранный». Особенно велика здесь заслуга тех, кто был во главе кафедры и заложил основу формирования последующих поколений преподавателей русского языка как иностранного университета. Это профессора И. А. Федосов и В. Д. Горянский, доценты А. А. Дибров и В. М. Белопольская.

Именно на их плечи легло создание в университете самостоятельного учебного предмета филологического цикла «Русский язык как иностранный», программ обучения и учебных планов, учебно-методических материалов и пособий. С первых дней своего существования кафедра принимала активное участие в разработке теоретических и практических вопросов методики преподавания РКИ. На базе кафедры постоянно проводились научные и научно-практические конференции, посвященные различным вопросам лингводидактики. Наиболее важными среди них: «Теория и практика обучения русскому языку как иностранному: сохранение преемственности и пути обновления», 2007; «Изучение русского языка как иностранного в современных условиях», 2006; «Язык & культура: межкультурная антропология», 2017). На конференциях обсуждались актуальные вопросы теории и практики обучения русскому языку как иностранному, такие как:

взаимосвязанное изучение языка и культуры;

функционально-коммуникативная интерпретация языковых явлений с целью их системного представления в учебных материалах по РКИ;

новые подходы к системному построению учебного процесса и его методическому обеспечению;

разработка и внедрение новых технологий, методов, форм и средств обучения;

теория и практика тестирования по русскому языку как иностранному, обучающий потенциал тестового контроля.

Широкий круг поднимаемых на конференциях вопросов теоретического и практического изучения русского языка как иностранного свидетельствует о понимании важности тех задач, которые призвана решать данная отрасль русистики сквозь призму сохранения преемственности и инновационного развития.

Имея особый статус специализированного общеуниверситетского подразделения, относящегося к сфере международного сотрудничества университета, кафедра всегда находилась в зоне особого внимания проректоров по международной деятельности и деканов по работе с иностранными учащимися: А. М. Юркова, В. П. Заикина, В. И. Зацаренского, В. В. Кульчихина, В. Д. Соколова, Н. В. Пелихова, В. В. Жукова, Н. А. Стороженко, И. Н. Савченковой. Целенаправленная деятельность руководителей университета сыграла большую роль в организационном становлении кафедры, формировании ее кадрового состава и обеспечении учебно-материальной базы.

Деятельность кафедры по развитию международных связей университета связана с преподаванием русского языка в разных странах мира и реализацией проектов по сотрудничеству с зарубежными вузами. Русисты ЮФУ преподавали РКИ в Германии и Словакии, США и Франции, Финляндии и Великобритании, Вьетнаме и Камбодже, в Никарагуа и на Кубе, Мали и Сенегале, Китае и Афганистане.

Среди наиболее плодотворных проектов по сотрудничеству следует назвать в первую очередь коллаборацию Южного федерального университета и Университета Земли Саар (УЗС,

Германия). В течение более чем 10 лет сотрудники кафедры русского языка для иностранных учащихся ЮФУ работали в качестве приглашенных преподавателей русского языка в этом немецком вузе. Среди них профессор В. Д. Горянский, доцент В. В. Алымов, старшие преподаватели Н. М. Устименко и И. Б. Щеболева.

В течение ряда лет творческое взаимодействие с УЗС кафедра осуществляла в качестве одного из подразделений университета, участвующего в реализации Программы им. А. Герцена (2000–2004 гг.). Важным участком международной деятельности кафедры на общеуниверситетском уровне было ежегодное в течение 11 лет проведение трехнедельных интенсивных курсов русского языка для больших групп учащихся из ФРГ в рамках специального проекта «Русский язык для начинающих в Российской Федерации». Русистами ЮФУ и УЗС в рамках проекта был создан национально-ориентированный учебный комплекс, в который вошли: учебное пособие по русскому языку для учащихся из Германии «А по-русски будет так... (нулевой стартовый уровень)» (Горянский, Захарова, Шпрауль, 2010), Русско-немецкий словарный справочник к учебному пособию «А по-русски будет так... (нулевой стартовый уровень)» (Горянский, Савченкова, Шпрауль, 2010), обучающие компьютерные программы. Учебный комплекс разрабатывался на базе учебника русского языка *Integriertes Lehrbuch der russischen Sprache* (Горянский, Шпрауль, 2006). Концепция учебника, основным принципом которой является неразрывность и взаимообусловленность коммуникативного и системно-языкового аспектов обучения русскому языку как иностранному, гибко внедрена и в пособие для краткосрочных курсов. В существующих на тот момент пособиях по русскому языку для краткосрочных курсов, рассчитанных на нулевой стартовый уровень владения, основной упор делался на обучение устной речи и не предусматривалось ознакомление с системой языка. Пособие же «А по-русски будет так... (нулевой стартовый уровень)», ориентированное на немецких слушателей краткосрочных курсов русского языка, целенаправленно знакомило немецких обучающихся с системой языка при интенсивном обучении устноречевому общению. В этом несомненное методическое достоинство комплекса и новый позитивный опыт создания учебных материалов для краткосрочных курсов в методике преподавания РКИ. Работу кафедры по реализации двух этих проектов возглавлял в то время заведующий кафедрой, профессор В. Д. Горянский.

С 2011 года по 2018 год кафедра относилась к Институту филологии, журналистики и межкультурной коммуникации. В настоящее время она входит в структуру Международного института междисциплинарного образования и иберо-американских исследований. Это особое подразделение Южного федерального университета, выполняющее ряд важнейших миссий, среди которых: содействие продвижению русского языка в качестве международного языка высшего образования. Таким образом сохраняется статус кафедры и появляются новые вызовы, стимулирующие ее развитие.

Одним из таких вызовов стала разработка и реализация магистерских программ. С 2020 года кафедра реализует современные магистерские программы по двум направлениям обучения: 45.04.01 «Филология» («Кросскультурная коммуникация, связи с общественностью и международное лидерство») и 44.04.01 «Педагогическое образование» («Русский язык как иностранный в международном образовательном пространстве»). Востребованность выпускников этих программ обеспечивается, с одной стороны, спросом на специалистов данных областей знания, а с другой, полученными компетенциями. Оригинальные курсы, разработанные профессором О. В. Ширяевой-Ширинг, доцентами З. В. Режук, И. Н. Савченковой, М. И. Кудрявцевой, Е. А. Помигуевой, Д. Н. Ильиным, расширяют круг изучаемых вопросов с учетом современных тенденций развития гуманитарного знания.

Разнообразен сегодня спектр деятельности кафедры. Помимо реализации магистерских программ, кафедра осуществляет преподавание РКИ иностранцам, обучающимся на основных образовательных программах — программах бакалавриата, магистратуры и программах подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Стоит вспомнить и деятельность кафедры на программах включенного обучения студентов из Германии, программа повышения квалификации немецких преподавателей-русистов. С

большой теплотой вспоминают немецкие обучающиеся профессионализм своих преподавателей Н. Ф. Гаврилюк, А. И. Захаровой, В. Н. Ходурского, Р. И. Иляшевой, Н. М. Устименко, В. В. Алымова, И. Б. Щеболевой.

Уже более двадцати пяти лет кафедра обеспечивает преподавание русского языка по дополнительным общеобразовательным программам на этапе довузовской подготовки иностранных граждан.

Традиционное направление деятельности кафедры по продвижению русского языка и культуры находит свое воплощение в новых проектах. В настоящее время кафедра принимает участие в реализации проектов ЮФУ и фонда «Русский мир». По заданию фонда кафедра проводит курсы русского языка в дистанционном формате в странах Латинской Америки, реализуя дополнительные общеразвивающие программы «Начинаем изучать русский язык (руководитель И. Н. Савченкова) и «Продолжаем изучать русский язык» (руководитель З. В. Режук). Новое поколение молодых русистов проводит практические занятия на курсах, организует виртуальные экскурсии, читает лингвострановедческие лекции. Это доцент М.Н. Ляшева, старшие преподаватели С. У. Керимова, О. А. Фролова, А. В. Зубарева, А. А. Лазарян, преподаватели О. А. Пильщикова и Е. А. Скнарина.

Сотрудники кафедры большое внимание уделяют просветительской деятельности. Так, в 2013–2014 гг. доцент И. Н. Савченкова, старшие преподаватели Е. А. Скуратова и Г. Р. Шакирова приняли участие в совместном проекте Федеральной миграционной службы по Ростовской области и Ростовской-на-Дону Епархии Русской Православной Церкви «Просвещение: языковая и культурная адаптация мигрантов» в организации и проведении курсов для трудящихся мигрантов по изучению русского языка, истории России и основ миграционного законодательства Российской Федерации на территории Ростовской области. В рамках проекта авторский коллектив участвовал в создании учебного пособия для трудящихся мигрантов «Русский язык, история и основы законодательства России» (Русский язык, история и основы законодательства, 2014).

Кроме того, кафедра разрабатывает, организует и проводит курсы русского языка различной длительности, летние школы. Реализуются дополнительные образовательные программы по профессиональной переподготовке, повышению квалификации российских и зарубежных русистов.

Специфика кафедры проявляется в том, что все ее преподаватели вовлечены в систему внеаудиторной работы, способствующей социокультурной адаптации иностранцев и их социализации. Кураторство национальных групп, организация различных культурно-страноведческих, воспитательных мероприятий является одним из важнейших направлений деятельности кафедры. Трудно переоценить вклад, который внесли в эту работу сотрудники кафедры: старшие преподаватели О. П. Сотникова, Г. Р. Шакирова, Н. М. Устименко, преподаватель Л. Д. Масюкевич.

На кафедре всегда активно работала система наставничества. Опытные преподаватели оказывали постоянную методическую поддержку молодежи. Наставниками на кафедре были Н. М. Устименко, Н. А. Стороженко, В. Н. Ходурский, О. П. Сотникова, М. Э. Парецкая, О. В. Шестак, Г. Р. Шакирова. Они подготовили новое поколение молодых русистов, способных учить иностранцев и вести научно-исследовательскую деятельность в области русского языка как иностранного. Это Е. А. Скуратова, М. А. Ляшева, О. А. Фролова, А. В. Зубарева, А. А. Лазарян, О. С. Половинкина и другие.

Особого внимания заслуживает публикационная деятельность кафедры. Изданные за последние годы учебники и учебные пособия обеспечивают учебный процесс на этапе довузовской подготовки (Ильин, Савченкова, Скуратова, Шакирова, 2019; Савченкова, Скуратова, Шакирова, 2021). Пособия по научному стилю для различных направлений обучения помогают иностранцам освоить язык специальности (Шестак, Нечаева, 2021; Режук, Керимова, 2021). Базовые учебники предназначены для обучения русскому языку на основном этапе (Парецкая, Шестак, 2014). Пособия по тестированию готовят обучающихся к итоговому контролю по русскому языку на разных этапах обучения (Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как

иностранному В2-С1. Выпуск 1. Грамматика. Лексика, 2016, Выпуск 2 Чтение, 2015, Выпуск 3 Письмо, 2014, Выпуск 4 Аудирование. Говорение (2012)).

Особо стоит отметить пособия «Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному В2-С1», все четыре выпуска которых с 2008 года регулярно переиздаются профильным издательством ООО Центр «Златоуст». Плодотворная идея об обучающем потенциале тестового контроля нашла отражение в концепции указанных пособий и сделала их востребованными для иностранных обучающихся.

В настоящее время заведующей кафедрой является доцент, кандидат филологических наук З. В. Режук.

Пятьдесят пять лет жизни кафедры — это время не только подводить итоги, но и строить новые планы. У кафедры русского языка и методики его преподавания творческие планы направлены на разработку инновационных образовательных технологий и этноориентированных методик обучения РКИ в целях обеспечения качественной подготовки иностранных обучающихся по русскому языку на разных этапах обучения. Создание современных междисциплинарных магистерских программ, программ дополнительного профессионального образования в области русского языка как иностранного и лингводидактики также входит в число приоритетных задач деятельности подразделения. Научно-исследовательские интересы ближайшего времени фокусируются на актуальных для Международного института междисциплинарного образования и иберо-американских исследований и Южного федерального университета в целом направлениях, связанных с реализацией стратегического проекта «Социальное программирование когерентной среды будущего» программы Приоритет 2030. В рамках проекта «Психолингвистическая и психологическая концепция диагностики и развития культурного интеллекта и культурно-языковой идентичности в условиях полиэтнического макрорегиона: социо-культурная парадигма» ведутся исследования значимых средств проявления поведенческого компонента культурного интеллекта современного носителя русского языка в различных типах русскоязычного дискурса, разрабатывается методология и инструментарий управления культурно-языковой идентичностью в условиях потенциальной рискогенности и конфликтогенности коммуникации в полиэтническом регионе.

Источники и литература

1. ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ, 2006: *Межвузовский сборник научно-методических статей* / Отв. редактор В.Д. Горянский — Ростов-на-Дону, НМЦ «Логос», 160 с.
2. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: СОХРАНЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ, 2007: *Сборник материалов межвузовской (с международным участием) научно-методической конференции, посвященной 40-летию кафедры русского языка для иностранных учащихся ЮФУ* / Отв. редактор В.Д. Горянский — Ростов-на-Дону, НМЦ «Логос», 170 с.
3. ЯЗЫК & КУЛЬТУРА: МЕЖКУЛЬТУРНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ, 2017: *Материалы международной научной конференции, посвященной 50-летию кафедры русского языка для иностранных учащихся ЮФУ*. — Изд-во ЮФУ, Ростов н/Д. 192 с.
4. ГОРЯНСКИЙ, В. Д., ШПРАУЛЬ, Х., 2006: *Integriertes Lehrbuch der russischen Sprache*. Hamburg: Buske, 284 с.
5. ГОРЯНСКИЙ, В. Д., ЗАХАРОВА, А. И., ШПРАУЛЬ, Х., 2010: «*А по-русски будет так...*». Учебное пособие по русскому языку для учащихся из Германии. — Ростов н/Д. НМЦ «ЛОГОС», 106 с.
6. ГОРЯНСКИЙ, В. Д., САВЧЕНКОВА, И. Н., ШПРАУЛЬ, Х., 2010: *Русско-немецкий словарный справочник к учебному пособию «А по-русски будет так...» (нулевой стартовый уровень)*. Ростов н/Д. НМЦ «ЛОГОС», 56 с.
7. ЗАХАРОВА, А. И., ЛУКЬЯНОВ, Е. Н., ПАРЕЦКАЯ, М. Э., САВЧЕНКОВА, И. Н., ШАКИРОВА, Г. Р., 2016: *Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как*

- иностранному В2-С1. Выпуск 1. Грамматика. Лексика: учебное пособие. Златоуст СПБ, 136 с.
8. ЗАХАРОВА, А. И., ЛУКЬЯНОВ, Е. Н., ПАРЕЦКАЯ, М. Э., САВЧЕНКОВА, И. Н., ШАКИРОВА, Г. Р., 2015: *Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному В2-С1. Выпуск 2. Чтение: учебное пособие.* Златоуст СПБ, 108 с.
 9. ЗАХАРОВА, А. И., ЛУКЬЯНОВ, Е. Н., ПАРЕЦКАЯ, М. Э., САВЧЕНКОВА, И. Н., ШАКИРОВА, Г. Р., 2014: *Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному В2-С1. Выпуск 3. Письмо: учебное пособие.* Златоуст СПБ, 96 с.
 1. ЗАХАРОВА, А. И., ЛУКЬЯНОВ, Е. Н., ПАРЕЦКАЯ, М. Э., ШАКИРОВА, Г. Р., 2012: *Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному В2-С1. Выпуск 4. Аудирование. Говорение.* — СПб.: «Златоуст», 168 с.
 10. ИЛЬИН, Д. Н., САВЧЕНКОВА, И. Н., СКУРАТОВА, Е. А., ШАКИРОВА, Г. Р., 2019: *Русский язык (предвузовская подготовка иностранных обучающихся): учебное пособие.* Южный федеральный университет. — Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета.
 11. ПАРЕЦКАЯ, М. Э., ШЕСТАК, О. В., 2014: *Современный учебник русского языка для иностранцев.* Москва: Флинта: Наука, 472 с.
 12. РЕЖУК, З. В., КЕРИМОВА, С. У., 2021: *Химия (пособие по русскому языку как иностранному для подготовки к освоению учебных курсов).* Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 136 с.
 13. РУССКИЙ ЯЗЫК, ИСТОРИЯ И ОСНОВЫ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА, 2014: *Учебное пособие для трудовых мигрантов и преподавателей.* Под ред. протоиерея Всеволода Чаплина Ростов-на-Дону: Foundation, 234 с.
 14. САВЧЕНКОВА, И. Н., СКУРАТОВА, Е. А., ШАКИРОВА, Г. Р., 2021: *Русский язык как иностранный. Фонетический курс. — Учебное пособие по русскому языку для иностранных обучающихся.* Ростов-на-Дону — Таганрог, 116 с.
 15. ШЕСТАК, О. В., НЕЧАЕВА, И. В., 2021: *Научный стиль речи. Учебное пособие по русскому языку как иностранному для подготовки к освоению курса «Обществознание».* Ростов-на-Дону — Таганрог. Издательство Южного федерального университета, 152 с.

К проблеме использования текстоцентрической концепции при изучении русского языка как иностранного (из опыта создания учебного пособия)

Садыкова Р. Х. (Россия)

Acerca del uso de la concepción textocentrista en el proceso de aprendizaje del ruso como lengua extranjera (la experiencia de creación del material didáctico)

Sadykova R. H. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В статье анализируются различные современные подходы, которые используются в современных учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному, издаваемых в России. Подробно и на конкретных примерах рассматривается текстоцентрическая концепция, положенная в основу учебного пособия по русскому языку подготовительного факультета.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА упражнения, текст, учебный процесс, активный словарь, иностранный язык, речевая деятельность

RESUMEN El artículo analiza diversos enfoques modernos que se emplean en los manuales y materiales didácticos recientes de ruso como lengua extranjera publicados en Rusia. Se analiza

detalladamente y con ejemplos concretos que el material didáctico para la enseñanza del ruso en la Facultad Preparatoria convierte al texto en el eje del proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE ejercicios, texto, proceso de enseñanza-aprendizaje, vocabulario activo, idioma extranjero, expresión e interacción oral

Учебники по русскому языку как иностранному в настоящее время издаются в России несколькими издательствами. Как правило, это традиционные пособия и учебники, написанные по авторским методикам, иногда требующие дополнительные комментарии по работе с ними. К такого рода учебным пособиям можно отнести книгу «Интенсивный курс русского языка» (Гусева, Румянцева, 2013), изданную в издательстве «ДРОФА», состоящую из 8 циклов уроков и методических рекомендаций для преподавателя к каждому циклу. Кроме подобного рода традиционного учебника появились учебники с аудиосопровождением, встроенным посредством QR-кода. Примером такого интерактивного издания может послужить учебник «Привет, Россия! Русский язык как иностранный» издательства «Кучково поле» (Степаненко и др., 2020). Современная ситуация в мире подтолкнула авторов на создание учебников нового типа для дистанционного обучения. Подобный учебник для испаноговорящих студентов был разработан и выпущен Институтом международного образования Воронежского государственного университета. Учебный тренажер «Русский язык для общения» содержит интерактивный разговорник в видеоформате, знакомящий обучающихся с речевыми клише и их использованием в типовых ситуациях общения на русском языке, учебный материал в виде мультимедийных презентаций, а также интерактивный тренинг для включения новой лексики в активный словарный запас (Русский язык для общения, 2022). Как показывает опыт последних лет, разработка учебных пособий и тренажеров такого плана необходима в современных условиях обучения.

Итак, современное учебное пособие для иностранных студентов, обучающихся в дистанционном и очном формате должно соответствовать следующим целям:

- обеспечивать интерактивность информационно-образовательной среды;
- создавать условия для развития обучающимися в удобном для них режиме собственной компетентности посредством педагогических, информационных и организационных технологий;
- проектировать и создавать информационно-образовательную среду для возможности дистанционного обучения;
- активизировать процесс обучения и познавательной деятельности обучающихся при обучении онлайн и оффлайн;
- поддерживать процесс использования полученных теоретических знаний в практическом применении.

На кафедре довузовского обучения русскому языку как иностранному был подготовлен и выпущен учебник русского языка под редакцией Е. А. Хамраевой (Будущему педагогу, 2018), дополненный мультимедийным тренажером (Русская виртуальная школа, 2019). В основу концепции учебника были положены требования государственного стандарта по русскому языку как иностранному, (Государственный стандарт по русскому языку как иностранному, 2001, с. 7–20). Образовательная программа по русскому языку как иностранному (Образовательная программа по русскому языку как иностранному: Предвузовское обучение, 2001, с. 16–37), работы С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной, Л. А. Тер-Саркисян (Хавронина, Балыхина, 2008; Тер-Саркисян, 2016, с. 943–945). С целью использования дидактических материалов учебника в дистанционном формате на платформе Moodle размещен электронный вариант, который позволяет обеспечивать обратную связь, осуществляет различные формы контроля и дает преподавателю возможность оценивать и комментировать результаты выполнения учебных заданий.

В общем виде учебник опирается на: учебную программу дисциплины; календарно-тематический план; текущие контрольно-проверочные тесты по разделам; дополнительные материалы по теме в рубрике «Это интересно!»; задания для самостоятельной работы с

разъяснениями по их выполнению; тренировочные упражнения и модели их выполнения; таблицы и схемы, структурирующие грамматический материал.

Таким образом были решены основные требования к учебникам по РКИ: научность, системность, доступность, использование современных методик, включающих в том числе принцип одной трудности, а также преемственность — каждый последующий шаг обучаемого зависит от качества усвоения предыдущего материала. Кроме того, в учебнике осуществляется возможность совмещения контроля и самоконтроля. Книга содержит большое количество иллюстративного материала, способствующего лучшему пониманию заданий и упражнений.

Учебник рассчитан на уровень А1, состоит из 2 разделов «Вводно-фонетический курс» (5 уроков) и «Элементарный курс» (3 цикла по 10 уроков), всего 35 уроков. Тематика уроков включает темы: «Семья», «Мой дом», «В городе», «Транспорт» и другие, направленные на создание разнообразных паттернов, необходимых для элементарного общения и лексического минимума, определенного Программой (Образовательная программа по русскому языку как иностранному: Предвузовское обучение, 2001, с. 93–97). Важный этап — отбор лексики — также ориентирован на высказывание известных ученых в области РКИ Т. М. Балыхиной, С. А. Хаврониной, справедливо утверждающих, что в отборе лексики составителями для лексического минимума одним из основных критериев является «тематическая ценность слова — востребованность лексической единицы для общения в определенных ситуациях на определенные темы». (Хавронина, Балыхина, 2008, с. 24). Урок рассчитан на одно интенсивное занятие из 6 аудиторных часов. Каждый цикл завершается текущим контролем в виде заданий и тестов по всем видам речевой деятельности. Уроки циклов содержат тренировочные упражнения по аудированию, чтению, говорению и письму тесно связанных с основным текстом урока. Таким образом реализуется текстоцентрическая концепция — изучение грамматического и лексического материала на основе текста, а также практическая отработка изученного на его основе. Весь учебный материал снабжен знаками ударения, что облегчает чтение упражнений и текстов на русском языке. Система условных значков помогает обучающимся ориентироваться в учебной книге. Каждый урок содержит словарь новой лексики.

Структура учебника следующая — каждый урок начинается с аудирования. Аудирование является наиболее сложным видом деятельности, т. к. обучаемому необходимо при однократном и кратковременном предъявлении информации понять произнесенную фразу или высказывание. Для уверенного распознавания речи необходимо снять трудности фонетические (расхождение между произношением и написанием, ассимилятивные явления и особенность русского ударения, обусловленная его подвижностью), лексические (распознавание омонимов и омофонов, фразеологизмов и паронимов, цифровых значений и под.) и грамматические. Аудирование как вид речевой деятельности в виде субтеста присутствует на уровневых проверках коммуникативных навыков. Без аудирования невозможны и другие виды речевой деятельности, а говорение связано напрямую. Однако не во всех современных учебниках РКИ аудирование представлено достаточно разнопланово. В нашем учебнике этому виду деятельности уделяется особое внимание, именно с него начинаются все уроки, мало того, аудированию посвящен особый модуль, в котором оно представлено в различных формах: на элементарном уровне это диктанты отдельных слов, словосочетаний и предложений, выборка и запись из услышанного, к примеру, существительных определенного рода, наречий, слов, называющих дни недели и месяцы и под. Типы представленных в учебнике заданий направлены как на понимание общего смысла, так и на распознавание частных деталей услышанного высказывания. Такое наполнение раздела помогает студентам с самого начала урока вспомнить грамматический материал и лексику предыдущего урока в виде тренировочной разминки и настроиться на работу с новой темой. Слова и тексты для аудирования озвучены и находятся на платформе Яндекс (в «облаке») удобной для прослушивания с компьютера или смартфона. В настоящее время ведется подготовка учебника к переизданию. В новой версии все аудиоматериалы будут доступны обучающимся по QR-кодам, размещенным непосредственно в печатной и электронной версии учебника.

После аудиоразминки следует раздел «Лексика. Грамматика», который содержит новый грамматический материал и лексику с последующими упражнениями и заданиями для усвоения и активизации синтаксических конструкций и морфологических категорий данного урока.

В разделе «Чтение» приводятся простые для понимания искусственные тексты, содержащие грамматические конструкции и лексику урока. На основе прочитанного текста студенты могут построить диалогические высказывания, а также рассказать о себе, своей семье, своих увлечениях, т. е. реализовать знание и навыки использования лексики на тему, заданную учебным текстом. При разработке учебника было учтено и то, что на начальном этапе обучения большие затруднения в чтении у иностранцев вызывает курсивное написание, например букв *б, д, т*, поэтому такой шрифт в учебнике не используется.

В раздел «Говорение» включаются грамматические конструкции и лексика урока. Говорение совместно с аудированием является наиболее продуктивной формой реализации знания иностранного языка. Различают говорение активное (инициативное), ответное (реактивное) и стохастическое (репродуктивное). Цель обучения говорению — умение отвечать на вопросы, свободно участвовать в диалоге и как результат хорошего знания языка — создавать (репродуцировать) собственные высказывания. Все эти виды говорения представлены в учебной книге. В тренировочных упражнениях большое внимание уделяется отработке речевых клише, которые присутствуют в учебном тексте.

При обучении диалогической речи представляются модели для ее имитирования на заданную тему, с опорой на основной текст урока, в дальнейшей работе студенты учатся развертыванию содержания диалога в зависимости от цели высказывания и сообразно поставленной коммуникативной задаче. В связи с этим в учебнике были использованы все виды тренировочных упражнений — от вопросно-ответных до монологических высказываний на заданную тему.

Несомненным удобством использования разработанного на кафедре довузовского обучения учебника является сопровождение дидактических и контрольных материалов тренажерным электронным приложением. Большинство заданий учебника поддерживается видео, аудио и тестовыми заданиями в режиме мультимедиа в тренажере «Русский язык: виртуальная школа». Каждый видеофрагмент сопровождается заданиями типа «Внимательно посмотрите видео и выполните шесть заданий после него». Задания включают комментирование и подробный разбор грамматических таблиц учебника, определение по видеофрагменту данных грамматических конструкций, решение кроссвордов и т. п. Каждый блок-модуль заканчивается тестированием в онлайн-режиме с выставлением оценки и возможности пройти тест еще раз. Оценку теста обучающийся может увидеть сразу после его выполнения.

Раздел «Письмо» является важным обучающим элементом при изучении русского языка. «Письмо и письменная речь в методике обучения русскому языку как иностранному выступают не только как средство обучения, но и как цель обучения иностранному языку» (Сычева, 2011, с. 47). Письмо является техническим компонентом речи устной, ее фиксацией письменными знаками. Письменная речь наряду с говорением представляет собой так называемый продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности и выражается в фиксации определенного содержания письменными знаками. Исследователи определяют монолог как отложенный во времени диалог с читателем (Уша, 2002, с. 5).

Студенты проходят путь от овладения кириллической азбукой в «Вводно-фонетическом курсе» до построения письменных монологических высказываний на заданную тему в «Элементарном курсе», что позволяет выработать достаточно устойчивый навык использования письменной речи на русском языке. Задания этого раздела тесно связаны с лексико-грамматической тематикой урока и в первую очередь с предлагаемым текстом. По мере увеличения лексического запаса и усложнения заданий в разделе «Письмо», реализуется поступательный характер введения новых клише и стандартных оборотов русской эпистолярной речи.

Текущий контроль осуществляется после окончания каждого цикла уроков и состоит в проверке знаний по изученным темам. Основная особенность этого контроля заключается в

максимально приближенной форме экзаменационной проверки. Навыки письма проверяются различными видами работ: дополнить предложения, выбрать нужное окончание предложения, письменно ответить на вопросы и т. п.

Опыт работы с учебником показал его эффективность и высокую результативность. При его создании были учтены в том числе особенности организации дистанционного обучения: соответствие способов и приемов предоставления содержания задачам учебного курса; обеспечение максимальной интерактивности процесса обучения; создание разветвленной навигационной структуры; обеспечение методической основы процесса обучения; адаптация приемов преподавания онлайн-условиям обучения.

Сопоставляя принципы построения данного учебника с принципами методики РКИ, можно сказать, что данный учебник построен на основе как традиционных методик преподавания русского языка как иностранного с четким определением тематической направленности уроков и лексики, так и инновационного подхода, заключающегося в изучении лексико-грамматического материала в строгой последовательности видов речевой деятельности, что, в конечном итоге согласуется с коммуникативным, интерактивным, комплексным, структурированным подходами; тексты уроков являются необходимым компонентом методики РКИ будучи основным дидактическим материалом изучения тех или иных языковых явлений.

Кроме перечисленного, важным элементом учебника является отсутствие языка-посредника, что позволяет преподавателю работать в аудитории со смешанным контингентом, а интенсивное погружение в изучаемый язык — достичь высоких учебных показателей.

Источники и литература

1. БУДУЩЕМУ ПЕДАГОГУ, 2018: Учебник для иностранных учащихся подготовительных факультетов А0-А2 / под общ. ред. Е. А. Хамраевой, М., Изд-во МПГУ.
2. ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТАНДАРТ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ. Элементарный уровень, 2001: М.-СПб.
3. ГУСЕВА, И. С., РУМЯНЦЕВА, Н. М., 2013: *Интенсивный курс русского языка*. М., Дрофа.
4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: Предвузовское обучение: Элементарный уровень: Базовый уровень: Первый сертификационный уровень, 2001: М.
5. РУССКАЯ ВИРТУАЛЬНАЯ ШКОЛА: учебное пособие по русскому языку как иностранному / под науч. ред. Е. А. Хамраевой, 2019: СПб, изд-во РПГУ им. Герцена.
6. РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ОБЩЕНИЯ: Электронный учебник для испанских учащихся. URL: <https://clck.ru/t8o3w> (дата обращения: 21.08.2022).
7. РУССКИЙ ЯЗЫК: ВИРТУАЛЬНАЯ ШКОЛА. URL: <https://schoolofrfl.herzen.spb.ru/> (дата обращения: 01.08.2022).
8. СТЕПАНЕНКО, В. А., НАХАБИНА, М. М., КОЛЬОВСКА, Е. Г., ПЛОТНИКОВА, О. В., 2020: *Привет, Россия. Русский язык как иностранный*. М., Кучково поле.
9. СЫЧЕВА, Л. В., 2011: «Роль письма в методике преподавания русского языка как иностранного» // Лингвистика и межкультурная коммуникация. Выпуск № 7, с. 46–50.
10. ТЕР-САРКИСЯН, Л. А., 2016: *Принципы построения учебника по русскому языку для овладения базовым уровнем языка* // Молодой ученый. № 6, с. 943–945. URL: <https://moluch.ru/archive/110/27207/> (дата обращения: 01.08.2022).
11. УША, Т. Ю., 2002: *Развитие письменной речи*. Учебное пособие для китайцев-филологов. Харьков.
12. ХАВРОНИНА, С. А., БАЛЫХИНА, Т. М., 2008: *Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»*: Учебное пособие. М.

Актуальность обучения испанскому языку онлайн в современном мире

Сандино Гутьеррес И. Э. (Никарагуа)

La relevancia de la enseñanza de español en línea en la actualidad

Sandino Gutiérrez I. E. (Nicaragua)

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается вопрос о возможностях применения технических средств в последние годы, о появлении новых методов обучения и новых профессиональных функций педагога в образовательном процессе. Автор раскрывает проблемы, с которыми сталкивается педагог в эпоху технической революции и предлагает пути их решения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА испанский язык, онлайн-обучение, технические средства

RESUMEN El artículo aborda la posibilidad de utilizar recursos tecnológicos en los últimos años, la aparición de nuevos métodos de enseñanza y las nuevas funciones del docente en el proceso educativo. El autor señala los problemas que surgen para el docente en la época de la revolución tecnológica y sugiere formas de resolverlos.

PALABRAS CLAVE español, aprendizaje en línea, recursos tecnológicos

Introducción

Las sociedades del tercer milenio han experimentado grandes avances en todas las áreas del conocimiento debido a la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Una caracterización de esta época es la concepción de un aprendizaje continuo y variado. En este contexto, el desarrollo de las tecnologías vinculadas con la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido relevante, ya que ha originado una revolución en el empleo de las herramientas informáticas en el aula de lenguas extranjeras y la enseñanza de Español como Lengua Extranjera no ha sido la excepción, además la situación de salud pública que la humanidad vivió recientemente con el COVID aceleró la modalidad de enseñanza virtual.

El aprendizaje de lenguas extranjeras mediado por la tecnología ha generado conceptos como la autonomía del aprendiz, donde se evidencia su creatividad y persistencia, asimismo el término agencia relacionado con la actuación y percepción de su entorno. También, ha creado un nuevo rol del docente: guía, mediador, acompañante, encargado de brindar retroalimentación y una nueva organización de su rol como educador. De igual manera, se han formado entornos de «aulas virtuales» donde están presentes las redes sociales, las comunidades virtuales y los nuevos espacios en diferentes contextos. (Trujillo Sáez, 2022, p. 8, 9). Por ejemplo: Facebook, YouTube, Tik Tok, Twitter e Instagram, los cuales se constituyen en fuentes de aprendizaje informal y de material didáctico.

El uso de los recursos tecnológicos en los últimos años ha impulsado la creación de nuevas modalidades de aprendizaje: sincrónico, asincrónico, presencial, virtual, híbrido, la implementación de aplicaciones, donde los recursos lingüísticos juegan un papel determinante, de igual forma, el uso de las APP con fines diversos en el aula virtual ha impulsado plataformas de aprendizaje de lenguas extranjeras como Duolingo, Babel, entre otros, La digitalización ha venido a impulsar el uso de recursos lingüísticos como diccionarios, gramáticas, corpus de textos, de forma simultánea se han multiplicado las posibilidades de aprender y enseñar mediante los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA): Moodle, Google Classroom, Zoom, entre otros (Cassany, 2022, p. 15, 20).

Ante esta realidad surge la interrogante. ¿Qué desafíos implica esta revolución tecnológica para el docente? En primer lugar, le impone la necesidad de una alfabetización digital, es decir una competencia que le permita la integración de conocimientos, destrezas, habilidades que deben emplearse de manera simultánea, junto con las nuevas tecnologías y los medios digitales en el ámbito educativo (Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente, 2022, p. 12). En segundo lugar, un aprendizaje invertido,

una gamificación de base tecnológica, el uso de chatbots. En tercer lugar, una «familiarización» con los nuevos géneros discursivos de naturaleza digital: portafolio, comentarios webs, blogs, post (Facebook, Instagram, Twitter) y mensajes en foros. En último aspecto, reconocer que el rol pedagógico del docente no desaparece, ya que siempre será el facilitador del aprendizaje, las herramientas tecnológicas solamente están para ayudarnos (Combe, 2022, p. 41, 43).

Por un lado, las dos últimas décadas han sido de grandes avances en el empleo de los recursos tecnológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se pueden mencionar tres cambios que revolucionaron la forma de trabajar con Internet: la generalización de dispositivos móviles que rompió con el espacio y tiempo, la nube como almacenamiento de información que está en todas partes y las redes sociales como forma de establecer relaciones (Cruz Piñol, 2014, p. 8).

Por otro lado, los recursos tecnológicos aplicados en el aula de lenguas extranjeras han originado un aprendizaje ubicuo, más allá de un espacio específico, ya que puede realizarse en cualquier lugar y tiempo. Ahora bien, las recientes investigaciones referentes al impacto de la tecnología en la enseñanza han demostrado que existe un impacto, pero no es determinante, ni automático, es decir no hay resultados concluyentes. La tecnología no es la solución en su totalidad, sino el uso que hagamos de ella. Incide de manera positiva en varios aspectos: actitud, trabajo colaborativo, comportamiento, pero es el docente el actor principal que debe crear oportunidades de aprendizaje, diseñar experiencias de enseñanza. En definitiva, mostrar, proporcionar, gestionar los recursos para un óptimo proceso de enseñanza y aprendizaje (Trujillo Sáez, 2018).

Elementos que contiene una clase digital

Una clase de naturaleza digital está compuesta por un conjunto de elementos desde una definición de la tipología de EVA: Moodle, Edmodo, Google Classroom, Google Meet, Zoom. Los EVA tienen diversas funciones vinculadas con la transmisión de recursos informáticos como resúmenes, artículos en PDF, relacionadas con las investigaciones de la temática objeto de estudio. Se facilita la interacción entre docente y alumno, alumno y alumno, se constituye en un espacio de intercambio de puntos de vista y búsqueda de información.

Este tipo de clase en el ámbito de ELE permite la consulta simultánea e inmediata de corpus de especialidad, traductores, diccionarios, gramática, videos (entrevistas, documentales, tráiler de películas), lecturas, entre otros recursos. Amplía la modalidad, de presencial a lineal o híbrida, las clases pueden ser sincrónicas o asincrónicas (Cassany, 2021, p. 49, 50). Las clases en el aula virtual multiplican las posibilidades de aprendizaje, ya que no existe distancia de tiempo y espacio, puesto que facilita la consulta de información relacionado con el tema mediante recursos multimedia. No se debe olvidar que el aprendizaje en la red exige el desarrollo de estrategias para organizar los recursos tecnológicos que contribuyen a la enseñanza en el aula virtual, pero hay que sacar provecho de las redes (Cruz Piñol, 2014, p.8).

Planificación didáctica de una clase de ELE

Cuando se habla de planificación en el ámbito de ELE es necesario hacer énfasis en los documentos curriculares que existen en la enseñanza de lenguas extranjeras. En primer lugar, se presenta el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) (2002), donde se detallan las competencias de naturaleza lingüística que deben tener los aprendices de lenguas extranjeras en los distintos niveles de aprendizaje. En segundo lugar, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2007) donde se plantean los contenidos gramaticales, comunicativos, léxicos y culturales para la enseñanza de español según los descriptores del MCER. Ambos documentos son determinantes para el diseño curricular de un curso de ELE.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, existe una diversidad de conceptualizaciones sobre el diseño curricular según las posturas de varios teóricos, pero se plantea la visión del currículo como un marco general de planificación, donde los elementos que lo integran están relacionados y comprenden: fines y objetivos, selección de unos contenidos, una determinada metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación. En los cuatro aspectos mencionados anteriormente debe existir coherencia, puesto que la dependencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje es relevante (Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos claves de ELE). Aunque existe una diversidad de modelos sobre planificación de una clase de ELE en línea, se plantean los siguientes criterios:

1. Prueba de nivel: medir el grado de conocimiento del español.

2. Análisis de necesidades: conocer aspectos externos del aprendiz: ¿Por qué desea aprender español? ¿Con quién hablará? ¿Cómo le gustaría aprender? Estos dos elementos anteriores se aplican si el curso está iniciando.

3. Planteamiento de objetivos comunicativos y gramaticales. No significa que sean los únicos, los relacionados con el léxico, cultura fonética y ortografía están de manera implícita.

Definición de un método

1. Metodología de naturaleza comunicativa

Se parte del principio que la enseñanza de la lengua debe basarse en funciones comunicativas que fomenten el diálogo, la conversación y la interacción en diversos contextos. La gramática no se debe enseñar de una manera explícita, al contrario debe ser asimilada de forma implícita.

2. Metodología de base estructural

Su principal fundamento reside en la enseñanza de estructuras oracionales de manera repetitiva, se concibe la lengua como un sistema de estructuras que responden a un estímulo respuesta en un contexto específico.

3. Metodología integral

No existe una metodología única en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los métodos de naturaleza tradicional, directa, comunicativa, estructural y humanística no resuelven de manera particular los problemas en el aula de lenguas extranjeras, al contrario, el docente debe emplear una variedad de métodos de acuerdo con las necesidades e intereses de los aprendices.

4. Tratamiento de la gramática: inductiva, deductiva

El tratamiento de la gramática debe ser integral. Se debe enseñar de forma inductiva, centrada en el alumno, enfocada en el uso y posteriormente su regla. Además, de manera deductiva, donde el docente explica la regla y luego se crean los ejemplos. No existe un método ideal, su uso está justificado si facilita el cumplimiento de los objetivos comunicativos, y si es vínculo de enlace con los otros aspectos de la lengua: léxico; discurso, fonética, entre otros. La gramática debe centrarse en el uso, no en un sistema y su empleo depende en la medida en que contribuya al desarrollo de la competencia comunicativa (Brucart, 2018, p.19).

5. Tratamiento del léxico:

Su enseñanza debe ser contextual, de forma explícita o implícita con muestras de situaciones reales, además no es solo enseñar el léxico por el léxico, sino que esté supeditado a la mejora de la competencia comunicativa, asimismo el docente debe facilitar oportunidades para un aprendizaje incidental. Se puede enseñar palabras, colocaciones, expresiones idiomáticas empleando una noticia, un artículo de prensa, una entrevista en televisión. Se puede recurrir a diccionarios bilingües, monolingües: DAELE (Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera), DRAE (Diccionario de la lengua española), DPD (Diccionario Panhispánico de Dudas) (Higueras, 2017, p. 11–18). En suma, existe una variedad de recursos en la Web que podemos emplear en el aula virtual.

En definitiva, no existe un método único para la enseñanza del vocabulario, léxico, cultura y actividades comunicativas. Se debe emplear una estrategia metodológica ajustada con los intereses y necesidades de los aprendices, ahora bien, estas estrategias deben ser implementadas apoyados en las herramientas que nos ofrecen los EVA y los recursos multimedia presentes en la red. A continuación se plantea una propuesta de actividades que los profesores de ELE pueden emplear con una determinada temática en el aula virtual.

Presentación de las actividades:

1. Iniciales: saludos, preguntas del tema anterior, introducción del tema, actividad de motivación: tratamiento lúdico (léxico), breve video, tráiler de una película, diálogo, audio, breve lectura, entre otros.

2. Desarrollo: realización de ejercicios tipo cloze, completar lecturas, juego de roles, completar oraciones, videos (escenas de una película, entrevista, documental, reportaje).

3. Finales: ejercicios variados de consolidación del tema.

4. Ejemplificación: algunas actividades diarias con los verbos reflexivos.

Al proponer una planificación de una clase de ELE no podemos obviar que la temática forma parte de una unidad didáctica donde están presentes los contenidos gramaticales, comunicativos, léxicos,

culturales y fonéticos extraídos del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). La propuesta de tema va dirigida a aprendices que están en proceso de aprendizaje de español como su lengua objeto de estudio a nivel inicial: A1.

1. Nivel de los alumnos: A1.

2. Contenido. Algunas actividades diarias.

3. Objetivos comunicativos y gramaticales.

- Aprender a expresar algunas actividades y rutinas diarias.
- Emplear los verbos reflexivos para la exposición de algunos hábitos.
- Usar el vocabulario relacionado con algunos hábitos y rutinas diarias.

4. Metodología para el desarrollo de las actividades.

- Metodología integral.
- Tratamiento de la gramática: inductiva, deductiva.
- Tratamiento lúdico del léxico.

No existe un método único para la enseñanza del vocabulario, actividades comunicativas y gramática. Se utiliza una estrategia metodológica ajustada a las necesidades de los aprendices.

Presentación de las actividades:

Iniciales

Saludos, introducción al tema, actividad de motivación:

a. Tratamiento del léxico: presentación de vocabulario de las actividades diarias: levantarse, bañarse, afeitarse, peinarse, maquillarse, alistarse, vestirse, acostarse, dormir) junto a imágenes. Además, consulta de diccionarios de sinónimos para ampliar el vocabulario, diccionario bilingües o uso de traductor si es necesario.

b. Breve video sobre los hábitos que hago durante la mañana.

Desarrollo

Se puede realizar una variedad de actividades, por ejemplo: ejercicios tipo cloze, completar lecturas, juego de roles, completar oraciones, videos (escenas de una película, entrevista, documental, reportaje).

Presentación de fragmentos de artículos en la web relacionados con los hábitos de algunos personajes famosos. Se trabajan algunas estrategias de comprensión lectora: vocabulario, inferencia, deducción, entre otras actividades.

Presentación en determinado programa que facilite el uso de contenidos visuales e interactivos (Canva, Genially) de la estructura gramatical de los verbos reflexivos basados en los ejemplos propuestos en los artículos anteriores. Se hace énfasis en la conformación de los verbos reflexivos: pronombre personal + pronombre átono: me, te, se, nos, os, se + verbo reflexivo. Seguidamente se proponen ejercicios gramaticales donde se evidencia su enseñanza de forma implícita/explicita.

Finales: ejercicios variados de consolidación del tema.

En definitiva, con las herramientas informáticas podemos emplear en el aula virtual una variedad de recursos con el objetivo de potenciar la competencia comunicativa de los aprendices de ELE. Asimismo, los EVA están para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se constituyen en apoyo al trabajo docente no en el «Santo Grial» para resolver todos los problemas de aprendizaje de los alumnos. El gran desafío como docentes es desarrollar la competencia digital para enfrentar los desafíos que implica una enseñanza virtual con una variedad de recursos y aplicaciones informáticas. En suma, la enseñanza del léxico, gramática, funciones comunicativas, cultura, fonética, ortografía mediados por los recursos tecnológicos tendrá relevancia si está enfocado en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices y si los docentes crean un espacio de motivación, confianza, experiencia y variadas situaciones de aprendizaje.

Fuentes y bibliografía

1. BRUCART, J. M., 2018: «Gramática y significado en ELE». En *Cuadernos de didáctica. Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*. España, Difusión, S.L.
2. CASSANY, D., 2021: «*El arte de dar clases*». España, Anagrama, S.A.

3. CASSANY, D. 2022: «*Alfabetización digital, géneros digitales y enseñanza a distancia*». En TRUJILLO SÁEZ, F. y otros. *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas*. España, Difusión
4. Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos claves de ELE. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm#:~:text=El%20Diccionario%20de%20t%C3%A9rminos%20clave,la%20progresiva%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20l
5. COMBE, CH., 2022: «Nuevos roles para enseñar y aprender en contextos cambiantes». En Trujillo, F. y otros. *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas*. España, Difusión.
6. CRUZ PIÑOL, M., 2014: «*Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la era de Internet.*». Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Número 19, <https://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>
7. HIGUERAS, M. 2018: «*Logros y retos en la enseñanza del léxico*». En Cuadernos de didáctica. Enseñar léxico en el aula de español. España, Difusión, S.L.
1. «*Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*». 2022. https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf
8. TRUJILLO SÁEZ, F. 2018. Webinar, Editorial Difusión. *Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura*. https://www.youtube.com/watch?v=k_wiFPLfd1s&t=2789s
9. TRUJILLO SÁEZ, F. y otros, 2022: *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas*. España, Difusión.

Коммуникативная компетенция: возможные интерпретации понятия

Тазапчиян Р. М., Пасхалова В. А., Черных Т. И. (Россия)

Competencia comunicativa: posibles interpretaciones del concepto

Tazapchiyan R. M., Pashalova V. A., Chernykh T. I. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Статья посвящена рассмотрению коммуникативной компетенции, имеющей значительное число интерпретаций и соответствующих им обучающих технологий. Авторы отмечают, что коммуникативная компетенция представляет динамичную систему, способную к целесообразной трансформации в зависимости от коммуникативной ситуации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА обучение иностранному языку, коммуникативная компетенция

RESUMEN El artículo revisa el concepto de la competencia comunicativa que tiene un importante número de interpretaciones, así como técnicas de enseñanza que las corresponden. Los autores señalan que la competencia comunicativa es un sistema dinámico capaz de transformarse adecuadamente en función de la situación comunicativa.

PALABRAS CLAVE enseñanza de lenguas extranjeras, competencia comunicativa

В соответствии с представлениями о том, как обучать иноязычному общению, владение изучаемым языком, которое ограничено целями и непосредственно условиями обучения, обеспечивается в полной мере тремя различными (хотя и непосредственно связанными) видами умений. Эти умения обобщены в языковой, речевой и коммуникативной компетенциях. Если обучающийся способен построить и проанализировать формально правильные предложения, соответствующие конвенциональным нормам отдельного языкового сообщества, значит, он владеет языковой компетенцией. Если обучающийся в состоянии извлечь смысл из адресованного ему высказывания в устной либо письменной форме или вербализовать смысл, исходя из своих целей,

актуальных на момент коммуникации, он владеет речевой компетенцией. Если учащийся может использовать свои предкоммуникативные умения для общения, которое для него реально или потенциально значимо, т.е. использовать изучаемый язык в функции родного, значит, он владеет коммуникативной компетенцией. Каждая из перечисленных компетенций важна, и такое деление носит скорее теоретический характер, за счет чего уже на практическом уровне могут быть сформированы и внедрены в практику обучения целые группы умений, содержанием которых будут отдельные речевые действия. Однако мы сконцентрируемся на рассмотрении коммуникативной компетенции, поскольку последняя, став базовой методической категорией, имеет свою историю изучения, что повлекло за собой значительное число интерпретаций и соответствующих им обучающих технологий.

В российской методике обучения неродному языку проблема коммуникативной компетенции решалась по-разному. Известны случаи, когда само понятие способности средствами неродного языка решать не лингвистические, но социальные задачи подменялось различными ее составляющими. К последним можно отнести следующие: умение формировать программы речевого поведения, умение доказывать и аргументировать определенный тезис, умение строить диалогические дискурсы, актуальные для общения в различных сферах и форматах общения. Такой этап становления понятия, ставшего базовым для современной методической науки, который заключался в определении компонентов определенного набора, можно считать естественным и закономерным.

Следующим стал этап синтеза, что позволило дать достаточно ёмкое определение коммуникативной компетенции как лингвистически методически и психологически согласованного единства. Такое положение дел позволило включить в объем понятия компоненты, соотносимые с местом и временем процесса общения, социальные роли участников коммуникации, наборы возможных тем при обмене информацией, а также языковые (фонетические, лексические и грамматические) минимумы. Однако представление о составляющих коммуникативной компетенции не всегда позволяет решать узко практические задачи образования, которые состоят в отборе учебного материала для каждого конкретного случая, определении приоритетности использования тех или иных видов речевой деятельности в зависимости от периода и формата обучения. В некоторых случаях определенные параметры компетенции могут занимать разную позицию по значимости, то есть быть факультативными или вообще необязательными в отдельных условиях. Или наоборот — занимать ведущую позицию. Из этого можно сделать следующий вывод: коммуникативная компетенция как феномен, актуальный для взаимодействия индивидов, не является в полной мере стабильным, а представляет скорее динамичную систему, способную к целесообразной трансформации в зависимости от коммуникативной ситуации.

Исходя из сказанного, можно сделать следующий вывод:

во-первых, коммуникативная компетенция представляется как многогранная категория, через уровни которой интерпретируются методические цели обучения в современных условиях;

во-вторых, применительно к обучению иноязычному общению различных контингентов учащихся, преследующих неоднозначные цели, имеет смысл говорить о так называемой модели компетенции и выделении её наиболее существенных параметров.

Среди таких параметров рассмотрим условия осуществления коммуникации, которые, будучи характеристиками предречевой подготовки, должны быть заданы и сформулированы достаточно четко. К числу наиболее существенных факторов предречевой подготовки относятся прежде всего социальные. В случае осуществления коммуникативной деятельности под социальными факторами мы понимаем социологические характеристики участников иноязычного общения, их социальный статус — пол, возраст, уровень образования, уровень их информированности о предмете коммуникации. К этой же группе факторов относятся и конкретные условия общения, т.е. место и время.

Следующая группа факторов — факторы психологические. К ним относятся психологический климат общения, эмоциональный настрой, особенности характера партнеров по общению.

Еще один фактор — дидактико-методический, предполагающий чёткую формулировку коммуникативной задачи.

Перечисленные факторы имеют отношение в большей степени к обучению общему владению изучаемым языком. В случае с профессиональной коммуникацией (профессиональное владение) эти факторы будут выглядеть несколько иначе, поскольку будут наполнены иными, специфичными для данной сферы общения характеристиками. На наш взгляд, это свидетельствует в пользу высказанного выше мнения о динамичном характере компетенции при ее структурной стабильности.

Источники и литература

1. МОСКОВКИН, Л. В., ШАМОНИНА, Г. Н., 2019: *Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному*, М.
2. TAZARCIYAN, R., SHAPOVALOVA, E., 2021: «Speech aspect of information behavior». XIV International Scientific and Practical Conference «State and Prospects for the Development of Agribusiness – INTERAGROMASH 2021». URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2021/49/e3sconf_interagromash2021_11014/e3sconf_interagromash2021_11014.html
3. НИКОЛЕНКО, О. В., ЗАХАРЧУК, О. Е., ЕРЕЩЕНКО, М. В. 2017: «К вопросу формирования лингвопрактических умений иностранного студента по научному стилю речи (методическая организация учебного материала модуля «Автомобильный транспорт»». *Международное образование и сотрудничество: сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф. «Профессиональное направленное обучение русскому языку иностранных граждан», 2 нояб. 2017 г.* Моск. автомобильно-дорожный гос. техн. ун-т (МАДИ). М.: ТехПолиграфЦентр, С. 188–194.

К вопросу о работе с художественным текстом на уроках РКИ в вузах: транснациональный подход

Торрезин Л. (Италия)

Acerca del empleo del texto artístico en las clases de ruso como lengua extranjera en las universidades: enfoque transnacional

Torrezin L. (Italia)

АННОТАЦИЯ Статья посвящена методике работы с художественным текстом на уроках русского языка как иностранного (РКИ) в вузовском контексте. Охарактеризованы возможности использования художественных текстов в РКИ и предложен новый подход к преподаванию литературы, основанный на транснациональных категориях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА русский язык как иностранный, художественная литература, художественный текст, преподавание русской литературы, русская литература, русскоязычная литература, транснациональный подход

RESUMEN El artículo está dedicado a la metodología de trabajo con textos de ficción en las clases de ruso como lengua extranjera en el contexto universitario. El artículo caracteriza las posibilidades de utilizar textos de ficción en las clases de ruso como lengua extranjera y propone un nuevo enfoque de la enseñanza de la literatura basado en categorías transnacionales.

Введение

Начиная с 70-х годов, использование литературы в сфере русского языка как иностранного (РКИ) изучалось с разных сторон с учётом лингводидактических, педагогических и психологических аспектов (Клычникова, 1973; Журавлёва, Зиновьева, 1984; Акишина, Каган, 1997; Кулибина, 2001).

Сегодня художественный текст интерпретируется в РКИ прежде всего как «коммуникативная единица» или «средство общения» (Кулибина, 2015, с. 26–30), с помощью которого происходит обучение речевой деятельности.

Растущий интерес к обучению чтению художественной литературы (см., среди др. Кулибина, 2015; Кулибина, 2018) заставляет учёных всё чаще задаваться вопросом о том, как работать с текстами и, более конкретно, с помощью каких методов, приёмов, стратегий и подходов можно преподавать русскую литературу.

Несмотря на большое количество исследований, рассматривающих обучение РКИ на основе художественных текстов, существует необходимость модернизировать практику преподавания и в то же время исследовать новые пути.

Данная статья посвящена методике работы с художественным текстом на уроках РКИ в вузовском контексте.

Определив понятие художественного текста, мы исследуем возможности использования художественного текста на уроках РКИ, обращаясь к университетскому контексту. В частности, показано, что художественный текст многофункционален и может быть выгодно использован для развития различных компетенций, которые должны быть достигнуты студентом университета, включая грамматические и социокультурные.

Однако утверждается, что для того, чтобы художественный текст мог быть использован в полной мере, он должен использоваться в транснациональном, а не национальном смысле, поэтому возникает необходимость внедрения нового подхода к обучению литературе в РКИ, основанного именно на транснациональных категориях. Данный подход описан в основной части статьи.

Наконец, выводы подчёркивают важность выхода из традиционных моделей преподавания литературы в РКИ и принятия транснациональных перспектив.

Новизна работы заключается в предложении нового, транснационального подхода к преподаванию русской и русскоязычной литературы в РКИ.

Актуальность работы заключается в том, что полученные здесь результаты могут послужить переосмыслению использования художественных текстов в РКИ, таким образом улучшая процессы обучения и преподавания литературы.

«Художественный текст» и «русская/русскоязычная литература»: операционные определения. Под *художественным текстом* понимается «эстетическая система языковых средств, характеризующаяся высокой степенью целостности и структурированности» (Николина, 2003, с. 21). Другими словами, художественный текст — это социокультурный продукт, характеризующийся определённым уровнем интеллектуального планирования и проектирования, а также использованием риторико-лингвистических средств.

Второй термин, предложенный в заголовке, требует более подробного пояснения.

Так как в РКИ преподаются язык и культура России (Щукин, 2003, с. 12–13), мы будем называть в качестве одного из языковых и культурных составляющих РКИ не только *русскую литературу*, но и *русскоязычную литературу*.

Под первой мы понимаем литературу, относящуюся к этническим русским, а под второй — литературу, созданную россиянами или русскоязычными людьми, не являющимися этническими русскими (к этой категории можно отнести многих современных авторов: например, татарку Г. Яхину, опубликовавшую в 2015 году роман-бестселлер «Зулейха открывает глаза»).

Это настаивание на русскоязычном измерении, которое бросает вызов самому ярлыку «русская литература», привнося элементы сложности, на самом деле хорошо известно в современном литературоведении и литературно-критических исследованиях (Caffee, 2013). К сожалению, РКИ между тем остаётся привязанным к национальному видению (Torresin, 2022), которое пренебрегает русскоязычной стороной литературы. Таким образом, художественная литература является (по крайней мере, с теоретической точки зрения, а также во многих учебниках и в конкретной дидактической практике) исключительно русской.

Вместо этого мы считаем важным включить в РКИ оба аспекта — русский и русскоязычный: только таким образом преподаватель сможет дать учащемуся полное представление о литературе на русском языке.

Основная часть

1. Возможности использования художественного текста на уроках РКИ

(в вузовском контексте). Широкие возможности использования художественного текста РКИ в вузовском, как и в других контекстах, не являются секретом.

Художественный текст может быть использован для развития различных компетенций учащихся. Здесь мы сосредоточимся, в частности, на грамматической и социокультурной компетенциях, которые являются одними из самых важных для учебного процесса студента РКИ в вузе.

Как известно, художественный текст может способствовать повышению *грамматической компетенции* студентов, подразумевающей способность учащегося сформулировать связную и последовательную мысль, используя имеющиеся в его распоряжении языковые средства (Азимов, Щукин, 2009, с. 53).

Это означает, что с одной стороны литература служит средством усвоения грамматики, а с другой стороны — усвоения лексики исходного уровня.

Художественный текст может быть использован в качестве материала для работы учащихся над определёнными грамматическими или лексическими структурами, изучение которых предполагается на их уровне обучения РКИ. На элементарном и базовом уровнях (А1–А2) могут быть предложены простые авторские тексты, не представляющие особых языковых трудностей и содержащие некоторые элементы грамматики и/или лексики, относящиеся к бытовой сфере общения. Например, конструкцию «у меня есть» (*у меня есть книга/собака* и т. п.) и лексику о семье (*мама, папа, сестра* и т. п.). С другой стороны, на более высоких уровнях владения РКИ можно предложить более сложные тексты, которые также содержат неуставные разновидности языка (это особенно характерно для продвинутого уровня) и характеризуются наличием грамматики и лексики, принадлежащей разным сферам общения. Это могут быть причастия (*стоящий, написанная* и т. п.) и специальная лексика (например, профессионализмы).

Ещё одно плодотворное использование художественного текста заключается в формировании *социокультурной компетенции* учащихся, то есть способности активизировать межкультурные знания и навыки для установления диалога с теми, чей культурный фон отличается от их собственного (с. 286–287).

По сути, художественный текст предоставляет учащемуся культурное окно в иноязычный мир, активизируя в нём рефлексию о собственной и целевой культуре.

При минимальном или более полном владении РКИ художественный текст может служить для передачи определённой информации культурного характера, начиная с простых элементов (например, истории или географии, норм и правил поведения), заканчивая такими темами, как сравнение различных языков и культур, проблема стереотипов и т. д. Межкультурная работа может проводиться с использованием предложений и материалов из выбранного художественного текста, даже просто из темы, которой он посвящён, если это уместно для наших целей (например, кухня России, праздники, тема брака и т. д.). На самом деле использовать художественную литературу в этом смысле несложно, поскольку большое разнообразие текстов и тем позволяет варьировать различные темы, которые поддаются межкультурной рефлексии.

В итоге становится ясно, что художественный текст может быть очень полезен в РКИ для развития грамматической, а также социокультурной компетенции. Однако для того, чтобы максимально использовать весь его потенциал, необходимо осуществить работу над текстом, прибегая к новому подходу к обучению литературе, который мы опишем в следующем разделе.

2. Транснациональный подход к обучению литературе в рамках РКИ

(в вузовском контексте). Художественный текст обычно используется для целей, описанных выше, в качестве «единицы русского национального дискурса» (Кулибина, 2015, с. 46). Говоря иначе, традиционный подход к обучению литературе в РКИ носит совершенно явный национальный характер.

Однако национальная интерпретация преподавания литературы в РКИ, как мы покажем, не является полезной для эффективного использования художественного текста. Из этого следует, что для того, чтобы работать с литературой на уроке РКИ в вузах, необходимо перейти к другому подходу, транснациональному по своей природе, что мы сейчас и проиллюстрируем.

О том, что национальный подход к литературе в РКИ не является полезным, свидетельствует тот факт, что, (возвращаясь к рассмотренным выше вариантам использования текстов), данный подход не способствует развитию грамматической и социокультурной компетенции, а наоборот тормозит их развитие.

Что касается развития грамматической компетенции, то в случае национальной перспективы существует риск продвижения преподавания «классического» русского языка, гомологизированного и упрощённого, т. е. не подверженного изменениям и нетронутого сложностью.

Так, взяв за основу художественный текст, который мы используем на уроке РКИ, мы могли бы научить учащихся начального уровня использовать предлоги *в* и *на* + предложный падеж для образования местонахождения и привести следующий пример: *на Украине*. Конечно, это литературная норма современного русского языка. Однако мы не можем скрыть от студентов, что можно сказать и *в Украине*. И действительно, с 1993 года украинское правительство потребовало признать нормативным данный вариант. По правде говоря, современная лингвистическая ситуация предусматривает обе формы как правильные, и выбор в пользу одной или другой имеет порой местную мотивацию.

Желательно, чтобы студент университета с самого первого подхода к языку осознавал транснациональный характер русского языка и его возможные вариации хотя бы с диатопической точки зрения. Таким образом он не будет чувствовать себя потерянным, сталкиваясь с новыми и неожиданными языковыми феноменами, а также будет лучше ориентироваться в иноязычном мире.

Вот второй пример того, что национальный взгляд на отношение к формированию грамматической компетенции при обучении литературе в РКИ является эссенциалистским и редуктивным по сравнению с транснациональным. Это тот особый язык, который часто используют в своих произведениях писатели — например, И. Бабель (1894–1940), который состоит не из одного русского (национального) языка, а из слияния стандартного русского, одесского диалекта и идиша. Понятно, что было бы нелогично вести работу над текстом, игнорируя особенности бабельского языка или концентрируясь только на русском.

Исходя из этого соображения, можно использовать тексты Бабеля для работы, например над лексикой, на более продвинутых уровнях РКИ, указывая учащимся на количество и тип нерусских слов, использованных автором, и их содержательно-стилистическую функцию. Такая практика позволит учащимся обогатить свой словарный запас и экспрессивные навыки, поможет им повысить языковую чувствительность и разобраться в различных лингвистических аспектах.

Теперь обратимся к развитию социокультурной компетенции. И здесь, как в уже анализированном нами случае с грамматической компетенцией, национальная концепция преподавания литературы в РКИ играет не в пользу учащегося, который теряет возможность ознакомиться с русскоязычными (не русскими) реалиями.

Приведём два примера, подтверждающих нашу аргументацию.

Если мы представляем художественный текст в национальном свете, используя художественный текст, затрагивающий тему семьи — например, отрывок из «Анны Карениной» (1875–1877) Л. Толстого (1828–1910), то рискуем научить студентов только тому, каковы более или менее общие национальные русские представления о концепции семьи (возможно, и обобщая представления XIX века о семье или личные убеждения автора). Очевидно, что это может создать у обучающихся стереотипные, если не частичные, то вневременные и деконтекстуализированные представления об этой теме.

Поэтому вместо этого необходимо коснуться сложности этого понятия и его различных интерпретаций в русскоязычном мире (т. е. среди неэтнических русских), представляя его во всех его аспектах, упомянуть также способы его понимания в транснациональном смысле (например, в постсоветском пространстве).

Второй пример того, как социокультурная компетенция в преподавании литературы в РКИ может быть повышена при транснациональном подходе, в отличие от национального, даёт использование конкретных художественных текстов современных русскоязычных авторов, которые сами связаны с транснациональными контекстами. Вспоминается, между прочими, роман о раскулачивании татарки Г. Яхиной (1977) «Зулейха открывает глаза» (2015).

Не говоря уже о том, что сама автор не русская, а татарка, было бы невозможно использовать отрывки из этого романа, не напомнив учащимся, например, о присутствии в нём культурных элементов, очень далёких от русского мира — верований и традиций татарских крестьян во времена Сталина. Оптимальное использование «Зулейхи открывает глаза» на высоком уровне владения русским языком предполагает изучение специфического культурного контекста романа (часто неизвестного студенту), работу, например, над народными суевериями, которые часто появляются на страницах произведений Яхиной. Всё это позволит вузовскому студенту сформировать многогранное, комплексное и контекстуальное представление о культурных элементах, встречающихся в тексте.

Подведем итоги: на основании вышеизложенного становится ясно, что как грамматическая, так и социокультурная компетенция нуждаются для своего развития в изменении подхода к обучению литературе в РКИ — с национального (т. е. включающего только русскую литературу) на транснациональный (т. е. включающий как русскую, так и русскоязычную литературу).

Преимущества данного подхода заключаются в следующем:

1. На общем плане посредством художественного текста студенту РКИ в вузах возвращается всё разнообразие и вся сложность русского языка, русской и русскоязычной культуры. То есть студент учится у иноязычной (русской и русскоязычной) литературы не относиться к иностранному языку и культуре с предубеждениями, подвергать сомнению свои возможные предрассудки, открывать в РКИ множество сторон, а не только одну.

2. В более узком отношении продвигается не такой стереотипный, но более объективный и контекстуализированный взгляд на русскую и русскоязычную литературу. Другими словами, студент учится видеть литературу не как вневременное и фиксированное выражение предполагаемой «русской души» или русского менталитета, а как социокультурный продукт, связанный с точным контекстом, в котором русский элемент взаимодействует с русскоязычным и определяется им.

По сути, транснациональный подход гарантирует, что студент подходит к литературе РКИ с объективностью и способностью к критической переработке.

Выводы

В данной статье мы продемонстрировали, что работа над художественным текстом на уроках РКИ в университете, особенно в части развития грамматической и социокультурной компетенции, может быть проведена с пользой, если использовать новые методологии.

Обновление теорий и практики РКИ требует отказа от национальных моделей РКИ, основанных на *русской литературе*, и принятия транснационального подхода, включающего как *русскую*, так и *русскоязычную литературу*.

Такой подход позволяет учащимся сформировать более чёткое, сложное и контекстуализированное представление — далёкое от стереотипов и романтизма — о литературе и в целом об иноязычной культуре.

Источники и литература

1. CAFFEE, N. V., 2013: *Russophonia: Towards a Transnational Conception of Russian-Language Literature*. PhD dissertation, University of California.
1. TORRESIN, L., 2022: «La ‘competenza comunicativa interculturale’ nell’insegnamento del russo come LS (RKI). Teorie e pratiche, problemi e criticità. *Scuola e Lingue Moderne*, n° 1-3, pp. 22–28.
2. АЗИМОВ, Э. Г., ЩУКИН, А. Н., 2009: *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*, М., Икар.
3. АКИШИНА, А. А., КАГАН, О. Е., 1997: *Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного*, М., Русский язык. Курсы.
4. ЖУРАВЛЁВА, Л. С., ЗИНОВЬЕВА, М. Д., 1984: *Обучение чтению (на материале художественных текстов)*, М., Русский язык.
5. КЛЫЧНИКОВА, З. И., 1973: *Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке*, М., Просвещение.
6. КУЛИБИНА, Н. В., 2001: *Художественный текст в лингводидактическом осмыслении*. Диссертация, Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина.
7. КУЛИБИНА, Н. В., 2015: *Зачем, что и как читать на уроке: Методическое пособие*, СПб, Златоуст.
8. КУЛИБИНА, Н. В., 2018: *Методика обучения чтению художественной литературы*, М., Флинта.
9. НИКОЛИНА, Н. А., 2003: *Филологический анализ текста: Учебное пособие*, М., Академия.
10. ЩУКИН, А. Н., 2003: *Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие*, М., Высшая школа.

^[*] Исследование выполнено в рамках проекта «RETEACH» (Seal of Excellence @UNIPD, <https://reteach.disll.unipd.it/>).

Развитие навыков аудирования по методу Грега Томсона на занятиях по испанскому языку как иностранному

Фернандес Фернадес де ла Каридад Й., Мендес Льорет Д. (Куба)

El desarrollo de la comprensión auditiva utilizando el método de Greg Thomson en el aula de ELE

Fernández Fernández de la Caridad Y., Méndez Lloret D. (Cuba)

АННОТАЦИЯ В исследовании представлены примеры дидактических игр, разработанных по шестиступенчатой модели Грега Томсона, для преподавателей дисциплины «Испанский язык как иностранный» с целью эффективного развития навыков аудирования у студентов, изучающих испанский язык в Центральном университете «Марта Абреу» де Лас-Вильяс (UCLV).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА аудирование, программа Грега Томсона, преподавание, испанский язык, дидактические игры

RESUMEN El presente estudio presenta ejemplos de juegos didácticos, desarrollados según la metodología del programa de seis pasos de Greg Thomson, para que los profesores de ELE desarrollen

eficazmente la comprensión auditiva en estudiantes de español como lengua extranjera en la Universidad Central de Las Villas «Marta Abreu» (UCLV).

PALABRAS CLAVE comprensión auditiva, programa de Greg Thomson, enseñanza, español, juegos didácticos

A lo largo de la historia han surgido numerosos enfoques y métodos de aprendizaje de lenguas, estos han estado condicionados, según varios autores (Antich de León, Gandarias Cruz, López Segrera, 1986; Ortiz, 2013) por diversos factores, entre ellos: las distintas corrientes lingüísticas y psicológicas que destacaban en el momento en el que se producían y las condiciones de la vida material de la sociedad.

El aprendiz de cualquier lengua, sea extranjera o no, necesita desarrollar competencias con el fin de comunicarse plenamente con los usuarios de esa lengua. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002, p.9) define competencias como «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones». Y reconoce dos tipos de competencias relacionadas directamente con la lengua: la lingüística y la comunicativa. Las competencias lingüísticas según el MCRE (2002, p.13), «incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones».

Se han realizado numerosas investigaciones relacionadas con esta temática, las cuales constituyen antecedentes de esta investigación, entre ellas se encuentran: *La enseñanza comunicativa de la habilidad de comprensión auditiva en la práctica integral de la Lengua inglesa I: una propuesta con enfoque profesional pedagógico* de Alfredo E. Sánchez Sánchez (2006), *Fundamentos y retos didácticos de la comprensión oral en ELE* de Susana Martín Leralta (2009 y 2013), *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras* de Manuel Ortiz Parada (2014) y de la investigadora Roser Noguera Mas, el artículo científico *Adquisición de vocabulario en la clase de lengua extranjera: las técnicas del enfoque metodológico de Greg Thomson* (2018).

También se tienen como antecedentes, las fuentes primarias referentes al enfoque Participante en Crecimiento que están directamente relacionadas con esta investigación, como por ejemplo: *El enfoque de participación creciente para la enseñanza de idiomas y el programa de seis fases* de Greg Thomson (2007), *Introduction to the Socio-cultural Dimension of Language Learning* de Thomson (2006), *Las Primeras 100 horas: Interactuando en el aquí y el ahora* de Thomson (2018) y *Prefacio a las 6 fases* de Thomson (2019).

Existen además útiles estudios de referencia internacional que fueron consultados como: *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras* de Rosa Antich de León y otros autores (1986), *Enseñar lengua* de Daniel Cassany y colegas (1993) y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* de un colectivo de autores (2001).

Este trabajo forma parte de los resultados del Grupo de Trabajo Científico Estudiantil: *Didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera*, el cual pertenece al Departamento de Letras de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas y se defendió exitosamente como trabajo de diploma en forma de una investigación amplia. El objetivo que se planteó con la ponencia es socializar ejemplos de juegos didácticos utilizando el método de Greg Thomson para el desarrollo de la comprensión auditiva en la clase de ELE en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

Para desarrollar con eficacia la comprensión auditiva en los aprendices de español como lengua extranjera de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas (UCLV), se presentan ejemplos de juegos didácticos para profesores de ELE desarrollados según la metodología del programa de seis fases de Greg Thomson. El Diccionario de la lengua española (RAE) en su vigesimotercera edición define el término conjunto como una totalidad de los elementos o cosas poseedores de una propiedad común, que los distingue de otros. El término en relación con la propuesta de la investigación es el adecuado para referirse a estos juegos por cuanto han sido elaborados con un objetivo en común: potenciar el desarrollo de la comprensión auditiva en aprendices de español como lengua extranjera y están direccionados hacia una misma habilidad, la ya anteriormente mencionada. Todos son juegos para escuchar y responder de

manera no verbal. Algunos de ellos se extrajeron tal y como aparecen del cuaderno de juegos especiales de aprendizaje elaborados por Greg y Angela Thomson y otros han sido adaptados por las autoras según las necesidades de la enseñanza del español como lengua extranjera, de las características de la lengua española y de la clase de ELE. Respecto a las herramientas y materiales, Greg y Angela Thomson ponen a disposición de los mentores de enseñanza de lengua extranjera un conjunto de imágenes que sirven de material de apoyo para los juegos que estos deben preparar. Algunas las imágenes fueron diseñadas para usarse durante los juegos de la clase, otras están diseñadas para usarse después, cuando el aprendiz revisa las grabaciones de audio. Sin embargo se recomienda a los profesores que siempre que sea posible, utilice objetos o lugares reales que pueden ser manipulados debido a que en la enseñanza de segundas lenguas mientras más real y activa sea la impresión sensorial, mejor (p.69). Pero, debido a que puede resultar muy engorroso para el profesor elaborar o buscar títeres u objetos para representar las palabras, este paquete de imágenes constituye un recurso de apoyo para los juegos en la clase. Con respecto a los dispositivos de grabación pueden emplearse tanto grabadores MP3, computadoras portátiles o de mesa o los propios teléfonos celulares. La propuesta va dirigida a los profesores de esta asignatura y es motivada por la necesidad de enseñar de una manera didáctica y novedosa el español para extranjeros.

Juego	Procedimientos para su aplicación	Herramientas y materiales	Resultados esperados
<p>El juego de nosotros en acción con la técnica Docena rápida</p> <p>Objetivo: Aprender acciones que se orienten.</p>	<p>El profesor comienza con dos acciones de la lista a aprender; por ejemplo, pararse y sentarse y luego dice las dos acciones: «párate, siéntate» y efectúa cada acción para los aprendices a medida que la pronuncia. Luego les dice a los PC estas dos instrucciones en orden aleatorio y todos juntos las ejecutan según la acción que escuchan. El profesor se dirige a un aprendiz a la vez y le indica la acción que debe ejecutar.</p> <p>Rápidamente el profesor incorpora las demás acciones a estas dos primeras de manera aleatoria y como se explica detalladamente en el epígrafe 2.2. El profesor debe recordar hacer la grabación de todas las nuevas palabras.</p>	<p>Imágenes de acciones en formatos digitales o impresos (aunque se prefiere un medio que el PC pueda tocar e interactuar con él). Dichas imágenes pueden extraerse del paquete de recursos de gráficos elaborado por Greg y Angela Thomson o de cualquier otra fuente de preferencia del profesor de ELE.</p>	<p>El alumno aprenderá las acciones orientadas.</p>
<p>Juego de imágenes con burbujas con la técnica Docena rápida y el Lexicarry</p> <p>Objetivo: Escuchar e identificar algunas fórmulas de saludo y de despedida en idioma español.</p>	<p>El profesor de ELE usa títeres, muñecas o fotos para representar una manera común en que dos personas pueden saludarse y luego despedirse.</p> <p>Después de que los PC vean lo que dicen los muñecos en esas dos situaciones, el mentor usa dos imágenes con burbujas vacías en las que se pueda entender que los actores dicen lo que decían los títeres.</p>	<p>Las imágenes del Lexicarry deben prepararse antes de comenzar el juego según las expresiones a aprender por los aprendices de ELE.</p> <p>Dichas imágenes pueden ser creadas por los profesores o imprimir las elaboradas por Greg Thomson.</p> <p>Imagen con burbujas saludando:</p>	<p>El alumno aprenderá a escuchar e identificar en español algunas fórmulas de saludo y despedida.</p>

<p>¿Escuchas diferencia?</p> <p>Juego de contraste auditivo con la técnica Docena Rápida.</p> <p>Objetivo: Escuchar e identificar con palabras sonidos similares.</p>	<p>Ejemplo el mentor pregunta: ¿Quién dice hola? ¿Quién dice adiós? y los aprendices señalan la persona del diálogo que le corresponde la palabra que han escuchado y comprendido.</p> <p>Estas preguntas se repiten algunas veces al azar y luego se agrega una tercera fórmula de saludo, despedida u otra pregunta.</p> <p>Si es una nueva situación, otra vez el mentor demuestra con una marioneta o muñeca primero y después agrega una imagen apropiada y sigue en estilo de Docena rápida.</p> <p>Expresiones a aprender en este juego: Hola, Adiós, Buenos días, Buenas tardes, Buenas noches (estas fórmulas de saludo se repiten para ambos actores)</p> <p>El mentor escoge el primer par de palabras y las pronuncia repetidamente en orden aleatorio. Debe hacerlo con claridad, fluidez y enfatizando la distinción fonética presente en el par de palabras. Luego cuando dice «abeja», el PC debe apuntar a la abeja (juguete o imagen de ella), y cuando dice «oveja», el PC debe apuntar al juguete o imagen correspondiente a la figura de una oveja.</p> <p>El mentor continuará repitiendo las palabras hasta que el alumno de ELE demuestre que su comprensión de la distinción fonética entre las dos palabras ha mejorado. Cuando ello ocurra entonces el mentor podrá continuar con los demás pares o grupos de palabras preparadas para este juego.</p> <p>Lista de palabras con sonidos similares: abrir y abril, docena y decena, hombre y hambre, abeja y oveja, mar y mal</p>	<p>Imagen con burbujas despidiéndose:</p> <p>Imágenes u objetos de pares o grupos de palabras en las que los PC experimentan un problema para escuchar con precisión la distinción fonética debido a que poseen sonidos muy similares.</p>	<p>El alumno logrará distinguir entre las dos palabras a pesar de las semejanzas en sus sonidos.</p>
--	---	--	--

Tabla 1. Propuesta de juegos didácticos para la clase de ELE.

Los ejemplos de juegos didácticos presentados en el trabajo, con el empleo del método de Greg Thomson para el desarrollo de la comprensión auditiva en la clase de español como lengua extranjera, contribuyen al enriquecimiento del estudio de la didáctica del español como lengua extranjera y brinda al aprendiz y al profesor de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, herramientas para el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas en el español como segunda lengua.

Fuentes y bibliografía

1. ALFONSO, E. & JELDRES, M., 1996: *Decodificación sintáctica en español hablado: un antecedente para la comprensión auditiva en lengua extranjera*. Revista Signos, Vol. XXIX, 2do Seminario N° 40. Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
2. ANTICH DE LEÓN, ROSA., GANDARIAS CRUZ, DARÍELA. ET LÓPEZ SEGRERA, EMMA, 1986: *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
3. AUTORES, C. D., 2002: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
4. BLANCO, J. M., 2018: *Adquisición y aprendizaje del componente fonético del español por alumnos sinohablantes*. Ponencia. En IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas, Bangkok 2016. Monográficos SinoELE, 17, 171–187.
5. CASSANY, D, 1994: *Enseñar lengua*. España, Barcelona: Editorial Paidós
6. MARTÍN, E., 1991: *La didáctica de la comprensión auditiva*. En Cable, 8, pp. 16–26.
7. MARTÍN, S., 2007: *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. (Tesis doctoral) Recuperado de: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2007/1178/>
8. MARTÍN, S., 2013: Fundamentos y retos didácticos de la comprensión oral en ELE. En Malgorzata Sychala, Leonor Sagermann Bustinza, Justyna Hadas (eds.), *El alumno de ELE: un alumno extraordinario: Marco teórico y propuestas prácticas para trabajar en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)*. Poznan: C.
9. NAVARRETE, M. C. & Rodríguez, D. (editoras), 2009: *La enseñanza del español a sinohablantes*. Santa Clara: Editorial Feijóo.
10. NOCEDO DE LEÓN, I., 2001: *Metodología de la investigación educacional*. Cuba, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
11. ORTIZ, M., 2013: *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (Trabajo de Grado). Universidad de Cádiz, España.
12. SÁNCHEZ, A., 2009: *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
13. SÁNCHEZ, A. E., 2004: *La enseñanza comunicativa de la habilidad de comprensión auditiva en la Práctica Integral de la Lengua Inglesa I: una propuesta con enfoque profesional pedagógico* (Tesis de maestría). Instituto Superior Pedagógico «Félix Varela», Villa Clara.
14. SÁNCHEZ, A. J. & MELO, M. (compiladores), 2009: *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Voces del Sur: Buenos Aires.
15. SÁNCHEZ, A. J., 2008: *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia: Murcia, España.
16. SANTOS, I., 1999: *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. España, Madrid: Arco Libros.
17. SILVERIO, T., 2006: *La realización de las vibrantes españolas por estudiantes chinos*. Tesis de maestría. Universidad de La Habana: La Habana, Cuba.
18. SUO, Y., 2021: *Dificultades de comprensión fonética entre los estudiantes sinohablantes de español: una propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid: Madrid, España.
19. THOMSON, G., 2006: *Introducción a la dimensión sociocultural del lenguaje*. Recuperado de <http://socioculturaldimensiontolanguagellearn.blogspot.com/>

20. THOMSON, G., 2007: *El enfoque de participación creciente para la enseñanza de idiomas y el programa de seis fases*. Recuperado de <http://growingparticipatorapproach.wordpress.com/six-phaseprogramme>
21. THOMSON, G., 2009: *Las primeras cien horas: Interactuando en el aquí y el ahora*. Recuperado de <http://growingparticipatorapproach.wordpress.com/first-hundred-hours-2009/>.
22. THOMSON, G., 2012: *El enfoque de participación creciente (GPA): Breve estado del arte y algunas ilustraciones prácticas*. Recuperado de <https://growingparticipatorapproach.wordpress.com/the-growing-participator-approach-gpa-a-brief-state-of-the-art-and-some-practical-illustrations/>
23. THOMSON, G., 2013: *Una pequeña invitación al enfoque de participación creciente*. Recuperado de <https://growingparticipatorapproach.wordpress.com/a-little-invitation-to-the-growing-participator-approach/>

К вопросу о непрерывной профессиональной подготовке на кафедрах английского языка в Университете Ольгина

Эчаварриа Креач Ю., Пáэс Перес В. И., Крус Паласиос Я. (Куба)

Aproximación a la formación profesional continua en los departamentos de inglés de la Universidad de Holguín

Hechavarría Creach Y., Páez Pérez V. I., Cruz Palacios Y. (Cuba)

АННОТАЦИЯ В свете потребностей и перспектив развития страны, а также с учетом мировых тенденций, владение английским языком имеет первостепенное значение. Изучение данного языка стало важным ориентиром в рамках комплексной подготовки работников высшего образования на Кубе. В указанных целях были проведены системные преобразования, в частности касающиеся знания английского языка как обязательного условия для окончания университета. В связи с вышесказанным, для достижения намеченных ориентиров представляется необходимым осуществление переподготовки профессорско-преподавательского состава. В текущих условиях система непрерывного профессионального образования преподавателей подвергается изменениям, которые должны соответствовать новым реалиям. В данной статье рассматривается процесс непрерывного профессионального образования на кафедрах английского языка Университета Ольгина. При написании статьи использовались различные методы исследования, такие как: анкетирование, опросы, научное наблюдение и др. Настоящее исследование соотносится с Целями устойчивого развития повестки дня Организации Объединенных Наций на период до 2030 года, поскольку описанные в нем результаты способствуют организации качественного высшего технического и профессионального образования преподавателей английского языка, работающих на различных ступенях образования, в частности, в университете.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА непрерывное профессиональное образование, изучение английского языка

RESUMEN A la luz de las necesidades y proyecciones del desarrollo del país y en línea con las tendencias internacionales, el dominio del idioma inglés es un imperativo de primer orden. El estudio y el aprendizaje de este idioma se convierten en una meta aún por alcanzar en la capacitación integral de los profesionales de la educación superior cubana. Con este propósito, se han producido transformaciones trascendentales, entre las que destaca la exigencia del dominio del idioma inglés para completar los estudios universitarios. Desde esta perspectiva se hace necesario capacitar al claustro de profesores para cumplir con la meta deseada. En estas circunstancias la formación profesional continua del profesor está sujeta a cambios, que deben corresponderse con estas nuevas concepciones. Este

artículo presenta la caracterización de la formación profesional continua en los Departamentos de Inglés de la Universidad de Holguín. Se utilizaron diferentes métodos de investigación en el proceso de redacción del artículo, como encuestas, entrevistas, observación, entre otros. Este trabajo tributa a los objetivos de la agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas para el desarrollo sostenible, en tanto los resultados descritos contribuyen a asegurar una formación técnica, profesional y superior de calidad del profesor de inglés en los diferentes niveles de educación, incluida la enseñanza universitaria.

PALABRAS CLAVE formación profesional continua, aprendizaje del idioma inglés

Introducción

Sobre esta base, el Ministerio de Educación Superior (MES) prioriza el estudio del idioma inglés desde dos direcciones fundamentales: como instrumento que garantice la formación, autosuperación y actualización académico-profesional, y como vía de comunicación entre profesionales. Esta interacción comunicativo-profesional, pone de manifiesto la necesidad de potenciar las habilidades comunicativas a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, para la formación integral del profesional contemporáneo.

A partir del 2015, y en aras de superar las limitaciones en la enseñanza aprendizaje del inglés presentes en los anteriores planes de estudio y mejorar la calidad de dicho proceso, el Ministerio de Educación Superior asume un enfoque por competencias según los postulados del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER) que potencie la formación integral del estudiante que aprende una lengua extranjera. Este enfoque conduce a la necesidad de preparar el claustro de profesores para cumplir con la meta deseada. Una de las vías más efectivas para alcanzar este propósito es la formación profesional continua de los profesores en ejercicio.

Los profesores en ejercicio —aunque con una gran experiencia en el aula—, en la mayoría de los casos presentan carencias en los conocimientos actualizados sobre las tendencias más actuales en la enseñanza de idiomas y su evaluación. Hay muy poca comprensión sobre lo que el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y otros estándares internacionales pueden ofrecer para llevar la enseñanza y la evaluación del inglés a niveles más estandarizados.

Estas razones conllevan al Ministerio de Educación Superior a trabajar en una nueva estrategia enfocada en una capacitación docente más extensa para la implementación y adaptación del MCER al contexto cubano actual. Para ello ha ofrecido cursos de entrenamiento en coordinación con el Consulado Británico y la Embajada de Estados Unidos. Además, ha facilitado el acceso a cursos en línea de metodología de enseñanza de idioma inglés en aras de la superación de los profesionales de la lengua. Sin embargo, estas acciones de superación son aún insuficientes, pues no son sistemáticas y no garantizan la eficacia en la formación profesional continua.

Desarrollo

La aplicación de los diferentes métodos de investigación revela insuficiencias en la autorregulación de los profesores en ejercicio. Las más significativas en esta dirección son:

- Insuficiencias en la regulación del desempeño del profesor de inglés que limitan el desarrollo de sus competencias profesionales.
- El profesor de inglés no es consciente de las necesidades de superación para el desarrollo de sus competencias profesionales.
- Falta de sistematicidad y coherencia en las vías de superación empleadas, las que no siempre toman en cuenta las necesidades e intereses de los profesores.

Lo anterior evidencia que existen aún dificultades relacionadas con la preparación de los profesionales de idioma inglés que limitan la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de esta lengua extranjera y no favorecen una adquisición adecuada por parte del estudiante de la lengua meta.

El estudio teórico realizado revela que son varios los autores en Cuba que tratan en sus investigaciones lo relativo a la formación profesional continua. Añorga (2014); Valiente, Góngora y Torres (2013); Forneiro y Valcárcel (2003); Forgás (2007) se refieren a la formación profesional continua de los directivos sobre la base de anteriores condiciones de enseñanza. Torres (2005), Ruiz (2010),

abordan la formación profesional continua para el desarrollo del proceso de universalización de la educación superior. Por su parte, Cruz (2003), Pino C. (2003), Medina (2004) estudian la formación profesional continua del profesor de inglés separándola en las cuatro habilidades rectoras de la lengua; mientras Padrón y Mijares (2017) se centran en la formación profesional continua del profesor de inglés para una especialidad determinada. Páez (2005) concibe un modelo pedagógico de autodesarrollo por competencias para Profesores de Lenguas Extranjeras.

En el ámbito internacional autores como Asha (2016), Guskey (1999), García (1999), Imbernón (1989), trabajan la formación profesional continua como una necesidad de todo profesor en ejercicio. Otros como Cárdenas, González y Álvarez (2010) se refieren al desarrollo profesional de los profesores de inglés visto a través del Proyecto del Marco Colombiano de Inglés y fundamentalmente a la certificación de los profesores de inglés. Díaz-Maggioli (2003), Richards y Farrell (2005) coinciden en la necesidad de desarrollarse profesionalmente por los cambios que se dan en las políticas educativas, para responder a lo que los estudiantes van requiriendo y deben mantenerse en constante desarrollo para ofrecer enseñanza de calidad a sus estudiantes.

Las mejores experiencias en la formación profesional continua de profesores de inglés se centran en Europa donde se ha desarrollado un grupo de investigaciones llevadas a cabo por el Consejo de Europa. European Profiling Grid (2013), ELT Professional Development (2016), Richardson, S. and Díaz Maggioli, G. (2018), Mmantsetsa, et al. (2018) Cambridge English Teaching (2018). Todas estas publicaciones— aunque enmarcadas solo al contexto europeo, se refieren a los profesores de lenguas extranjeras y aportan marcos de referencias y vías de formación profesional continua.

Una de las vías esenciales para la capacitación del docente para enfrentar los retos que enfrenta la educación en el nuevo milenio lo constituye la mejora continua de su práctica prestando especial atención a la planificación, ejecución y evaluación de estrategias educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con el desarrollo de formación profesional continua se pretende que los profesores se conviertan en agentes de cambio, desarrollen competencias con las que enriquezcan sus estrategias para resolver problemas y mejorar la práctica docente.

Imbernón (1989), define la formación, vinculada al desarrollo profesional, como “...un proceso continuo que se inicia con la elección de una disciplina concreta (formación inicial en un oficio o en una profesión) y cuyo dominio (conocimientos, habilidades, competencias) se va perfeccionando paulatinamente (formación continua o permanente)”. En esta misma dirección, aunque centrada en la formación de los profesores universitarios, Sánchez (2001, citado en Duta, 2012) señala esta formación: “...se debe considerar como un proceso continuo, en evolución, programado de forma sistemática, cuyo primer eslabón sea una formación inicial, dirigido tanto a sujetos que se están formando para la docencia (...) como a docentes en ejercicio”. De aquí se desprende la necesidad de prestar atención a la formación profesional continua del profesor universitario para garantizar un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad.

Las investigaciones sobre la formación profesional continua de Guskey (1999), Asha (2016), Guerriero (2017), Griffin, Francis y Robinson (2017) aseveran que la mera presentación, diseminación de guías o cursos cortos e infrecuentes tienen impacto en la práctica pedagógica. De acuerdo con Mmantsetsa, et al. (2017), los programas de formación profesional continua deben enfocarse en lograr un impacto en los resultados de aprendizaje.

Griffin (2014) al referirse a la formación profesional continua, considera que uno de los más valiosos recursos que los profesores necesitan en su camino a la mejora de su pedagogía y la enseñanza basada en competencias es una cultura de aprendizaje profesional que facilite el acceso constante a la participación de colegas en oportunidades de enseñanza colaborativa.

En el caso de Cuba existe un sistema de Educación Superior de postgrado que aúna el funcionamiento de los factores que intervienen en su desarrollo y es considerado el nivel más alto del sistema de Educación Superior, cuya finalidad es promover la educación permanente de los graduados universitarios. En la educación de postgrado concurren procesos formativos y de desarrollo, no solo de enseñanza aprendizaje, sino también de investigación e innovación, articulados en una propuesta docente-educativa pertinente a este nivel.

Sin embargo, la formación profesional continua del personal docente en las universidades cubanas ha tenido sus altibajos. El análisis de las características de este proceso en cuanto al método de dirección fundamental se manifiesta de la centralización a la descentralización de las acciones, sin precisiones suficientes para su concreción desde el punto de vista teórico y metodológico en los territorios.

La concepción de las acciones y los programas de formación profesional continua se caracterizaron por ser aislados, descontextualizados, sin carácter sistémico y alejados de las necesidades individuales y colectivas con intenciones de integración no concretadas en la práctica.

El proceso de planificación y desarrollo de la formación profesional continua de cada docente parte de la evaluación de su desempeño profesional anual que evidencia sus potencialidades y necesidades. A partir de las necesidades profesionales y de las transformaciones que se generan en las enseñanzas se organiza en las diferentes modalidades la formación profesional continua de cada docente, dándole mayor prioridad a la autosuperación en el puesto de trabajo.

En Cuba, los profesores de inglés tienen acceso a las mismas vías de formación profesional continua y a realizar las mismas funciones que el resto del claustro en cualquiera de los niveles de enseñanza. Especialistas en el campo de la formación profesional continua de profesores de inglés, así como los propios profesores, han buscado diferentes vías para garantizar su desarrollo continuo. Una de ellas, es la de organizarse en asociaciones u otro tipo de institución con el objetivo de propiciar el intercambio y la superación entre sus miembros. Dentro de las asociaciones, una de las más conocidas es el GELI (Grupo de Especialistas de la Lengua Inglesa) la cual agrupa a los profesores de inglés como lengua extranjera y promueve la superación, el intercambio científico, la publicación de las mejores experiencias y la producción de materiales docentes, entre otras funciones.

Ser miembro de una de estas organizaciones garantiza ciertas posibilidades de superación ya que, de alguna manera, se tiene acceso a bibliografía actualizada, al intercambio con otros profesores y a la participación en talleres, conferencias especializadas, y otros eventos científicos, los cuales representan una vía efectiva de formación profesional continua para los profesores de inglés.

A pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación Superior en promover actividades de formación profesional continua en conjunto con varias organizaciones internacionales radicadas en Cuba tales como el British Council y el ETS (English Testing System), estas acciones no han logrado la efectividad necesaria para provocar el cambio necesario en la preparación del profesor de inglés.

En el curso de la investigación se realizó una caracterización del estado de la formación profesional continua de los profesores de inglés. Este análisis incluyó a directivos, profesores y documentos normativos y se realizó sobre la base de dos indicadores:

- Identificación de las necesidades de formación profesional continua
- Vías de formación profesional continua

Los resultados de esta encuesta arrojan que los encuestados no se manifiestan sobre la importancia de la auto-evaluación como una vía eficaz para determinar sus necesidades de formación profesional continua. La identificación de estas necesidades son el resultado de los controles a clases y las entrevistas a la hora de discutir la evaluación del período. Solo dos directivos consideran la auto-evaluación y la solicitud personal como identificador de las necesidades de formación profesional continua. En cuanto a las vías de formación profesional continua, estas quedan expresadas en el plan de superación profesional de los departamentos.

A manera de síntesis, los planes metodológicos y de superación profesional de los departamentos no conciben la formación profesional continua de los profesores en forma de sistema y es insuficiente el tratamiento que se le da a los presupuestos del MCER y por ende desconocen las peculiaridades del marco de competencias de enseñanza de inglés derivado del MCER.

El diagnóstico realizado permitió declarar las siguientes regularidades:

- No se considera la auto-evaluación como vía para determinar las necesidades de formación profesional continua.
- La identificación de las necesidades de formación profesional continua está centrada en el criterio de los directivos y las necesidades del colectivo. Son el resultado de los controles a clases y las entrevistas a la hora de discutir la evaluación del período.

- Pocos docentes consideran la auto-superación como una vía para lograr una mejora en sus competencias profesionales.
- Las vías de formación profesional continua expresadas en el plan de superación profesional de los departamentos no responde al desarrollo de la autorregulación.
- Se desconocen las peculiaridades del marco de competencias de enseñanza de inglés derivado del MCER.

Conclusiones

La formación profesional continua constituye un conjunto de procesos de formación que posibilitan a los graduados universitarios la adquisición, ampliación y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades básicas y especializadas requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales, así como para su desarrollo cultural integral, que permite elevar la efectividad y calidad de su trabajo. Su objetivo es garantizar la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural.

Las regularidades presentadas permitieron precisar las inconsistencias que se deben resolver en la concepción de la formación profesional continua de los profesores de inglés que se manifiestan en la no incorporación de los presupuestos del marco de enseñanza de inglés derivado del MCER.

La caracterización realizada permitió determinar que existen insuficiencias en la concepción de la formación profesional continua. La principal incidencia es la carencia de un enfoque de sistema para el desarrollo de las competencias profesionales de los profesores de inglés.

Fuentes y bibliografía

1. AÑORGA-MORALES, J. A., 2014: *La Educación Avanzada y el Mejoramiento Profesional y Humano*. VARONA, (58), P. 19–31.
2. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, 1998: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v14n3/ems06300.pdf>
3. CRUZ, M., 2003: *Metodología para mejorar el nivel de formación de las habilidades profesionales que se requieren para un desempeño profesional competente en la especialidad construcción civil*. Tesis en opción al título académico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba
4. FORGAS, J., FORGAS, M., 2007: «Relación esencial entre competencias profesionales y niveles de desempeño desde el diseño curricular». *Pedagogía 2007*. Curso 76 ISBN959-18-0256-0
5. GARCIA, S., 1999: «El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo». *Revista de Educación*, núm. 318 (1999), pp. 175–187.
6. GRIFFIN, P., 2014: *Assessment for teaching*. Melbourne: Cambridge University Press.
7. GRIFFIN, P., FRANCIS M., AND ROBINSON, P., 2017: *Collaborative teaching teams*. Melbourne: Cambridge University Press.
8. GUERRIERO, S., 2017: *Educational research and innovation: Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris: OECD.
9. GUSKEY, T.: 1999: *New perspectives on evaluating professional development. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Montreal, Quebec, Canada*.
10. IMBERNÓN, F., 1989: *La formación del profesorado*. Barcelona, Lata, 1989.
11. MARLAND, P., 1995: *Theories of Teaching. International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge, Pergamon, 1995, P. 131–135.
12. MMANTSETSA, M., GRIFFIN, P., GALLAGHER, C., 2018: *Transforming Teaching, learning and assessment support competence based curricula*. International Bureau of Education. UNESCO.
13. PADRÓN, R., MIJARES, L., 2017: «La superación profesional pedagógica del profesor de inglés en la Educación Técnica y Profesional». *Revista Mendive*, octubre-diciembre 2017; 15(4), p. 394–409.

14. PÁEZ PÉREZ, V., 2005: *Modelo pedagógico flexible de autodesarrollo por competencias para profesores de lenguas extranjeras*. Tesis en opción al grado científico de doctora en ciencias pedagógicas. Universidad de Oriente.
15. Parrilla del perfil del Profesor de idiomas. Guía del usuario. ©EPG 2011 – 2013 – www.eaquals.org.
16. RICHARDSON, S., DÍAZ MAGGIOLI, G., 2018: *Effective professional development: Principles and best practice*. Part of the *Cambridge Papers in ELT series*. [pdf] Cambridge: Cambridge University Press.
17. TORRES, C., GONZÁLEZ, S., 2005: «La educación de postgrado en el proceso de la universalización de la Educación Superior Pedagógica». En *Pedagogía 2005*. Copyright © Educación Cubana, 2005. ISBN 959-18-0020-7
18. VALIENTE, P.; GÓNGORA, G.; TORRES, J. L.; OTERO Y., 2013: «La experiencia cubana en la formación del profesor universitario», *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a Formación docente del profesorado universitario, Vol. 11 (3) Octubre–Diciembre. P. 91–123.

Иновационные технологии в поликультурном научно-образовательном пространстве

Las tecnologías innovadoras en el espacio multicultural de la investigación científica y enseñanza/aprendizaje

Методическая разработка «Fratello Bancomat» Стефано Бенни, основанная на сравнительно-сопоставительном анализе испанского и итальянского языков (семантический и прагматический аспекты)

Анхелес Дельгадо П., Рейес Нуньес М. Х. (Мексика)

Una propuesta didáctica de *Fratello Bancomat* de Stefano Benni a partir del análisis comparativo español-italiano de aspectos semánticos y pragmáticos

Ángeles Delgado P., Reyes Núñez M. H. (México)

АННОТАЦИЯ Статья посвящена описанию методической разработки, в основе которой лежит анализ семантического и прагматического уровней небольшого художественного текста и которая предназначена для использования на занятии в качестве учебного материала, направленного на развитие навыков устной речи в естественных ситуациях общения. В качестве примера приводится методика работы с текстом «Fratello Bancomat» автора Стефано Бенни на занятиях по итальянскому языку как иностранному (продвинутый уровень) с обучающимися, для которых родным языком является испанский.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА испанский, итальянский, сравнительный анализ, семантика, прагматика, методическая разработка

RESUMEN La presente comunicación tiene como objetivo exponer una propuesta didáctica basada en el análisis de aspectos semánticos y pragmáticos de un texto literario breve, para usarlo como material didáctico para acercarse a la naturaleza de la lengua oral. La comunicación pone como ejemplo el texto *Fratello Bancomat* del autor Stefano Benni en una clase de italiano, como lengua extranjera, de nivel avanzado, con aprendientes de español, como lengua materna.

PALABRAS CLAVE español, italiano, análisis comparativo, semántica, pragmática, propuesta didáctica

Presentación

En el marco de la didáctica de lenguas extranjeras, el aprendizaje de una lengua, como el italiano, adquiere un nuevo sentido cuando se toma el texto como un repositorio general de la lengua. Esto es, el texto, en la enseñanza de idiomas, se presenta como una herramienta que promueve nociones y prácticas semántico-pragmáticas que requieren de un acercamiento más profundo a este y, por ende, a la lengua.

La selección de un texto en una clase de lenguas extranjeras puede ser una preocupación y una responsabilidad muy grande para el facilitador. Por ello, buscar y encontrar el texto idóneo que presente y haga llegar de una mejor manera la lengua al aprendiente no es tarea fácil. En este contexto es que

surge la inquietud de generar una propuesta didáctica que proporcione un camino en la selección de texto y en su análisis, un método enfocado en el análisis semántico-pragmático de las lenguas.

Objetivos

Los objetivos generales de este trabajo son dos: *a)* proponer un acercamiento a la dimensión pragmática de la lengua a través de un texto literario breve en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras y *b)* realizar una propuesta de análisis semántico-pragmático del texto para elegirlo como material didáctico en una clase de italiano, pero que puede funcionar para otras lenguas extranjeras.

Planteamiento del problema

Como profesores de lenguas extranjeras es frecuente toparse con la dificultad de elegir textos adecuados para acercar a los alumnos a la naturaleza real de una lengua de manera conveniente, oportuna y gradual. En tal sentido, se ha generado la creencia de que la única condición, o por lo menos la más importante, para la elección de un texto es que sea «auténtico» y nada más. Es decir, basta usar una canción o un artículo, de periódico o de revista, por ejemplo, para que el alumno pueda «sumergirse», entender, digerir y reproducir frases y expresiones propias del documento en cuestión y de la lengua extranjera.

Lo anteriormente expuesto conduce a confundir las características existentes entre lengua hablada y escrita, y focalizar uno de los tantos diversos aspectos que comprende la lengua. A tratar, por ejemplo, solo el aspecto semántico en el nivel de la palabra sin llegar a tomar en cuenta la frase y tanto menos el rango discursivo. Frecuentemente también es descuidada, o incluso olvidada, la dimensión pragmática, nivel crucial en el momento de desarrollar la competencia comunicativa y que requiere de estrategias y procesos distintos en la escritura que en la oralidad (*Cfr.* Ángeles Delgado, García Landa, et al. 2017).

Marco conceptual

En sintonía con Nunan (2002), proponemos reconocer, con precisión, la modalidad de lengua que se está trabajando en clase, así como la naturaleza que la caracteriza. Y, con base en ello, realizar un análisis lingüístico y discursivo que permita aprovechar y explicar las características semántico-pragmáticas de cada texto que se ocupe en clase, para el buen desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. En virtud de ello, seguimos a Bernárdez (1982, p. 95), quien define el *texto* con base en su función comunicativa y social:

Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua.

(Bernárdez, 1982).

Es importante señalar que se propone que la longitud del texto sea breve (véase *infra* §1.1), puesto que permite un mejor acercamiento lingüístico y cultural. Un texto corto, al igual que uno extenso, presenta, de acuerdo con Cassany (1999, pp. 78–79), las siguientes características: adecuación, coherencia, cohesión, corrección y repertorio o estilística.

Existen varias tipologías de textos. Sobre este punto, Adam (1992) insiste en el carácter heterogéneo de la mayoría de los textos. Adam (1992) reconoce cinco tipos textuales: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo y dialogal. Este último será considerado en la presente propuesta, ya que se caracteriza por la interacción entre dos o más locutores o hablantes. Es un texto muy importante en el enfoque comunicativo de la lengua, pues permite acercarse a una lengua de una forma más natural. Ejemplos de textos conversacionales son: el debate, la discusión, los diálogos teatrales o de cine, etcétera.

Identificamos la idoneidad de considerar un análisis semántico-pragmático del texto, puesto que la *semántica* —entendida como la disciplina lingüística que estudia el significado de las expresiones lingüísticas, sean palabras, sintagmas u oraciones (RAE-ASALE 2019, p. 280)— y la *pragmática* —definida como una disciplina lingüística que se ocupa de los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje (RAE-ASALE 2019, p. 250)— promueven la reflexión del texto desde una óptica

global y cultural. Esto es, ambas disciplinas permiten, no solamente una decodificación abstracta de la lengua, sino una *interpretación* de los contenidos y referentes más culturales. Entiéndase interpretación, desde un significado laxo, como explicar o declarar el sentido de algo, principalmente el de un texto (RAE-ASALE s.d.).

Propuesta y análisis

Para desarrollar la presente propuesta didáctica partimos, como hemos dicho, de un acercamiento semántico-pragmático del italiano, en comparación con la lengua española. Las fases de la propuesta son las siguientes: la caracterización del texto y su tratamiento en clase. Ambas partes se encuentran desarrolladas en subfases para un mejor desarrollo de la propuesta.

La primera fase, *caracterización del texto*, delimita el tratamiento de un texto corto, focaliza la dimensión pragmática del mismo y vincula la gramática con la pragmática, como una forma de ver la lengua como un todo.

La segunda fase, el *tratamiento en clase* del texto, comienza con una lectura, posteriormente se realiza una recreación del diálogo, una comparación con la representación y, finalmente, se hace una reflexión del empleo de material de *youtube* como referencia de los aspectos prosódicos del texto. Este desarrollo de la propuesta didáctica se explicará, a continuación, detalladamente.

1. Caracterización del texto

1.1. Textos cortos

Independientemente de la experiencia que los estudiantes de habla española tengan respecto de la literatura y la comprensión de lectura, los textos que elegimos deben ser breves. Ello permite manejarlos y explotarlos en clase de manera conveniente y el tiempo que se invierte en leerlos es poco.

El análisis discursivo que se hace sobre el texto permite reconocer las intenciones del autor y el lingüístico hace posible detenerse en ciertas expresiones para revisar su sentido con relativa profundidad. *Fratello Bancomat* incluye aproximadamente 550 palabras, por lo que en clase puede leerse en menos de 15 minutos. Es un tipo de texto en forma de diálogo que presenta más naturalmente el uso de la lengua.

1.2. La dimensión pragmática del texto

Fratello Bancomat tiene las características de una conversación típica. Los personajes centrales son un cliente y un cajero automático. Este se expresa y reacciona como un ser humano noble y comprensivo. De ahí el título: «Hermano cajero automático». En el diálogo cada personaje está perfectamente caracterizado a partir de su repertorio lingüístico (*Cfr.* Santipolo, 2002). Es decir, aunque la relación puede reconocerse como formal, y la toma de turnos es organizada y sistemática, los personajes muestran una diversidad de expresiones que no son únicamente formales, sino que pasan por informales, familiares, coloquiales y hasta populares. El diálogo incluye una serie de actos de habla que van vinculándose de acuerdo con las necesidades comunicativas de los hablantes. No faltan, por supuesto, las pausas, los silencios y las expresiones emotivas que surgen de acuerdo con la situación.

En otro nivel, la ironía se decodifica a partir de información cultural específica. Entiéndase *ironía* como expresiones que dan a entender algo contrario o diferente de lo que se dice, generalmente como burla disimulada (RAE-ASALE s.d.). De ahí la importancia del profesor como especialista en gramática y en la cultura de la lengua que enseña, no solo del español, lengua materna del estudiante. Por ejemplo, sería un error no poner en evidencia la asociación entre San Francisco, el santo italiano por antonomasia, y un banco que precisamente lleva su nombre. La ironía consiste evidentemente en que los banqueros, en general, tienen características opuestas a las que presenta este cajero automático, o sea compasivo y generoso con los necesitados: una especie de Robin Hood de los clientes pobres desprotegidos. Todo ello, solo se puede entender y explicar a partir de un análisis pragmático y socio-cultural del texto.

1.3. La gramática en correspondencia con la pragmática

Los conocimientos morfosintácticos que los alumnos, de nivel B2 aproximadamente, poseen, tanto del español como del italiano, superan los recursos lingüísticos del texto. Es decir, mientras que el grupo reconoce todo el sistema verbal del italiano, los tiempos de los modos indicativo, subjuntivo, condicional e imperativo (Trifone y Palermo, 2014), *Fratello Bancomat* incluye usos del indicativo y del condicional

relacionados con cortesía. De este modo, es más fácil llevar a cabo un análisis semántico-pragmático que permita reconocer las intenciones comunicativas de los personajes y el tipo de expresiones que los hacen efectivos como distintos tipos de sintagmas, pero también marcadores, operadores e interjecciones, entre otros.

2. Tratamiento en clase

Nuestra propuesta es simple: leer varias veces el texto, pero con la diferencia de que cada lectura implica una fase en la comprensión profunda del texto. Por eso, son necesarias, al menos, cuatro lecturas con sus debidas características y actividades, que se llevan a cabo como explicamos a continuación.

2.1. Lectura

La primera lectura es individual y se lleva a cabo como tarea en casa, con lo que el alumno puede hacer búsqueda de vocabulario del italiano al español. Se trata de acercarse al tipo de texto y sus características, además de entender la situación y la historia del mismo.

En clase, se lee por segunda vez el escrito. En esta lectura, el profesor es un facilitador en el nivel semántico. Se trata de confirmar la comprensión textual por parte de los aprendientes. También en este momento se hace una reflexión sobre los personajes, en especial la particularidad del cajero automático y lo que representa. Se ponen en evidencia las referencias culturales, aquellas específicas de la lengua italiana y otras más generales, presentes en el diálogo, que no encontramos en español. Y por último se explica el recurso de la ironía como base para la construcción de este texto literario.

La tercera fase consiste en caracterizar socialmente a los personajes a partir de su repertorio lingüístico. Un análisis más pragmático permite descifrar sus intenciones comunicativas, el uso de determinados actos de habla y la identificación de las emociones y pensamientos que les subyacen.

2.2. Recreación del diálogo

La cuarta lectura, en parejas, va precedida de la identificación de los recursos prosódicos más convenientes para recrear y expresar: dolor, en *Ahi, ahí, signor Piero*, ‘ay, ay, señor Piero’, o bien duda y sorpresa, en *Come fa a saperlo?*, ‘¿Cómo le hace para saberlo?’. Para guiar este proceso, el profesor interpreta ambos personajes. Sobra decir que se encarga de modular su voz y su personalidad para hacer las entonaciones precisas del italiano que no encontramos en el español, por ejemplo. Al final, se hace una reflexión sobre el análisis que se ha llevado a cabo y una representación, a manera de práctica, por parte de dos alumnos frente al grupo.

2.3. Uso de material audiovisual para complementar los recursos prosódicos

Como última actividad se pide a los alumnos observar dos videos que contienen la representación de la lectura por nativo-hablantes. La última fase del proceso consiste en hacer la recreación, en grupos de dos, y se grabe. Esta actividad se enriquece con la observación de los estudiantes sobre los videos mencionados.

Conclusiones

Si bien los aprendientes alcanzan un nivel profundo de comprensión, el objetivo de la propuesta es que estos «hagan suya la lengua extranjera» a partir del acercamiento semántico-pragmático a la misma. Es decir, que al identificarse como *Fratello Bancomat* o como el cliente, se asuman como un hablante cuyo capital lingüístico (Cfr. Santipolo, 2002) incluye más aspectos que aquellos morfológicos y sintácticos. Por ende, la representación no solamente permite identificar y expresar cortesía, con una determinada actitud, y no solo con la forma verbal en *vorrei fare un prelievo*, ‘quisiera hacer un retiro’, sino incluso «modificar» la propia personalidad para enojarse «a la italiana» y no «a la mexicana». Como se sabe, en la Ciudad de México, donde se habla español, pocas situaciones comunicativas requieren alzar la voz. Por lo que «gritar» aquí a veces implica una ruptura, mientras que, en italiano, «hablar fuerte» tiene que ver con discutir y no con «enojo».

Fuentes y bibliografía

1. ADAM, J. M., 1992: *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan.

2. ÁNGELES DELGADO, P., GARCÍA LANDA, L., OROPEZA, V. et al., 2017: «Uso y adaptación de material comercial para el desarrollo de la competencia socio-pragmática en la clase de lengua extranjera» en V. Oropeza et al. (coord.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas: Nuevos escenarios*, Enallt-UNAM.
3. BENNI, S., 2004: «Fratello Bancomat», *L'ultima lacrima*, Milano, Feltrinelli.
4. BERNÁRDEZ, E., 1982: *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
5. CASSANY, D. 1999: *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
6. FREDDI, G., 1979: *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET.
7. HYMES, D. H., 1967: «Models of the interaction of language and social setting». *Journal of Social Issues*, n° 23, pp. 8–38.
8. HYMES, D. H., 1972: *On communicative competence* en J.B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondwoeth, Penguin, pp. 269–293.
9. NUNAN, D. 2002: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University Press.
10. RAE-ASALE, (s. d.): *Interpretar*, <https://dle.rae.es/interpretar>.
11. RAE-ASALE, (s. d.): *Ironía*, <https://dle.rae.es/ironía>.
12. RAE-ASALE, 2019: *Glosario de términos gramaticales*, Madrid, Ediciones Salamanca.
13. SANTIPOLO, M., 2002: *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET.
14. TRIFONE, P. y PALERMO, M., 2014: *Grammatica italiana di base*, Bologna, Zanichelli.

Методы кооперативного обучения иностранным языкам при изучении темы «Живопись»

Войку О. К., Иванова Е. П. (Россия)

Métodos para la enseñanza cooperativa de lenguas extranjeras en el caso del tema «Arte»

Voiku O. K., Ivanova E. P. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В статье рассматриваются вопросы кооперативного обучения (educación cooperativa), т.е. совместного сотрудничества преподавателя и обучающегося на занятиях по иностранному языку и способы развития и совершенствования компетенций в области межкультурного взаимодействия при изучении темы «Живопись».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА живопись, кооперативное обучение, искусство, Веласкес

RESUMEN El artículo aborda las cuestiones del aprendizaje cooperativo (educación cooperativa), es decir, la cooperación entre el profesor y el alumno en las clases de lenguas extranjeras y las formas de desarrollar y mejorar las competencias en el ámbito de la interacción intercultural al estudiar el tema «Pintura».

PALABRAS CLAVE pintura, aprendizaje cooperativo, arte, Velázquez

В последнее время особое внимание стало уделяться модернизации высшего российского образования. Отмечается тенденция к усилению гуманитарной составляющей специалистов. Действующие образовательные стандарты по направлениям подготовки бакалавров и магистров включают общий набор формируемых универсальных (общих) компетенций. В перечне универсальных компетенций отдельно выделяется компетенция в области межкультурного взаимодействия, т.е. способность к восприятию разнообразия культур общества в социально-историческом, философском и этическом аспектах. Особое значение, на наш взгляд, представляет

кооперативное обучение (*educación cooperativa*), т.е. совместное сотрудничество преподавателя и обучающегося на занятиях по иностранному языку (Лабрадор и Андреу, 2014, с. 3).

Отметим особым образом две ключевые характеристики командного обучения, как его еще иногда называют, — это, во-первых, создание сообщества/команды для командного обучения в аудитории, а во-вторых, правильная и последовательная структура домашних заданий, предлагаемых педагогом. На занятиях по иностранному языку следует культивировать так называемый «опыт успеха», все, даже незначительные достижения, не должны оставаться незамеченными. Обучающийся знает, что за них его обязательно хвалят, будь то педагог или коллеги по учебе. Студент должен осознавать, что творчество не может быть плохим или хорошим, поскольку самое важное — это самовыражение, которое позволяет расширить горизонты, а также помогает студентам более глубоко усваивать новую и необычную информацию. И именно при выполнении такого типа заданий пополняется и словарный запас, поскольку студент сам собирает информацию с опорой на новую лексику, необходимую для самовыражения.

Одной из, безусловно, важных тем при изучении иностранного языка нам представляется тема «Живопись». Как известно, все виды искусства активно сосуществуют, они не заменяют друг друга, а дополняют. Однако именно при изучении темы живописи возможны наиболее яркие точки соприкосновения личности как педагога, так и ученика. Задачей педагога становится пробудить и поддержать интерес студентов к произведениям искусства и одновременно к изучению иностранного языка. Только вместе преподаватель и студент смогут разработать особый подход к постижению культуры путем изучения живописи, которая передает жизненные связи, отношения и образы. Также важнейшей задачей является пополнение, расширение и закрепление лексического запаса иноязычной лексики.

Изучение мировой культуры во многом способствует формированию культуры мышления, способности к восприятию и обобщению информации «о другом». Человек, интересующийся произведениями искусства, готов к диалогу и сотрудничеству, ему понятно, что такое толерантность, он с уважением относится к историческому наследию и культурным традициям всех народов. Представляет интерес то, в какой степени картина мира, в которой искусство выступает проводником и инструментом, влияет на развитие гармоничной личности. Для ответа на этот вопрос мы предлагаем рассмотреть восприятие живописи, одного из самых распространенных видов изобразительного искусства, обучающимися на программах бакалавриата. Понятие межкультурного многообразия с учетом исторических и этнографических традиций неразрывно связано с понятием общих ценностей, которые пронизывают ткань всех культур, которые разделяются на интуитивном уровне любым обществом (мир, любовь, дом, природа, семья и т.д.). Материалом исследования послужат широко известные картины западноевропейских художников, представляющие жанровые сцены повседневной жизни, не вызывающие у зрителя резко отрицательных или положительных эмоций. Проведенный анализ позволит определить особенности восприятия как формальных, так и содержательных аспектов живописного произведения разным зрителем. В качестве философской базы используются труды Хосе Ортеги-и-Гассета, известного испанского философа и мыслителя XX века, в частности его размышления об искусстве и культуре.

Живопись прекрасна сама по себе. Посещение музея или картинной галереи всегда находит отклик в душе. Однако человек, который хоть немного разбирается в живописи, несомненно, увидит гораздо больше, чем дилетант. «Формат и основа, материалы, композиция, стиль и техника, знаки и символы. Это — ключи к пониманию живописи, и тот, кто владеет ими, сможет более полно наслаждаться художественными произведениями» (Райдил, 2014, с. 11).

Формированию культуры мышления, способности к восприятию и обобщению информации «о другом» во многом способствует изучение мировой культуры. Человек, интересующийся произведениями искусства, готов к диалогу и сотрудничеству, ему понятно, что такое толерантность, он с уважением относится к историческому наследию и культурным традициям всех народов.

Конечно же, художник всегда, выбирая предметы, стремится «либо увидеть, либо назвать, либо показать их...», картины показывают незаметный предмет внезапно замеченным» (Стайнберг, 2021, с. 59).

Как же все-таки смотреть на картины, как их воспринимать? В одни картины мы влюбляемся с первого же взгляда, а другие не каждый способен понять, ведь для этого необходимо приложить определенные интеллектуальные усилия.

Наше исследование не претендует на полноту охвата даже краткой истории живописи. Сделанный нами отбор имен и картин базируется на проведенном опросе обучающихся на филологическом факультете СПбГУ. Это студенты, обучающиеся на программах бакалавриата и магистратуры. Общее количество опрошенных — 25 человек.

Был осуществлен констатирующий срез, в ходе проведения которого мы уточнили уровень сформированности компетенций, способствующих развитию диалога-отношения зрителя с произведением искусства и диалога-отношения человека-зрителя с миром сквозь призму художественного произведения, которое является посредником.

Мы взяли за основу ключевые вопросы, предложенные преподавателем истории искусства С. Вудворт: 1) Есть ли у картин определенное назначение? 2) Всегда ли искусство отражает культуру, в рамках которой оно создано? 3) Является ли обязательным сходство картин с окружающим миром? 4) Как художник организует формы и цвета, чтобы сделать свое произведение действенным? (Вудфорд, С. 2020, с.17). Затем мы предложили обучающимся на занятиях попытаться дать ответы на следующие вопросы: 1. В чем заключается цель картины? 2. Что может рассказать картина о культуре своей эпохи? (Культурный контекст) 3. Правдоподобны ли картины?

Сначала вопросы поставили в затруднительное положение обучающихся. Однако после занятий, на которых были подробно рассмотрены материалы, развившие компетенции, позволяющие проникнуть в сущность вопроса «Как смотреть на картины, чтобы получить более полное представление о них?», к учащимся постепенно пришло понимание культуры художественного восприятия живописи.

В своей работе мы опирались на труды Хосе Ортега и Гассета (1883–1955), которые раскрывают читателю и зрителю яркую палитру творчества знаменитых испанских художников Диего Веласкеса (1599–1660) и Франсиско Гойи (1746–1828) — «синдром Веласкеса» и «коэффициент новизны Гойи».

Следует отметить, что существует достаточное количество трудов искусствоведов, заслуживающих определенного внимания. Однако, на наш взгляд, именно Хосе Ортега и Гассет смог наиболее ярко и тонко осветить моменты, которые ранее не были отмечены и оценены до него.

Творчество испанского художника Диего Родригеса де Сильва Веласкеса — средоточие совершавшегося в XVII веке перелома в истории живописи и одновременно точка пересечения испанской и европейской культуры. «Европеист» Ортега-и-Гассет на все явления смотрит в испанской перспективе. Именно с этой точки зрения и представляет его подход к испанской живописи.

Мы обратимся к картине Веласкеса «Пряхи» — «Las Hilanderas», которая является вершиной творчества испанского живописца. Это последняя большая работа мастера. В этой картине есть что-то итальянское, что-то голландское, а все вместе — веласкесово. Как известно, картина «Пряхи», ок. 1657 г. написана на сюжет мифа о Палладе и Арахне, рассказанный Овидием в «Метаморфозах»: Арахна, искусная мастерица в тканье ковров, бросила дерзкий вызов Палладе, та превратила ее в паука. Своеобразное описание картины находим в работе Х. Ортега-и-Гассета. Веласкес здесь избегает портретирования. Ни одна фигура не индивидуализирована. Старая пряжа слева надлена лишь родовыми, и в этом смысле условными, чертами. Художник намеренно не показывает нам лица молодой пряжи. К чему все эти предосторожности? Несомненно, для того чтобы помешать вниманию сосредоточиться на каком-то отдельном компоненте картины и чтобы она действовала на зрителя в своей целостности. Протагонист в картине — солнечный свет, проникающий слева в глубь полотна.

В остальном композиция такая же, как в «Менинах» и «Сдаче Бреды»: в форме буквы «V», подобно раскинутым рукам, на переднем плане картины, между которыми расположился ярко освещенный задний план (Ортега-и-Гассет, 1997, с. 183). Таким образом, наше внимание Ортега-и-Гассет обращает на необходимость целостного восприятия картины, а также на значение композиции для каждого произведения искусства. Существует двойное восприятие предмета: визуальное и тактильное. Свести объект к чистой визуальности — один из многих способов разрушить его реальность. Это и делает Веласкес.

Обучающимся было предложено ответить по принципу «brainstorming» на вопросы, какие же мысли возникали у них при рассмотрении различных картин западноевропейских художников XVII–XX вв., что на полотнах живописцев представляет для них наибольший интерес, почему? Были предложены репродукции картин работы Диего Веласкеса. Пряжи. 1631 г.; Рембрандта Харменса ван Рейна. Ночной дозор. 1642 г.; Жан-Этьена Лиотара. Прекрасная шоколадница. Ок. 1743–1745 гг.; Клода Жозефа Верне. Вид Неаполитанского залива. 1748 г.; Франсиско Гойя. Маха одетая. 1800–1805 гг.; Жана Батиста Коро. Причесывающаяся девушка. 1860 г.; Огюста Ренуара. Зонтики. 1879 г. На встречные вопросы, заданные преподавателем о биографии художника, истоках его творчества и т.д., обучающиеся не смогли дать полных и исчерпывающих ответов.

На следующем занятии мы работали по принципу «puzzle» — каждый участник готовил сообщение на одну из следующих тем: 1. Биография художника, семья, друзья, любовь. 2. Истоки творчества. В чем он черпал вдохновение? 3. Культурный контекст, т.е., что может поведать картина о культуре своей эпохи, обычаях, традициях. Полученные результаты показали возросший интерес участников эксперимента к произведениям искусства. Каждый учащийся три раза собирал «puzzle», т.е. имел возможность высказаться по всем трем пунктам, но при составлении рассказа о разных художниках. Таким образом учитывался принцип ротации ролей в группе.

В качестве зачетного занятия было заложено 3–5 минутное продуцирование устного монологического высказывания на основе репродукции картины западноевропейского художника по выбору учащихся и представление тематического словаря по теме «Живопись», составленного самими обучающимися с учетом личных предпочтений. Следует отметить, что на занятиях по иностранному языку большой интерес у учащихся вызывает самостоятельная подготовка презентации выступления. Вполне очевидно, что самостоятельная работа над языковым материалом требует определенных затрат сил и времени.

Также особое значение приобретает характер коллективного оценивания проделанной работы, т.е. не преподаватель ставит оценку за ответ, задает вопросы, вносит какие-либо коррективы, а сами учащиеся объективно оценивают работу своих коллег. Происходит групповая и индивидуальная оценка ответа. В некоторых случаях педагог использует коучинг: задает наводящие вопросы и/или вносит какие-либо дополнения или замечания, с которыми учащиеся могут согласиться, принять их или не согласиться, но необходимо аргументировать свой отказ. Во время занятий по иностранному языку используется тимбилдинг (*англ.* team (команда), building (строительство/создание) — это некий комплекс мероприятий, необходимых для создания командного духа для сплочения учебной группы. Иногда ответ на один и тот же тематический вопрос педагог предлагает дать двум студентам, т.е. здесь уже применяется принцип парных учебных действий. Самое главное в кооперативном обучении — доброжелательная обстановка в группе.

Необходимо, на наш взгляд, подчеркнуть значение интеграции внеурочной и учебной деятельности для создания индивидуального образовательного пространства и одновременно условий для сотрудничества в группе. Каждому обучающемуся предоставляется возможность проявить свою индивидуальность и уникальность, каждый может ставить и реализовывать личностно значимые цели. Для этого можно выбрать направление живописи и картины художников, учитывая индивидуальные предпочтения обучающихся. Все это в комплексном подходе, несомненно, в разы повысит интерес к учебному материалу и качество учебного процесса.

Источники и литература

1. LABRADOR, M. J. y ANDREU, M. A., 2014: «Investigación-acción para conseguir grupos colaborativos eficaces». *Educatio siglo XXI*, VOL. 32, 3. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 1–24. Disponible en internet: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/210991>, consultado junio 2022.
2. MILLIS, B.J.; COTTELL, P.G., 1997: *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*, Washington.
3. RIDEAL, L, 2014: *How to Read Art: A Crash Course in meaning and method*. Bloomsbury Visual Arts, London.
4. ВУДФОРД, С., 2020: *Как смотреть на картины* / Пер. Е.Куровой, М.
5. ОРТЕГА-и-ГАССЕТ, Х, 1997: *Веласкес. Гойя*: Пер. с исп./Вступ. ст. И. В. Ершовой, М.Б. Смирновой; Коммент. и указ. имен В.М. Володарского, М.
6. СТАЙНБЕРГ, Л., 2021: *Другие критерии. Лицом к лицу с искусством XX века*: пер. с англ./Лео Стайнберг, М.

Применение междисциплинарного подхода к сопровождению дисциплины «Политическое управление» в процессе политической и идеологической подготовки кадров

Боннани Мартинес Ф., Морейра Карбонель К., Гарсия Боннани Я. (Куба)

Aplicación del principio de orientación interdisciplinar de la Dirección Política en la superación política e ideológica

Bonnane Martínez F., Moreira Carbonell C., García Bonnane Y. (Cuba)

АННОТАЦИЯ В статье рассматриваются важные теоретико-методологические вопросы, касающиеся применения междисциплинарного подхода к сопровождению дисциплины «Политическое управление» в рамках политической и идеологической подготовки кадрового резерва в Высшей школе Коммунистической партии Кубы. Используемые методы научного исследования позволили провести мероприятия, обеспечивающие практическое применение данного подхода, а также оценить целесообразность его внедрения в программу политической и идеологической подготовки кадрового резерва. В данной работе приводятся результаты, подтверждающие эффективность предложенного подхода к дидактическому сопровождению процесса обучения, которое способствует развитию логического мышления. При этом, «Политическое управление» рассматривается в качестве ядра системы дисциплин, интегрированных в рамках единой дидактической цели на основе принципов систематичности, интенциональности и осознанности. Все вышесказанное предполагает более углубленную дидактико-методическую подготовку преподавателей Высшей школы Коммунистической партии Кубы и более высокую степень вовлеченности слушателей в процесс политической и идеологической подготовки.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА дидактическое сопровождение, принцип, междисциплинарность

RESUMEN Con el presente trabajo se pretenden abordar importantes precisiones teórico-metodológicas para la aplicación del Principio de orientación interdisciplinar de la Dirección Política en la superación política e ideológica de las reservas de cuadros en la Escuela del PCC. Los métodos de investigación científica empleados permitieron el desarrollo de la actividad de su aplicación práctica, así como valorar su pertinencia en la superación política e ideológica de las reservas de cuadros. Se ofrecen resultados que demuestran la validez de la propuesta, como una vía didáctica, que coadyuva al

razonamiento lógico en la orientación donde es asumida la Dirección Política como macroeje transversal en las disciplinas, que convergen en el alcance de un objetivo común de manera sistematizada, intencional y consciente. Ello implica mayor preparación didáctico-metodológica de los profesores de la Escuela del PCC y mayor protagonismo de los cursistas en el proceso de superación política e ideológica.

PALABRAS CLAVE orientación didáctica, principio, interdisciplinariedad

Introducción

El vertiginoso desarrollo de la Revolución Científico-Técnica en las distintas áreas del saber ha generado a nivel mundial una realidad política, económica y sociocultural dinámica y compleja. Esta particularidad hace cada vez más imperiosa la necesidad de una mayor colaboración y cooperación entre las ciencias para dar respuesta a problemas complejos de la realidad. Ello revela la necesidad de perfeccionar la preparación interdisciplinaria de los profesores, de modo que se fomente el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en el tratamiento de los contenidos, en modos de pensar y actuar, para elevar la calidad de la preparación de los cuadros políticos y en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales que enfrenta en su formación como reserva.

Por la importancia de lo planteado varios autores han realizado importantes aportaciones para el logro de estos propósitos, entre ellos se pueden mencionar a García, G. (2004), Caballero, E. y García, G. (2002), Reglamento Docente Metodológico del SEP. (2015), el RM 2/18, entre otros. Ellos abordan la necesidad del trabajo metodológico en la Escuela del Partido, así como el enfoque interdisciplinar y sistémico que se requiere para la preparación de las reservas de cuadros.

Por lo expresado se exige de cambios profundos y ágiles en la superación política e ideológica de las reservas de cuadros en las Escuelas del Partido, las que deben atemperar este proceso para que puedan disponer del conocimiento científico y de la destreza necesaria al desenvolverse en la vida y ser útiles a la sociedad, contribuir a solucionar problemas globales, comprometerse con el desarrollo social, participar de manera activa y consciente en la toma de decisiones y ponerse a tono con las nuevas exigencias sociales.

En correspondencia con lo planteado se expresa como objetivo fundamentar la importancia de la aplicación del Principio de orientación interdisciplinar de la Dirección Política en la superación política e ideológica de las reservas de cuadros.

Métodos

Se aplicaron métodos teóricos como el histórico-lógico, para el estudio de la orientación interdisciplinar de la dirección política en la superación política e ideológica, así como la sistematización de los referentes teóricos que permitieron dar respuesta al problema investigado; el analítico-sintético en el proceso de revisión bibliográfica con el objetivo de examinar y extraer, los fundamentos teóricos a tener en cuenta en la orientación interdisciplinar de la dirección política en la superación política e ideológica. La modelación, facilitó la concepción del principio de orientación interdisciplinar de la dirección política para su aplicación en la superación política e ideológica.

1. El principio de orientación interdisciplinar de la dirección política en la superación política e ideológica

El Principio de orientación interdisciplinar de la Dirección Política tiene su base en las exigencias de la didáctica desarrolladora; el sistema de principios para la dirección del proceso pedagógico de Addine, F. (2004), González, M. (2003), Recarey, S. (2011) y los criterios que en torno a la caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje de Rico, P. (2006), Silvestre, M. (2002) y los principios de la concepción metodológica del SEP. Se consideró como uno de los referentes teóricos la concepción de la orientación didáctica aportada por Cisneros (2015):

La orientación didáctica se define por Cisneros, S. (2015) como proceso y categoría de la didáctica de la lengua. Fundamenta que es un proceso concomitante a la formación profesional no sólo por su

relación sino por su intención. Se estructura con ayudas que constituyen su centro, un procedimiento de intervención y la forma de docencia con intenciones formativas, entre los últimos se realiza una relación.

En este sentido la toma de decisiones adquiere gran importancia en correspondencia con las ayudas que se aplicarían y las maneras de intervenir en la práctica educativa. Así, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe concebir la actividad orientadora como proceder esencial, basado en la ayuda que beneficia, auxilia o satisface la necesidad del estudiante. En el proceso de toma de decisiones también el cursista elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo en correspondencia con las características de la situación educativa, que permite tomar decisiones para ajustar su comportamiento a las exigencias de una actividad y al contexto en general.

En la orientación didáctica como interacción de ayuda profesional se ejerce la mediación pedagógica entre los participantes, a partir de la interacción y el diálogo con carácter bidireccional, procedimientos de carácter heurístico algorítmico, formas organizativas orientadas a las soluciones de tareas y situaciones de aprendizaje creadas con determinados propósitos (la preparación política e ideológica de las reservas de cuadros).

La orientación interdisciplinar de la Dirección Política como vía didáctica para la dinámica de la superación política e ideológica de las reservas de cuadros, coadyuva al razonamiento lógico y a la toma de decisiones en el ejercicio de la dirección política, de ahí la vinculación de la teoría de la Dirección Política con la práctica de dirección, en el proceso de superación, en correspondencia con los niveles y funciones.

De este modo, el Principio de orientación interdisciplinar contribuye a orientar y a direccionar el vínculo de los contenidos de la Dirección Política con las disciplinas que convergen en la superación política e ideológica de las reservas de cuadros, desde un enfoque político ideológico y con una perspectiva sociocultural, vivencial y contextual para el ejercicio de la dirección. Asimismo, establece una estrecha relación de la teoría de dirección política con la práctica sociocultural, vivencial y contextual en el ejercicio de la dirección en correspondencia con los niveles y funciones.

Con la aplicación de este principio se destaca la participación activa que desempeña el docente en la conducción de la Dirección Política como nodo interdisciplinar y del cursista quien apoyado de conocimientos que posee sobre la práctica de dirección, los vincula en proceso de superación para su posterior aplicación en su contexto de dirección. De este modo la orientación interdisciplinar en el proceso de superación política ideológica de las reservas de cuadros manifiesta el carácter educativo, formativo, vivencial, contextual y funcional del aprendizaje de manera que contribuye a una mejor formación de las reservas de cuadros que egresan de la escuela del Partido.

Para esta investigación, la orientación interdisciplinaria de la Dirección Política, se considera como:

Preceptos y exigencias basados en métodos de trabajo pedagógico para la orientación interdisciplinar de la Dirección Política en la superación de las reservas de cuadros, manifestados en niveles de ayuda que conducen a la toma de decisiones en el ejercicio de la Dirección Política, teniendo en cuenta los conocimientos, las habilidades que se quieren desarrollar, los valores y los métodos de dirección, en correspondencia con las funciones y niveles en que se desempeñan.

(Flavia Bonnane, 2022).

Con este principio se resalta la necesidad de concientizar a los profesores en la necesidad de asumir de forma cooperada el enfoque interdisciplinario en el proceso de superación de las reservas de cuadros. Se trata, por tanto, de que cada docente no solo conozca las particularidades de la superación política e ideológica de los cuadros políticos y del curso donde incide, si no, que domine en esencia el contenido de las disciplinas que convergen en el curso, las que se enriquecen teórica y metodológicamente con la cooperación; para la solución interdisciplinaria de los problemas educativos.

2. Dimensiones e indicadores de la superación política e ideológica de las reservas de cuadros

DIMENSIONES	INDICADORES
I.Cognitiva conceptual. Conocimientos teóricos que poseen sobre:	1.1 Postulados que sustentan la superación política e ideológica. 1.2. Conocimiento sobre la Dirección Política como nodo interdisciplinar en la superación política e ideológica. 1.3 Enfoque político e ideológico en la superación política e ideológica
II. Metodológica procedimental. Procederes metodológicos expresados en:	2.1 Vinculación de la teoría, de los postulados políticos, con la práctica de dirección. 2.2. Aplicación de la Dirección Política como nodo interdisciplinar en la superación política e ideológica. .2.3 Enfoque político e ideológico empleado en la superación política e ideológica.
III. Actitudinal-comportamental. Actitudes, disposiciones, compromisos y valores:	3.1. Los valores de los postulados políticos en la superación política e ideológica. 3.2 Disposiciones y comportamientos al concebir la Dirección Política como nodo interdisciplinar en la superación política e ideológica. 3.3 Actitudes en el aseguramiento del enfoque político e ideológico en la superación política e ideológica.

3. Valoración de los resultados

En atención a los indicadores establecidos se obtuvieron los siguientes resultados:

Una vez aplicado el principio de orientación interdisciplinar de la Dirección Política En la Escuela del Partido Comunista de Cuba de Guantánamo, se procedió a la valoración de los resultados a partir de la observación al desempeño de los profesores, donde se observaron importantes cambios en la preparación de profesores en las tres dimensiones. Se comprobó que los profesores demostraron conocimientos, habilidades, los procederes didácticos, así como actitudes, disposiciones, compromisos y valores, en tanto pudieron:

Considerar de manera adecuada los postulados que sustentan la superación política e ideológica, lo que permitió su aplicación el proceso de superación de las reservas de cuadros políticos al vincular la teoría con la práctica, asimismo tuvieron en cuenta sus aportes para el desarrollo de las clases, propiciando un actuar en correspondencia con las exigencias de la actividad política y pedagógica que se requiere en la Escuela del Partido. Estos se concebían en las clases y se les enseñaban a los cursistas para su posterior aplicación en el ejercicio de la Dirección Política.

Explicar la concepción didáctica del enfoque la Dirección Política, a partir de establecer el enfoque interdisciplinario que favoreció el desarrollo de los nexos entre las disciplinas para el logro de un objetivo común en las clases. En las clases se consideraron los nodos existentes que favorecieron la preparación política e ideológica de los cursistas para el desarrollo de un pensamiento y un actuar interdisciplinario en el ejercicio de la dirección política. De esta manera se concibió a la Dirección Política como nodo de articulación interdisciplinar que transversaliza todas las disciplinas de la Escuela del Partido.

Elaborar los sistemas de clases a partir de considerar la Dirección Política como nodo interdisciplinar y el enfoque político ideológico en la integración de los componentes didácticos y las exigencias de su aplicación en la superación política e ideológica, lo que favoreció la preparación de los cursistas en correspondencia con las funciones y el nivel de dirección, así como el actuar en el ejercicio de la dirección política. De este modo se consideraron las relaciones entre los contenidos de las diferentes disciplinas en aras de alcanzar los objetivos formativos de la Escuela del Partido dirigidos a la superación política e ideológica de las reservas de cuadros.

De manera general se produjo un cambio en la orientación didáctica de la clase, en el trabajo con los componentes de cada disciplina hacia un enfoque político integrador que favoreció la interdisciplinaria y el crecimiento integral de las reservas de cuadros en correspondencia con sus funciones y los niveles de dirección.

Conclusiones

El principio de orientación interdisciplinaria de la Dirección Política constituye una oferta novedosa para la superación política ideológica de la reserva de cuadros. De esta manera se favorece la integración coherente y orgánica de las disciplinas del currículo que demandan de la preparación de los docentes para su eficiente aplicación en la Escuela del Partido.

Al comparar el estado final con el inicial, el análisis de los resultados alcanzados permitió confirmar la efectividad de la aplicación del principio y avalan su pertinencia, no obstante, es necesario considerar el presupuesto de que debe aplicarse sistemáticamente, lo que contribuirá al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Dirección Política como nodo interdisciplinario, en la superación política e ideológica de las reservas de cuadros para el ejercicio de la dirección.

Fuentes y bibliografía

1. ADDINE, F., 2004: *Didáctica: Teoría y práctica*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
2. CABALLERO, E. Y GARCÍA, G., 2002: *Preguntas y respuestas para elevar la calidad del trabajo en la escuela*. La Habana, Cuba. Pueblo y Educación.
3. CISNEROS, S., 2015: *Esbozo de una orientación didáctica universitaria de perspectiva comunicativa accional*. Ponencia. Evento Alba Pedagógica Facultad de Educación Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Oriente. Noviembre.
4. ESCUELA SUPERIOR DEL PARTIDO NICO LÓPEZ, 2015: *Reglamento docente y metodológico para la Escuela Superior del Partido Comunista de Cuba (PCC) «Nico López» y las Escuelas Provinciales del PCC*. La Habana, Cuba.
5. GARCÍA, G., 2004: La preparación de la clase dentro del trabajo metodológico en la escuela. En Temas de introducción a la formación pedagógica. Compilación. La Habana, Cuba. Pueblo y Educación.
6. GONZÁLEZ, M. V., 2003: Orientación educativa-vocacional: «Una propuesta metodológica para la elección y desarrollo profesional responsable». En *Revista Cubana de Psicología*. Vol. 20. No.3, La Habana.
7. RE CAREY, S. et al., 2011: *Orientación educativa 1*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
8. RICO, P., et al., 2006: *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y Práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
9. SILVESTRE, M. y ZILBERSTEIN, J., 2002: *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Применение дидактико-инференционного подхода к процессу понимания текста

Гарсия Боннане Я., Морейра Карбонель К., Сиснерос Гарбей С. (Куба)

Aplicación del principio de orientación didáctica inferencial en el proceso de comprensión textual

García Bonnane Y., Moreira Carbonell C., Cisneros Garbey S. (Cuba)

АННОТАЦИЯ Статья посвящена вопросам применения дидактико-инференционного подхода к развитию навыков понимания текста. Данный подход не только помогает в раскрытии проблем, связанных с выводным знанием, но и способствует созданию благоприятной среды для рефлексии, интерпретации и обмена жизненным и культурным опытом в процессе понимания прочитанного. В работе приводятся теоретические и эмпирические методы, применение которых

способствовало получению информации, относящейся к теме исследования, а также разработке теоретико-методологических положений, которые послужили основой для внедрения предложенного подхода в образовательный процесс. В заключении статьи описаны результаты исследования, подтверждающие эффективность предложенного подхода, способствующего развитию навыков построения логического рассуждения в процессе обучения инференциальному мышлению, что предполагает более углубленную дидактико-методическую подготовку преподавателей и более высокую степень вовлеченности слушателей в процесс обучения пониманию текста.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА понимание, сопровождение, дидактика, принцип, инференция

RESUMEN El presente trabajo tiene como propósito abordar la aplicación del Principio de orientación didáctico inferencial en el proceso de comprensión textual, que no sólo contribuye a la solución de una problemática presente en el proceso de comprensión, sino que también favorece la creación de un ambiente de reflexión, interpretación e intercambio de vivencias y experiencias culturales en el proceso de comprensión textual. Se declaran algunos métodos teóricos y empíricos que facilitaron la obtención de las informaciones relacionadas con el tema investigado, así como de los referentes teórico-metodológicos que sirvieron de sustento para la elaboración del principio propuesto en la práctica educativa. Posteriormente, se ofrecen resultados que demuestran la validez de la propuesta, como una vía didáctica, que coadyuva al razonamiento lógico en la orientación de los procesos inferenciales, lo que implica mayor preparación didáctico-metodológica de los profesores y mayor protagonismo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión textual.

PALABRAS CLAVE comprensión, orientación, didáctica, principio, inferencia

Introducción

A pesar del arduo trabajo de los docentes todavía subsisten dificultades, de los estudiantes, para la comprensión inferencial. Parodí, G. (2005) por ejemplo expone el escaso empleo de estrategias inferenciales por parte de los estudiantes; limitaciones para hacer inferencias e interpretaciones a partir de las ideas explícitas e implícitas del texto. Carrasquillo, A. (1988), por ejemplo, señala que entre las posibles causas se encuentran: a) la complejidad lingüística; b) la información desconocida y c) las dificultades conceptuales.

En múltiples ocasiones el profesor, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, utiliza diversas prácticas cimentadas en técnicas que no incluyen las ayudas que los estudiantes necesitan para la adquisición adecuada de la información subyacente entre las líneas de un texto. Por tanto, se hace necesario ofrecer un Principio de orientación didáctico inferencial como potenciador de los aspectos socioculturales de los estudiantes, al ser empleado como una vía didáctica en los procesos inferenciales de enseñanza-aprendizaje. Con ello se propicia la orientación de los estudiantes hacia un aprendizaje participativo y vivencial.

En correspondencia con las ideas anteriores se plantea como objetivo, ofrecer precisiones teórico-metodológicas para la aplicación del Principio de orientación didáctico inferencial en la comprensión textual, de modo que se favorezca la preparación de profesores y el protagonismo de los estudiantes en el aprendizaje.

Métodos

Fueron aplicados métodos teóricos como el histórico-lógico, en el estudio de la orientación didáctico inferencial en la comprensión textual, así como la sistematización de los referentes teóricos que permitieron dar respuesta al problema investigado; el analítico-sintético en el proceso de revisión bibliográfica con el objetivo de analizar y extraer, de forma sintética, los fundamentos teóricos a tener en cuenta en la orientación didáctica y en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión inferencial. La modelación, facilitó la concepción del principio de orientación didáctico inferencial para su aplicación en la comprensión textual.

1. Presupuestos teóricos de la orientación didáctica

En Cuba algunos autores han realizado importantes aportaciones relacionadas con la orientación didáctica, entre ellos se destacan: Roméu, A. (1992), Domínguez, I. (2013), Moreira, C. (2015), Cisneros, S. (2015), García, Y. (2019) Martínez, O. (2019), y otros. Todos destacan el rol del profesor en el proceso de orientación didáctica, a partir de los niveles de ayuda a los educandos, que conducen al protagonismo y la adquisición de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La orientación didáctica se define por Cisneros, S. (2015) como proceso y categoría de la didáctica de la lengua. Afirma que es un proceso concomitante a la formación profesional no solo por su relación sino por su intención. Se estructura con ayudas que constituyen su centro, un procedimiento de intervención y la forma de docencia con intenciones formativas. En las ayudas didácticas ocurre la toma de decisiones, de ahí que al componente de la orientación didáctica se asocian los niveles de ayuda donde el profesor se convierte en guía, asesor y orientador de los estudiantes que eligen y recuperan, de manera coordinada, los conocimientos que necesitan para cumplimentar un objetivo a partir de las características de la situación educativa, que permite tomar decisiones para ajustar su comportamiento a las exigencias de una actividad y al contexto.

Dada la importancia de la orientación didáctica hacia la inferencia en el proceso de comprensión discursiva, son varios los investigadores que han indagado en la búsqueda de nuevas vías didácticas que favorezcan su proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellos: Carrasquillo, A. (1988), Parodi, G. (2005), Roméu, A. (1992); Moreira, C. (2012, 2018, 2019, 2021 y 2022), Domínguez, I. (2013); Cisneros, S. (2018, y 2019) y García, Y. (2018, 2019, 2021 y 2022), entre otros. Todos efectuaron importantes aportaciones teóricas y metodológicas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la inferencia, lo que demuestra que ha sido un tema permanente y pertinente en los procesos educativos.

2. Definición y características del Principio de orientación didáctico inferencial

El Principio de orientación didáctico inferencial se basa en los principios del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; es potenciador de los aspectos socioculturales de los estudiantes, al ser empleado como facilitador de los procesos inferenciales que se realizan en la comprensión, lo que propicia la orientación de los estudiantes hacia un aprendizaje participativo y vivencial. Este principio se define como:

Precepto, exigencia, regla y pautas a seguir, basados en una orientación didáctica hacia la toma de decisiones en los procesos inferenciales, manifestada en la postura didáctica para la determinación de las ayudas que se requieren en la interpretación de la información subyacente entre las líneas de un texto, teniendo en cuenta las intenciones del autor, el objetivo y el contenido del texto, el contexto, los saberes del lector, las habilidades que se quieren desarrollar, los valores y métodos de trabajo pedagógico en el proceso de comprensión del mensaje y el sentido del texto.

(Yamilé García, 2019).

Dicho principio posee un carácter direccionador en la búsqueda de necesidades y motivos de aprendizaje. Así, mediante la ayuda pedagógica del profesor se activan las potencialidades del estudiante en las realizaciones de inferencias. Su aplicación conduce a que el estudiante lea entre las líneas, conecte las ideas del texto para obtener conclusiones que no están directamente expresadas. De esta manera, no solo extraen las ideas subyacentes entre las líneas del texto, sino que, a partir de sus experiencias, y la relación con el contexto interpreta todo aquello que en él se comunica.

3. Aplicación del Principio de orientación didáctico inferencial

A continuación, se ejemplifica la aplicación mediante la comprensión de un texto literario del género lírico de Jesús Orta Ruiz. Para ello se hace necesaria la orientación didáctica en tres niveles de ayuda fundamentales:

1. Nivel de ayuda antes de la lectura. Se hace necesaria la orientación previa al estudiante hacia la búsqueda de información sobre algunas cuestiones fundamentales de la obra, que le ayudarán en las realizaciones de inferencias a partir de las indicaciones orientadas por el profesor: datos personales del autor del texto, estudio del contexto histórico en que se ubica, país, situación económica, política y social, su producción literaria y las temáticas más abordadas; datos personales de Alicia Alonso, y las temáticas más abordadas en sus obras.

II. Nivel de ayuda durante la lectura. Evaluadas las actividades anteriores, como estudio independiente de la clase anterior, se orienta la lectura en silencio del texto, tantas veces como sea necesario y luego se desarrolla una lectura modelo del texto. El lector activa las estrategias que les permiten inferir y comprender significados y sentidos en el texto.

Texto: *Alicia Alonso*

Alicia baila como baila el viento;
se diría que el viento escenifica;
pero el viento se mueve y nada explica
y Alicia explica con el movimiento.
Alicia baila, vuela, cuenta un cuento
y canta sin cantar música rica.
El viento en su persona se osifica
y ella si quiere se convierte en viento.
Acróbata del sueño, Alicia sube
como el vapor... Se transfigura en nube
y baja en lluvia de lineales galas.
Ahora, sube y no baja por sus huellas:
echan sus pies maravillosas alas
y sus manos alcanzan las estrellas.
Jesús Orta Ruíz

III. Nivel de ayuda después la lectura. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas. Para ello buscan relaciones que van más allá de lo leído, se explica el texto más ampliamente a partir de las pistas semánticas, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con los saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas para arribar a conclusiones que permitan descifrar en significado y el sentido del texto. Se orientan las actividades para el tránsito por los niveles de comprensión.

Primer nivel: comprensión inteligente. ¿Según su primera impresión: ¿qué información aparece objetivamente en el texto?; localice, en el texto, las palabras y expresiones desconocidas, escríbalas en su libreta y trate de inferir su significado por el contexto, de no ser posible búsquelas en el diccionario; seleccione las palabras y expresiones claves del texto: aquellas que más aportan por su significado, al significado global del texto; ¿qué se infiere en el texto? precise las ideas del texto, implícita o explícita, según el orden de aparición; determine la idea principal del texto ¿cuál es la finalidad del texto? ¿qué recurso expresivo ha utilizado el autor? extraiga del texto algunos vocablos o frases que indican cualidades de Alicia Alonso (pistas semánticas que conducen a inferencias).

Segundo nivel: comprensión crítica. ¿A qué se refiere el autor cuando expresa que Alicia baila como baila el viento? ¿por qué el autor expresa que Alicia cuenta un cuento y canta sin cantar música rica? ¿a qué se refiere cuando afirma que ella si quiere se convierte en viento? ¿qué otra experiencia pudieras expresar sobre las virtudes de Alicia? ¿estás de acuerdo con la concepción del autor sobre la manera de danzar de Alicia Alonso? emita su criterio según sus experiencias; clasifique el texto en literario o no literario y explique los elementos permitieron llegar a esa clasificación.

Tercer nivel: comprensión creadora. Si tuviera que conversar con sus compañeros de aula sobre la manera de danzar de Alicia Alonso, ¿Qué le diría? Expréselo en un texto, utilice su mejor letra y cuide la ortografía. En este paso se trata de hacer un cierre, resumiendo brevemente lo expuesto y haciendo una crítica valorativa de las ideas aparecidas y del modo en que han sido presentadas y defendidas. Resulta el momento más importante, porque se ponen de manifiesto sus capacidades para que desde lo conocido demuestre el saber hacer, en ese orden el trabajo con el texto será dirigido mediante impulsos heurísticos, para que se refieran al tipo de texto leído.

4. Resultados de la aplicación del Principio de orientación didáctico inferencial

El Principio de orientación didáctico inferencial contribuye a la atribución de significados a partir de inferencias que favorecen el aprendizaje, el desarrollo de habilidades discursivas y la competencia cognitiva, comunicativa, sociocultural de los estudiantes, que coadyuva a resolver la contradicción existente entre la metodología actualmente empleada para la orientación didáctica a la inferencia y la

dinámica de la construcción discursiva inferencial basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Conclusiones

El Principio de orientación didáctico inferencial favorece la creación de un ambiente contextualizado, a través del intercambio de vivencias y experiencias culturales. Así en la orientación didáctica a la inferencia se coadyuva al razonamiento lógico y al perfeccionamiento discursivo de los estudiantes por su carácter vivencial y contextual.

La utilización del Principio de orientación didáctico inferencial contribuye a desarrollar las habilidades comunicativas en los estudiantes para el desempeño en la práctica social. Con ello se corrobora el valor pedagógico del principio y se perfecciona la atención a las diferencias profesionales como condición ético-profesional que implica el respeto profundo al hombre, a partir de una postura didáctica humanista y sociocultural.

Fuentes y bibliografía

1. CARRASQUILLO, A., 1988: *Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña a estudiantes con limitaciones en la lectura*. Lectura y vida, 4, 24–28.
2. CISNEROS, S., 2015: *Esbozo de una orientación didáctica universitaria de perspectiva comunicativo accional*. Ponencia. Evento Alba Pedagógica Facultad de Educación Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Oriente. Noviembre.
3. DOMÍNGUEZ, I., 2013: *Lenguaje y Comunicación*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
4. GARCIA, Y. y MOREIRA, C., enero–abril, 2022: «La preparación del estudiante universitario para la orientación didáctico inferencial en la comprensión textual». *Revista Electrónica Científico Pedagógica*, Joven Educador, (núm. 40), pp. 70–83.
5. GARCIA, Y., MOREIRA, C. y CISNEROS, S., mayo–junio de 2019: «La orientación didáctica a la inferencia en preuniversitario: niveles de ayuda». *Revista iplac*, (núm. 3).
6. GARCIA, Y. y MOREIRA, C., enero de 2019: «Consideraciones teóricas sobre la construcción discursiva inferencial». *Revista Edusol*, volumen 19 (núm. 68), pp. 108–121.
7. GARCIA, Y. y MOREIRA, C., 2018: *El tratamiento del discurso inferencial en la comprensión textual de la educación preuniversitaria*. REDINCITEC. (Libro) Ciencia innovación tecnológica. Volumen II. Sello editorial 978-959-7225.
8. MARTÍNEZ, O., 2019: *La orientación didáctico-constructiva del texto literario. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Centro de Estudios Pedagógicos “Manuel F. Gran” Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
9. MOREIRA, C., GARCIA, Y., mayo–agosto de 2021 : «La orientación didáctica para la comprensión de textos escritos». *Revista Electrónica Científico Pedagógica*, Joven Educador, (núm. 38), pp. 35–47.
10. MOREIRA, C., 2015: «Metodología para la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna como nodo interdisciplinar». *Revista EduSol*, ISSN: 1729-8091. Vol.15, No.52, jul.–sep., 2015, pp. 1–15. Universidad de Guantánamo, Cuba.
11. PARODI, G., 2005: *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
12. ROMÉU, A., 1992: *Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción*. La Habana, Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

Дидактическая направленность на инференциальное понимание политического дискурса в Партийной школе

Гарсия Инохоса Д., Морейра Карбонель К., Гарсия Боннани Я. (Куба)

Orientación didáctica hacia la comprensión inferencial del discurso político en la Escuela del Partido

García Hinojosa D., Moreira Carbonell C., Garcia Bonnane Y. (Cuba)

АННОТАЦИЯ В настоящее время особенно актуальным представляется дидактическое сопровождение образовательного процесса, однако в Партийной школе еще наблюдаются некоторые недочеты в процессе его применения к обучению инференциальному пониманию политического дискурса. В работе предлагается дидактическая модель инференциального понимания политического дискурса в Партийной школе. При отборе наиболее значимых источников по теме исследования использовались следующие методы: историко-логический, метод анализа и синтеза, индуктивно-дедуктивный метод. Дидактическое сопровождение образовательного процесса, базирующееся на индивидуальной помощи и двустороннем диалоговом взаимодействии, оказывает благоприятное воздействие, способствует удовлетворению познавательных потребностей обучаемого. Данная модель рассматривается как дидактический инструмент, который помогает повысить степень вовлеченности слушателей в учебный процесс.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА сопровождение, понимание, инференция, дискурс, политический

RESUMEN La orientación didáctica, en la actualidad, adquiere relevancia; sin embargo, en la Escuela del Partido persisten deficiencias para su aplicación en la comprensión inferencial del discurso político. Se plantea como objetivo, ofrecer una orientación didáctica para la comprensión inferencial del discurso político en la Escuela del Partido. Se utilizaron métodos como el histórico-lógico, analítico-sintético e inductivo-deductivo, que permitieron sintetizar las fuentes más relevantes del tema investigado. Se aporta una orientación didáctica basada en ayudas y el diálogo bidireccional, que beneficia, auxilia y satisface necesidades cognoscitivas. Constituye una vía didáctica, que coadyuva al protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE orientación, comprensión, inferencia, discurso, político

Introducción

En los momentos actuales la enseñanza-aprendizaje de la inferencia en el proceso de comprensión textual adquiere gran importancia por la complejidad de los procesos inferenciales que ocurren para descifrar los mensajes implícitos que subyacen tras las líneas del discurso. En este sentido requiere especial atención la comprensión del discurso político por su naturaleza connotativa y carácter argumentativo, apelativo o conativo dirigido a convencer o mover a la acción.

Numerosos investigadores que han indagado en la búsqueda de nuevas vías didácticas que favorezcan su proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellos Kintsch, W., Carrasquillo, A. (1988), Parodi, G. (2005), Roméu, A. (1992); Moreira, C. (2012, 2018, 2019, 2021 y 2022), Domínguez, I. (2013); Cisneros, S. (2018, y 2019) y Garcia, Y. (2018, 2019, 2021 y 2022), entre otros. Todos efectuaron importantes aportaciones teóricas y metodológicas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la inferencia, lo que demuestra que ha sido un tema permanente y pertinente en los procesos educativos.

En correspondencia con lo expresado, se plantea como objetivo ofrecer una orientación didáctica, basada en niveles de ayuda, para la comprensión inferencial del discurso político en la Escuela del Partido.

Métodos

Se aplicaron métodos teóricos como el histórico-lógico, en el estudio de la orientación didáctica hacia la comprensión inferencial del discurso político en la Escuela del Partido, así como la sistematización de los referentes teóricos que posibilitaron dar respuesta al problema investigado; el analítico-sintético en el proceso de revisión bibliográfica con el objetivo de analizar y extraer, de forma sintética, los fundamentos teóricos a tener en cuenta en la orientación didáctica y en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión inferencial. La modelación, facilitó la concepción de la orientación didáctica hacia la comprensión inferencial del discurso político, en sus diferentes momentos y niveles de comprensión.

1. La orientación didáctica hacia la comprensión inferencial del discurso político.

Dada la importancia de las inferencias en la comprensión discursiva, son numerosos los investigadores que han declarado algunas limitaciones para elaborar inferencias, entre ellos: Carrasquillo, A. (1988), expresa que entre las posibles causas se encuentran: a) la complejidad lingüística; b) la información desconocida; c) las dificultades conceptuales; Parodi, G. (2005), afirma que los lectores recurren mayormente a la copia de trozos de texto y a un conocimiento previo poco relevante; además del escaso empleo de estrategias inferenciales y las limitaciones para hacer interpretaciones a partir de las ideas explícitas e implícitas del texto.

Por otra parte, Van Dijk, T.A. (1997) y León, J. A. (2003), entre otros, plantean que la inferencia es un proceso donde el conocimiento del sujeto entra en interacción activa con la información del texto, y va más allá de lo que el texto explícitamente puede decir. En Cuba Roméu, A. (1992); Montaña, R. y Abello, A. M. (2010); Moreira, C. (2012), Cisneros, S. (2018) y García, Y. (2019) tienen en común preocupaciones por la orientación didáctica a la inferencia en el proceso de comprensión; refieren su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la interacción social. Por su importancia, la comprensión inferencial del discurso político, constituye un objetivo que se debe lograr en los programas de la Escuela del Partido, por el carácter apelativo o conativo de esta tipología discursiva y su intención comunicativa dirigida a convencer a su interlocutor y moverlo a la acción.

2. La orientación didáctica

En Cuba algunos autores han realizado importantes aportaciones relacionadas con la orientación didáctica, entre ellos se destacan: Roméu, A. (1992), Domínguez, I. (2013), Moreira, C. (2015), Cisneros, S. (2018), García, Y. (2019) Martínez, O. (2019), y otros. Todos destacan el rol del profesor en el proceso de orientación didáctica, a partir de los niveles de ayuda a los educandos, que conducen al protagonismo y la adquisición de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta investigación se asume la definición de la orientación didáctica aportada por, donde la considera como:

Proceso y categoría de la didáctica de la lengua. Fundamenta que es un proceso concomitante a la formación, no sólo por su relación sino por su intención. Se estructura con ayudas que constituyen su centro y establecen relaciones con otros componentes utilizados con intenciones formativas y que se proponen en la estructura de la orientación didáctica

(Susana Cisneros, 2015, p. 43)

De esta manera, en la orientación didáctica hacia la comprensión inferencial del discurso político, se debe manifestar una postura didáctica humanista, instructiva, heurística, transformadora y de arraigo del profesor en su rol pedagógico de mediador, basado en ayudas favorecedoras de la interacción y el diálogo bidireccional, como opciones estimulantes de un pensamiento reflexivo, juicios y valoraciones científicas, que benefician, auxilien o satisfagan las necesidades cognoscitivas y permitan movilizar saberes y experiencias en la solución de tareas. Para esta investigación se consideran los niveles de ayuda planteados por García, Y., Moreira, C. y Cisneros, S. (2019) y se contextualizan en correspondencia con las exigencias didáctico-metodológicas del proceso de comprensión inferencial del discurso político en la Escuela del Partido:

Nivel de ayuda antes de la lectura. Etapa de orientación en la que ocurre todo un proceso de planeación en aras de orientar al estudiante en la búsqueda de informaciones previas a la lectura, que les serán de gran ayuda para las realizaciones de inferencias. Se consideran estrategias cognitivas relacionadas con la motivación, exploración de ideas, anticipaciones semánticas y sintácticas, búsqueda de información hacia un objetivo.

Nivel de ayuda durante la lectura. Etapa de ejecución, en la que ocurre todo un proceso de audición y lectura en un modelo de situación que exige de inferencias operacionales en el proceso de lectura (a medida que el lector avanza en la lectura del texto va comprobando y refutando hipótesis, va formulando y reformulando sus inferencias sobre lo que viene a continuación).

Nivel de ayuda después de la lectura. Etapa de control, ocurre todo un proceso de supervisión a partir de inferencias posteriores al proceso de lectura. Se deben considerar estrategias cognitivas; así como estrategias metacognitivas en aras de reflexionar sobre la efectividad de las estrategias y las metas alcanzadas. Ello implica hacer resúmenes; formular y responder preguntas y recontar y utilizar organizadores gráficos.

Ejemplo de orientación didáctica para la comprensión inferencial del discurso político, a partir de un texto seleccionado del discurso pronunciado por Miguel Mario Díaz-Canel Bermúdez en la clausura del Octavo Congreso del Partido, donde se priorizan los valores expresados en los mensajes del discurso.

Nivel de ayuda antes de la lectura:

- a) Busque en el diccionario el significado de valores.
- b) Mencione algunos de ellos y ponga ejemplos de su manifestación en la sociedad.
- c) Después de leído el texto seleccionado del discurso, realice anotaciones sobre los valores más significativos expresados en la actual batalla de ideas del pueblo cubano.

Niveles de ayuda durante la lectura:

Se efectúa la lectura en silencio del texto y luego una lectura modelo.

Lea el siguiente texto, seleccionado del discurso pronunciado en el (Periódico Granma, p.2, en la clausura del Octavo Congreso del Partido, en el Palacio de Convenciones, el 19 de abril de 2021, “Año 63 de la Revolución”.

El Partido Comunista de Cuba continuará en el reconocimiento y defensa de nuestras esencias: la independencia, la soberanía, la democracia socialista, la paz, la eficiencia económica, la seguridad y las conquistas de justicia social: ¡el Socialismo!... Vale la pena defender el socialismo porque es la respuesta a la necesidad de un mundo más justo, equitativo, equilibrado e inclusivo...La fuerza principal para lograr tal propósito es la unidad.

La continuidad generacional es parte fundamental de esa unidad. Es preciso hablar y compartir realizaciones con nuestros jóvenes como las más importantes personas que son; distinguirlos como gestores de las transformaciones en marcha. En ellos está la fuerza, la disposición y decisión, la sinceridad para cualquier emprendimiento o aporte revolucionario que la situación demande. En el clímax de la pandemia lo han demostrado con arrojo y responsabilidad. Que nuestro comportamiento en el trabajo, ante la sociedad, la familia y el círculo de amistades sea coherente con los valores que defendemos.

(Miguel Mario Díaz-Canel Bermúdez, 2021).

Niveles de ayuda después la lectura: se orientan las actividades para el tránsito por los tres niveles de comprensión.

Comprensión inteligente:

- a) Qué información explícita aparece objetivamente en el texto?
- b) Localice, en el texto, las palabras y expresiones desconocidas, escríbelas en tu libreta y trata de inferir su significado por el contexto. De no ser posible búscalas en el diccionario.
- c) Seleccione las palabras y expresiones claves del texto: aquellas que más aportan por su significado al significado global del texto no por la significación misma, sino por su valor estructural en cuanto a categoría léxica o gramatical.
- d) De acuerdo con las sugerencias significativas que aportan las palabras y expresiones claves, ¿qué se infiere en el texto?
- e) Determine la idea principal del texto.

Comprensión crítica:

- f) ¿A qué se refiere el autor cuando expresa que “Es preciso hablar y compartir realizaciones con nuestros jóvenes como las más importantes personas que son”?

g) Cuál es la intención del autor al expresar: “Que nuestro comportamiento en el trabajo, ante la sociedad, la familia y el círculo de amistades sea coherente con los valores que defendemos.”

h) Según el mensaje transmitido en el texto, ¿qué otra experiencia pudiera expresar sobre los valores de los jóvenes cubanos demostrados en sus protagonismos en las actuales batallas que hoy defiende el país?

i) ¿Estás de acuerdo con el autor, sobre la responsabilidad que le corresponde a los jóvenes como continuidad de las presentes y futuras batallas que libra el país por conservar la independencia, la paz y la soberanía? Emita su criterio según sus experiencias.

Comprensión creadora:

j) Si conversara con el Presidente de la República de Cuba Miguel Mario Díaz-Canel Bermúdez, sobre los valores que se deben poseer los jóvenes de la actual generación para el desempeño de su papel protagónico en las actuales tareas que demanda el país en defensa de nuestras conquistas ¿Qué le dirías? Escríbelo en un texto; utiliza tu mejor letra y cuida la ortografía.

La propuesta constituye una alternativa viable, flexible, que puede ser mejorada de acuerdo con la realidad contextual donde se aplique, por lo que la misma no agota todas las posibilidades que pudieran aportarse al proceso de orientación didáctica, por tanto, puede ser enriquecida con la creatividad de los profesores en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión inferencial del discurso político.

Conclusiones

El estudio realizado sobre los sustentos teóricos de este trabajo evidencia la importancia de la orientación didáctica hacia la comprensión inferencial del discurso político, al aportar criterios favorecedores de la acción pedagógica, que conducen a la motivación, los saberes, la imaginación y la originalidad creativa de los educandos. La propuesta de orientación didáctica constituye una vía valiosa que contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión inferencial del discurso político, con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. La valoración de los resultados, en la actividad elaborada, demuestra que la propuesta es factible y pertinente, en tanto favorece la preparación didáctico-metodológica de los profesores para la enseñanza-aprendizaje y el protagonismo del sujeto de aprendizaje en la comprensión.

Fuentes y bibliografía

1. CARRASQUILLO, A., 1988: *Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña a estudiantes con limitaciones en la lectura*. Lectura y vida, 4, 24–28.
2. CISNEROS, S., 2018: *La orientación didáctica en la formación de profesores de español-literatura*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. Universidad de Ciencias Pedagógicas “E. José Varona”. La Habana.
3. DOMÍNGUEZ, I., 2013: *Lenguaje y Comunicación*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
4. GARCIA, Y. y MOREIRA, C., enero–abril, 2022: «La preparación del estudiante universitario para la orientación didáctico inferencial en la comprensión textual». *Revista Electrónica Científico Pedagógica, Joven Educador*, (núm. 40), P. 70–83.
5. GARCIA, Y., MOREIRA, C. y CISNEROS, S., mayo–junio de 2019: «La orientación didáctica a la inferencia en preuniversitario: niveles de ayuda». *Revista iplac*, (núm. 3).
6. GARCIA, Y. y MOREIRA, C., enero de 2019: «Consideraciones teóricas sobre la construcción discursiva inferencial». *Revista Edusol*, volumen 19, (núm. 68), P.108–121.
7. GARCIA, Y. y MOREIRA, C., 2018: *El tratamiento del discurso inferencial en la comprensión textual de la educación preuniversitaria*. REDINCITEC. (Libro) Ciencia e innovación tecnológica. Volumen II. Sello editorial 978-959-7225.
8. KINTSCH, W. y VAN DIJK, T.A., 1978: Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363–394.
9. LEÓN, J. A., 2003: *Conocimiento y Discurso: Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
10. MARTÍNEZ, O., 2019: *La orientación didáctico-constructiva del texto literario*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios Pedagógicos “Manuel F. Gran” Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

11. MONTAÑO CALCINES, J. R. y ABELLO CRUZ, A. M., 2010: *Renovando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
12. MOREIRA, C., ROMÉU A. y DOMÍNGUEZ, I., 2012: *Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural en la formación inicial del Licenciado en Educación: Instructor de arte. Universitaria, 2000*. Edición, formato Libro-e: Documento Español (spa). <https://www.worldcat.org/title/estrategia-didáctica-para-el-desarrollo-de-la-competencia-cognitiva-comunicativa>.
13. MOREIRA, C. y GARCIA, Y., mayo–agosto, 2021: «La orientación didáctica para la comprensión de textos escritos». *Revista Electrónica Científico Pedagógica*, (núm.38), P. 35–47.
14. PARODI, G., 2005: *Comprensión de textos escritos*: Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
15. ROMÉU, A., 1992: *Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción*. La Habana, Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

Teoretiko-prácticos размышления об оценке результатов обучения как дидактической категории и ее отражение в преподавании иностранных языков

Гонсалес Кансио Р. Х. (Куба)

Reflexiones teórico-prácticas acerca de la evaluación del aprendizaje como categoría didáctica y su reflejo en la enseñanza de lenguas extranjeras

González Cancio R. G. (Cuba)

АННОТАЦИЯ В статье проводится краткий сравнительный анализ подходов к сущности понятия оценивания как категории дидактики, в основе которого лежат различные определения, разработанные кубинскими и другими зарубежными учеными, а также приводится сравнение параметров оценки в общей дидактике и в дидактике иностранных языков. Для иллюстрации некоторых значимых аспектов данного сравнения представлены две таблицы, в которых приведены ключевые характеристики оценивания, а также сходства и различия данной категории в двух названных областях научного знания.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА оценка, оценка результатов обучения, оценка результатов обучения по иностранным языкам

RESUMEN El trabajo presenta un breve estudio comparativo de la evaluación como categoría didáctica, tomando como punto de partida las diferentes definiciones dadas por varios autores nacionales y foráneos y cómo esta se manifiesta tanto en la Didáctica General (D.G.) como en la Didáctica de las Lenguas Extranjeras (D.L.E.). A fin de ilustrar algunos aspectos importantes de esta comparación, se presentan dos cuadros en los que se exponen sus características fundamentales, así como los elementos que le son comunes y diferentes en ambas ciencias.

PALABRAS CLAVE evaluación, evaluación del aprendizaje, evaluación en las lenguas extranjeras

Introducción

Con mucha regularidad, cuando se comienza a leer un artículo, tesis u otro trabajo científico acerca de la evaluación como uno de los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), la primera reflexión que hacen los diferentes autores es acerca de que el mismo constituye un proceso complejo, amplio y cargado de una buena dosis de subjetividad, entre otros. No es menos cierto que el proceso de evaluación tiene todas las características antes mencionadas y aún más.

Lo que se acaba de expresar se justifica si se toma en cuenta que en mismo intervienen, de manera directa el evaluador y el evaluando y, de manera indirecta, los que determinan las normas que deben tenerse en cuenta en este, de manera general, y aquellos que las tienen que adecuar en correspondencia con el centro docente, concretamente, donde se ha de aplicar. Igualmente intervienen los que diseñan los instrumentos de evaluación e indicadores a tomar en cuenta, todos los cuales no siempre son los que los aplican y mucho menos los que tienen conocimiento y dominio de las características de los sujetos que van a ser expuestos a esos instrumentos evaluativos.

Desarrollo

Para el presente estudio la indagación bibliográfica realizada llevó a identificar un total de 22 definiciones de esta categoría didáctica, dadas por la misma cantidad de autores, entre los que se puede mencionar a Addine Fernández, F. (Cuba, 1998), Mena, C. E. (Cuba, 2001), Pérez Sánchez, A. y Bustamante Alfonso, L. M. (Cuba, 2004), Mora Vargas, M. I. (Costa Rica, 2004), Lara Rodríguez, G. A. (Colombia, 2016). Sánchez Mendiola, M. (México, 2018), Bizarro, W; Sucari, W. y Quispe-Coaquira, A. (Perú, 2019), entre otros.

En cuanto a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, la búsqueda fue mucho menos fructífera pues son muy pocos los investigadores, en este campo del saber, que han dedicado sus esfuerzos a esta temática. En la en la indagación realizadas en las redes de internet se pudo encontrar solamente 15 autores que expresan sus criterios acerca de lo que cada uno entiende por evaluación. Entre esos autores, solo a manera de ejemplo, se pueden mencionar a Pastor Cesteros, S. (España, 2003), Bordón, T. (España, 2009), Arias, C. I., Maturana, L. y Restrepo, Y. (Colombia, 2012), Vine Jara. M. A. (Chile, 2015), Solóntsova, L. P. (Rusia, 2015), Plejánova, M. V. (Rusia, 2016), y Acevedo-Whitney, D. (EE.UU. 2020).

A partir del análisis y reflexión teórica de las definiciones dadas por los autores mencionados se ha podido, de manera sintética, tomar algunos elementos considerados importantes, entre otros, a fin de dar una idea muy general de su expresión tanto en la Didáctica General como en la Didáctica de las Lenguas extranjeras que permita a los lectores tener una visión comparativa.

Tabla 1: Algunas de las características fundamentales de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

DIDÁCTICA GENERAL (D.G.)	DIDÁCTICA DE LAS L.E. (D.L.E.)
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene carácter procesal. • Permite determinar el nivel calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. • Su estrecha interrelación con los objetivos planteados. <ul style="list-style-type: none"> • Abarca no solo los cambios cualitativos en la asimilación de conocimientos, hábitos y habilidades, sino también en el orden actitudinal. • Constituye una actividad de retroalimentación tanto para el estudiante como para el maestro. • Es un proceso complejo y diverso. • Regularmente inmerso en un modelo tradicional. • Su estrecho vínculo con el proceso educativo como un todo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valora el grado del dominio lingüístico-comunicativo de los estudiantes. • Parte fundamental del PEA. • Clarificación de los objetivos e información sobre el PEA. <ul style="list-style-type: none"> • Es multifuncional. • El PEA se desarrolla en un sistema lingüístico-comunicativo diferente a la lengua materna de los estudiantes. • Detectar y dar cuenta del desempeño lingüístico-comunicativo de los estudiantes a través de múltiples estrategias. • Valorar el comportamiento del aprendizaje, la formación de hábitos, desarrollo de habilidades y la formación en valores a través de la L.E.

Al aceptar su carácter procesal, la evaluación tiene que estar dirigida a comprobar, de manera sistemática, el logro de los objetivos del sistema de educación en general, de su concreción en los planes de estudio de los diferentes subsistemas de enseñanza y en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje concretamente. En tal sentido cabe destacar que el proceso de evaluación está ligado no solo a los objetivos de un determinado nivel o grado, sino también a los que emanan de la misma sociedad a la que tributan.

Es necesario aclarar que, a pesar de lo que se acaba de expresar en el párrafo anterior y que es común para el sistema de evaluación tanto para la D.G. como para la D.L.E., existen diferencias en

cuanto a que en el PEA de lenguas extranjeras los objetivos responden a la o las funciones comunicativas a desarrollar en clases y, por ende, el sistema de conocimientos, hábitos y habilidades tiene una dirección lingüístico-comunicativa, por lo que su concepción y formulación es diferente a la de la D.G. Este paréntesis es necesario hacerlo pues al formular los objetivos y en función de ellos elaborar los instrumentos de evaluación hay que tomar en cuenta que al enunciarlos su estructura difiere en ambas ciencias.

Dada su relación directa con los sujetos a evaluar y la forma en que se va a evaluar esta, obviamente, se convierte en un proceso complejo y diverso. Su complejidad radica precisamente en lo heterogéneo del universo que abarca el que está, a su vez, bajo las más disímiles influencias socio-educativas y culturales lo que genera un desigual desarrollo cognitivo, afectivo-emocional y socio-cultural. No obstante, en determinados momentos evaluativos del rendimiento académico de los estudiantes, se estandariza la aplicación de instrumentos que no toman en cuenta las diferencias individuales concretas de cada conglomerado social lo que implica, en no pocos casos, el que los evaluadores, al regirse por determinadas escalas de valor predeterminadas, hagan de estas un dogma y lleguen a la conclusión de que si las respuestas de los estudiantes no concuerdan en un elevado por ciento con los indicadores establecidos entonces la evaluación es deficiente.

En el caso de las lenguas extranjeras, además de lo expresado, hay que destacar que el código lingüístico, así como los patrones de comunicación que se utilizan, son diferentes. Los instrumentos evaluativos que se aplican en las demás asignaturas, la orientación didáctica y la ejecución de las tareas o ejercicios propuestos son desarrollados por los evaluandos en su propia lengua materna, mientras que en el caso de las lenguas extranjeras estas se llevan a cabo a través de un sistema lingüístico diferente al de los estudiantes en correspondencia con la lengua extranjera que estudian.

Como se ha podido ver en la tabla comparativa que se presenta más arriba, en ambos casos el sistema de evaluación toma en cuenta no solamente el elemento cognitivo-instrumental sino, además, el afectivo-emocional. La concepción cubana del PEA se caracteriza por una estrecha relación entre la instrucción y la educación, lo que constituye una de las leyes de la Pedagogía. En ambos casos se deja explícito que el sistema de evaluación no solo debe estar dirigido a la medición y valoración del comportamiento del sistema de conocimientos, hábitos y habilidades, que en el caso de las lenguas extranjeras lleva como «apellido» lingüístico-comunicativo. En todos los casos, la formación en valores constituye una de las aristas de primer orden a tomar en cuenta en consonancia con lo que se acaba de plantear.

Los maestros de lenguas extranjeras pueden determinar su dirección formativa durante la evaluación de las diferentes habilidades comunicativas, ubicando a los estudiantes en situaciones de comunicación lo más cercanas posibles a su vida diaria, pero en las que tenga que valorar, argumentar, narrar, etc. evidenciando los elementos que sustentan su exposición, todo ello adecuado al nivel de desarrollo lingüístico y comunicativo alcanzado por los estudiantes en el momento evaluativo.

Ahora bien, siendo la Didáctica General y la Didáctica de las Lenguas Extranjeras integrantes del sistema de las Ciencias Pedagógicas y que mantienen un estrecho vínculo interdisciplinario, hay que destacar que existen entre ellas elementos comunes y diferentes que caracterizan la concepción, elaboración y ejecución del sistema de evaluación.

Tabla 2: Algunos elementos comunes y diferentes de la evaluación en ambas ciencias.

COMUNES	DIFERENTES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tiene carácter procesal. ➤ Permite la toma de decisiones. ➤ Constituye una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. ➤ Se encuentra íntimamente relacionado con los objetivos. ➤ Propicia la retroalimentación de los estudiantes y maestros en cuanto al aprovechamiento y efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El código lingüístico comunicativo de la base orientadora de los ejercicios y/o tareas es diferente (lengua materna/lengua extranjera). ➤ El sistema de objetivos se concibe y formula tomando en cuenta dos direcciones (como configuración psicológica y como sistema lingüístico-comunicativo). ➤ El sistema de formación de hábitos y desarrollo de habilidades responde a direcciones diferentes.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Posibilita la formación en valores de los estudiantes, si es bien dirigida. ➤ Tiene carácter integrador. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se dirige a la comprobación del nivel de dominio de la competencia comunicativa, y sus componentes, de los estudiantes en la lengua que aprenden.
---	---

Como se puede observar, aunque su objeto de estudio es el mismo, en ambas ciencias el sistema de evaluación asume características diferentes dado que en el campo de las lenguas extranjeras este objeto se concibe desde la comunicación y para la comunicación en la lengua que se enseña/aprende, por cuanto la lengua extranjera deviene medio y fin del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Obviamente todo instrumento evaluativo que se aplique a los estudiantes, está encaminado a comprobar el nivel de cumplimiento de los objetivos a evaluar. Los resultados que se obtienen deben y tienen que conllevar a un consciente análisis reflexivo-valorativo por parte del colectivo pedagógico y, en consecuencia, a la elaboración de determinadas estrategias de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a la erradicación de las dificultades detectadas y al reanálisis del modo de actuación profesional del maestro en cuanto a los métodos y procedimientos utilizados en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tal motivo se considera que los resultados evaluativos, desde las evaluaciones sistemáticas hasta las finales, conllevan a la toma de decisiones por parte del colectivo pedagógico que van desde la determinación multifactorial o no de los resultados obtenidos hasta la individualización de los mismos, lo que no siempre se centra en los estudiantes.

La elaboración de cualquier instrumento de evaluación sea periódica o final, debe partir de la consideración de los resultados que se han ido alcanzando en las evaluaciones sistemáticas, las que indican cómo se va comportando la asimilación de los conocimientos, formación de hábitos y desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes, que en el caso de las lenguas extranjeras son de carácter lingüístico-comunicativos. Este elemento lleva a comprobar la validez del instrumento a aplicar, la que se relaciona con su funcionabilidad práctica, dada por el vínculo del mismo con situaciones de la vida real de los estudiantes, lo que es válido tanto desde la D.G. como de la D.L.E.

En el caso de las lenguas extranjeras, muchas veces la concepción del constructo evaluativo se dirige a la solución de los ejercicios o tareas propuestas de manera individualiza.

... el modelo de evaluación dominante en el mundo es el individualista. ... la que ha proliferado desde mediados de los años ochenta del siglo pasado, en particular con el aumento de sistemas nacionales e internacionales de evaluación del aprendizaje y, recientemente, con el uso de este tipo de examen para valorar el desempeño docente.

(Díaz Barriga, 2017, p. 337–338).

Esta concepción pierde de vista el valor de propiciar la interactividad entre los sujetos a evaluar en los marcos del propio instrumento evaluativo (evaluación por parejas o tríos). Durante la interactividad en el momento evaluativo, el maestro puede ir valorando no solo el dominio del uso práctico de los diferentes exponentes lingüísticos (léxico, gramática, fonética) estudiados en la etapa a evaluar y su interrelación con los anteriores así como el uso adecuado e integral de los componentes o sub-competencias de la competencia comunicativa (lingüística, sociolingüística, estratégica, discursiva y sociocultural) lo que es vital en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

Muy importante resulta tener en cuenta la viabilidad del instrumento evaluativo a aplicar. Al elaborar estos los evaluadores, que no siempre son los que conciben y diseñan dichos instrumentos, tiene que tener en cuenta si su estructura, complejidad y extensión se corresponden con la realidad del momento en que se ha de aplicar, el tiempo de que se dispone para su solución, las características de los evaluandos y la correspondencia entre el nivel de exigencia implícito en los mismos y la calidad con que se llevó a cabo la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe recordar que nadie puede dar lo que no tiene. No pueden evaluarse habilidades que no se han ejercitado adecuadamente en el aula, cuya complejidad no se haya trabajado desde diferentes aristas para llegar al resultado. Hay que desarrollar el pensamiento crítico y creador y dejar a un lado la reproducción mecánica.

Finalmente, se considera importante dejar explícito que la subjetividad de evaluación tiene su expresión decisiva cuando el grupo de evaluadores tienen que emitir un criterio de valor acerca de una determinada respuesta a través de magnitudes cualitativas o cuantitativas, lo que trae como consecuencia disparidad de criterios por la manera individual en que es analizada esta por cada miembro del colectivo evaluador y que muchas veces lleva a largas discusiones lo que evidencia que ellas nunca van a caracterizar con total acierto el resultado.

Estas caracterizaciones aún distan mucho de ser completas, ya que contienen términos como «razonable», «suficiente», «frecuente», «próximo a», etc.

(Bordón, T. 2010, p. 329–330).

Igualmente sucede con otros tales como «excelente», «muy bien», «bien», «aceptable», «mal», o su expresión cuantitativa. Obviamente los términos expresados regularmente varían en su concepción entre los mismos sujetos evaluadores.

Conclusiones

Es evidente la interrelación que se establece entre los sustentos teóricos de la Didáctica General (D.G.) y de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras (D.L.E.). En ambas ciencias el sistema de evaluación se encuentra íntimamente relacionado con los objetivos trazados en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje (P.E.A.). Igualmente, esta relación se evidencia en los elementos que le son comunes dentro de una y otra ciencia, con independencia de sus especificidades.

La consulta de varios autores pone de relieve la importancia que tiene la concepción del sistema de evaluación desde el mismo currículo, así como la alta responsabilidad de los maestros y directivos educacionales en la elaboración y aplicación de los instrumentos evaluativos y el riesgo que implica el inadecuado manejo de indicadores preestablecidos para otorgar una determinada evaluación.

Fuentes y bibliografía

1. ARIAS, C. I., MATURANA, L. Y RESTREPO, M. I., 2012: *La evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras; hacia prácticas justas y democráticas*. Universidad de Antioquia. Fundación universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia. Lenguaje, 40 (1).
2. BRITISH COLUMBIA TEACHER'S FEDERATION, 2001: *Communicative approaches to evaluation in foreign languages*. (july)
3. BORDÓN, T., 2009: *Evaluación y niveles de competencia comunicativa*. Monográficos 4. Marco ELE ISSN 1885 – 2211/No. 8.
4. DÍAZ-BARRIGA, A., 2017: *De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. isbn: 978-607-02-9094-7
5. PASTOR CESTERO, S., 2003: «La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas». En: *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid, Comunidad de Madrid. Consejería de Educación
6. VINE JARA, A. E., 2015: *Criterios evaluativos para el diseño de un prototipo de una prueba de Español como Lengua Extranjera con fines específicos Académicos (EFA)*. Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística. Universidad de Concepción-Chile.
7. ПЛЕХАНОВА, М. В., 2016: *Контроль в обучении ИЯ. Методика обучения иностранным языкам*. ЛЕКЦИЯ 11. ТПУ.
8. СОЛОНЦОВА, Л. П., 2015: *Роль, цели и функции контроля. Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс)*. Учебник. Часть I. ЭВЕРО Алматы.

Дидактические ресурсы аудиовизуального перевода при преподавании иностранных языков

Гуров А. Н. (Россия)

Recursos didácticos para la traducción audiovisual en la enseñanza de lenguas extranjeras

Gurov A. N. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В работе представлен анализ возможностей дидактического применения аудиовизуального перевода при преподавании иностранных языков. Акцент будет сделан на субтитровании и дубляже, которые, по мнению автора, являются наиболее эффективными инструментами для развития языковых компетенций обучающихся.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА дидактика, аудиовизуальный перевод, АВП, субтитрование, дубляж, аудиовизуальный язык

RESUMEN El trabajo analiza las posibilidades de aplicación didáctica de la traducción audiovisual en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se centra en la subtitulación y el doblaje, que, según el autor, son las herramientas más eficaces para desarrollar las competencias lingüísticas de los alumnos.

PALABRAS CLAVE didáctica, traducción audiovisual, interpretación audiovisual, subtítulo, doblaje, lenguaje audiovisual

Идея дидактического использования АВП при преподавании иностранных языков появилась сравнительно недавно. Наиболее эффективными, с образовательной точки зрения, видами АВП с уверенностью можно считать субтитрование и дубляж.

Подавляющая часть ежедневно получаемой каждым из нас информации, является аудиовизуальной, т.е. воспринимается нами одновременно через звук и изображение, что необходимо использовать в учебном процессе при изучении испанского языка. Работа лишь с аудио материалами уже не отражает современные реалии.

Аудиовизуальный язык не является полноценным живым языком, так как в его основе лежит заблаговременно подготовленный сценарий. Однако именно это качество аудиовизуального контента незаменимо в процессе обучения: при сохранении всех языковых норм становится возможным избежать стилистических и иных ошибок, которые встречаются при неподготовленной речевой деятельности.

Дидактическое субтитрование

Субтитрование представляет собой письменный перевод устных диалогов в рамках аудиовизуального контента. Отличительной особенностью подготовки субтитров является конденсация информации. Тот факт, что текст должен восприниматься практически синхронно с визуальной дорожкой, вынуждает переводчика прибегать к значительному сокращению сообщения. Данная особенность субтитрования способствует развитию основных навыков понимания, требуя от студентов развивать умение концентрировать внимание на «важном» (Lertola, 2019, с.43).

Зачастую, в процессе обучения при восприятии иностранной речи обучающийся сосредотачивает все свое внимание на лексико-грамматических характеристиках текста, что неизбежно приводит к потере смысла. Процесс субтитрования будет ориентировать студента концентрироваться на смысле сообщения, а не на конкретных лексико-грамматических единицах.

Нам представляется, что дидактическое субтитрование достаточно эффективно как для развития навыков аудиовизуального понимания контента на иностранном языке, так и для совершенствования навыков письменной речи, пополнения словарного запаса, ознакомления с языковыми реалиями.

Дидактический дубляж

Дубляж является одним из основных видов АВП и заключается в полной замене высказывания на иностранном языке репликами на русском. Наиболее распространенным вариантом учебного дубляжа считается интерлингвистический дубляж, однако, с дидактической точки зрения более действенным для развития аудиовизуального восприятия принято считать интралингвистический дубляж. Это связано с тем фактом, что студентам для создания дубляжа приходится учиться распознавать конкретные звуковые единицы, слова и грамматические формы на иностранном языке. Рекомендуется использовать подобные задания для обучающихся старших курсов (уровень В1 и выше), так как уровень развития языковых компетенций студентов младших курсов (А1 и А2) не позволит им эффективно использовать интенсивное аудирование.

Некоторые педагоги рекомендуют придавать творческое начало дидактическому дубляжу, поставив обучающимся задачу подготовить собственный сценарий под существующее видео — так называемый фанддабинг (Chaume, 2018, с. 84–104). Данный вид работы может применяться и на младших курсах, поскольку студентам не нужно полностью понимать оригинал видео: они создадут новую историю, больше играя с содержанием изображений, а не лингвистическим наполнением, при этом эффективно развивая собственные речевые навыки, произношение, интонацию, скорость речи (Гуров, 2021, с. 53).

Известно, что обучающимся гораздо легче усваивать ту информацию, которая вызывает у них интерес, им важно видеть смысл в выполнении задания, получить удовлетворение от выполненной работы. Использование аудиовизуального перевода при изучении любого иностранного языка повышает мотивацию студентов, делает обучение интерактивным и более эффективным.

Источники и литература

1. CHAUME, F., 2018: «Is audiovisual translation putting the concept of translation up against the ropes?» *The Journal of Specialised Translation*, 30, P. 84–104.
2. LERTOLA, J., 2019: *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages*. Viollans: Research Publishing.
3. ГУРОВ, А. Н., 2021: «Дидактический потенциал аудиовизуального перевода при изучении иностранных языков», *Казанская наука*, № 8, С. 51–53.

Вводно-фонетический курс для испаноязычных обучающихся на базе LMS-системы Moodle

Зубарева А. В. (Россия)

El curso introductorio de fonética para los hispanohablantes que estudian en el sistema LMS Moodle

Zubareva A. V. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В данной статье представлены преимущества Moodle, системы LMS, в контексте ее использования с традиционными образовательными инструментами в учебном процессе. Особое внимание уделено использованию Moodle в качестве средства обучения фонетике русского языка испаноязычных студентов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА дистанционное обучение, русский язык как иностранный, вводно-фонетический курс, Moodle, испанофоны

RESUMEN El presente artículo expone las ventajas de plataforma Moodle, sistema de gestión de aprendizaje (LMS), en el contexto de su aplicación al lado de las herramientas educativas tradicionales en el proceso de aprendizaje. Se presta especial atención al uso de Moodle como herramienta para enseñar fonética rusa a estudiantes hispanohablantes.

PALABRAS CLAVE educación a distancia, ruso como lengua extranjera, curso introductorio de fonética, Moodle, hispanohablantes

В настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного происходит трансформация традиционных форм обучения. Данные процессы присущи на всех уровнях образования, в том числе и на уровне довузовской подготовки. На первый план выходит виртуальное образовательное пространство со своими возможностями интенсификации учебного процесса.

В нашей статье мы рассмотрим вводно-фонетический курс для испаноговорящих обучающихся на платформе Moodle.

Это курс реализуется в Южном федеральном университете Лабораторией дистанционного обучения русскому языку и культуре для иностранных обучающихся Международного института междисциплинарного образования и иберо-американских исследований. В рамках обучения иностранных обучающихся на довузовском этапе подготовки, а также на краткосрочных курсах русского языка происходило наблюдение за реализацией вводно-фонетического курса для испаноязычных обучающихся.

Moodle это один из видов LMS. LMS (Learning Management System) — это система, позволяющая управлять обучением. Использование данной системы позволяет разрабатывать и распространять учебные материалы, предоставляя совместный доступ к ним. Системы LMS обеспечивают высокий уровень интерактивности образовательного контента.

Добрыдина Т. И., Масленникова О. Г. и Надеждина Е. Ю. в своем исследовании «Перспективы использования виртуальной образовательной платформы Moodle в обучении иностранным языкам» говорят о том, что «Moodle — это аббревиатура от Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, что переводится как модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда» (Добрыдина, Масленникова, Надеждина, 2014, с. 284).

Учебные курсы в системе Moodle можно применять как для реализации онлайн, так и некоторых форм офлайн обучения.

Благодаря изначальной ориентированности системы Moodle на работу при отсутствии глубоких знаний в сфере программирования и навыков администрирования веб-сайтов и т.п. преподаватель не должен обладать техническим образованием.

Даже в процессе прохождения курса студентами автор может редактировать его содержание. Хотелось бы перечислить основные инструменты, которые могут быть добавлены в курс: лекция, задание, форум, глоссарий, wiki, чат и т.д.

В практике преподавания РКИ использование данного ресурса интенсифицирует учебный процесс. Для создания курса могут быть использованы не только языковые, но и речевые материалы. Содержанием могут являться тексты, дополненные иллюстративным и графическим контентом (картинки, таблицы с грамматическими формами, модели и образцы различных заданий), классические и интерактивные упражнения, аудиовизуальный контент. Доступность ресурса для студентов приближает его к электронной версии современного учебника и даёт возможность вернуться к уже изученному материалу или подготовиться к последующим урокам.

Доказательством того, что система Moodle способствует оптимизации учебного процесса, является доказанная экономия времени при выполнении заданий, предполагающих, например, прослушивание аудиофайла или просмотр видеофайла на занятиях.

Ранее обучение иностранцев по программам довузовской подготовки не предполагало использование дистанционных курсов. Однако COVID-19 внес свои коррективы, и все университеты оказались в условиях вынужденного введения дистанционного образования.

Преподавателям было необходимо организовывать качественное дистанционное обучение в сжатые сроки.

На занятиях по РКИ групповые видеоконференции с преподавателем в Microsoft Teams были совмещены с самостоятельной работой учащихся, опорой которой послужили учебные материалы, отправляемые преподавателями. «Разумеется, нам пришлось искать и новые формы подачи материала во время занятия, а также возможности оптимизации учебного процесса» (Зубарева, Фролова, 2019, с. 124).

Прежде чем приступить к работе над созданием вводно-фонетического курса для испаноговорящих студентов в системе Moodle была проведена подготовительная работа. Во-первых, был создан банк цифрового контента, который включал в себя короткие ролики, содержащие объяснение материала, грамматические таблицы и презентации. Выбор такой формы подачи материала был продиктован тем, что в условиях цифровизации линейное мышление уступает место клиповому.

Преподавателями была поставлена и достигнута цель разнообразия и представления учебного материала, предоставление студентам различных форм теоретического и практического материала через «привычную молодежи клиповость коммуникации, дробя сложные темы на небольшие объемы информации, чтобы усилить интерес к обучению» (Бамбурова, 2019, с. 160), учитывая, особенности обучения современных студентов, проявляющиеся в феномене клиповости восприятия, запоминания и воспроизведения.

В последствии для нас стало возможным создание вводно-фонетического курса для испаноговорящих обучающихся в системе Moodle. Давайте подробнее остановимся на данном курсе.

Курс состоит из 10 уроков. Каждый урок включает в себя определенный набор инструментов системы Moodle будь то видео с объяснением правил произношения и чтения, постановочные или тренировочные упражнения, озвученный словарь или видео с прописными начертаниями букв для обучения письму. Постановочные и тренировочные упражнения представлены как в традиционной форме, так и с использованием инструментов виртуальной образовательной среды.

Проходя курс, студент имеет возможность постоянно возвращаться к предыдущим урокам. В каждом следующем уроке студентам предлагается повторить ранее изученный грамматический и лексический материал. Предложенные упражнения способствуют систематизации усвоенных знаний.

Заложить основы русского произношения является главной целью курса. Для реализации данной цели нами были сформулированы следующие задачи: «постановка звуков по методике сознательного управления процессом артикулирования; работа над ударением и редукцией безударных гласных, над ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4; развитие фонетического слуха; овладение техникой чтения элементарного текста; обучение письму (первичные навыки). На наш взгляд, решение поставленных задач в рамках данного онлайн курса обеспечивает в дальнейшем возможность более быстрого формирования лексикограмматических навыков» (Зубарева, 2022, с. 290).

Прежде всего курс рассчитан на испаноязычную аудиторию. Отбор фонетического материала, его включение в уроки осуществляется с учётом особенностей и схожести фонетических систем русского и испанского языков, также учитываются трудности, возникающие у испанофонов.

Но стоит отметить, данный курс не только формирует речепроизводительные навыки, но и развивает языковую и коммуникативную компетенцию обучающихся.

Лексический минимум элементарного уровня, представленный в «Государственном стандарте по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень» послужил материалом активной лексики уроков.

Возможность введения данного курса в образовательную программу в качестве элемента контролируемой самостоятельной работы обучающихся обуславливается тем, что вводно-фонетический курс спроектирован с включением контроля.

Подробно остановимся на инструментах системы Moodle, которые, на наш взгляд, наиболее удобны для освоения вводно-фонетического курса.

Например, в нашем курсе озвученный словарь добавлен с помощью такого инструмента системы как «Тестовая страница».

Контроль знаний студентов осуществляется с помощью инструмента курса «Задание». Данный инструмент позволяет осуществлять контроль усвоения изученного материала. Используя такой инструмент как «Задание», преподаватели добавляют в содержание курса упражнения, направленные на формирование коммуникативных навыков. После выполнения студентом предложенного задания преподавателями собираются, оцениваются работы студентов. Кроме того, есть возможность оставить комментарий для студента с пояснением в виде текстового, аудио- или видеофайла.

Инструмент «Лекция» используется как основной. Данный ресурс позволяет нам располагать контент и практические задания, интерактивные упражнения в интересной и гибкой форме. Визуальное представление «Лекции» — это набор страниц и переходы между ними. Каждая страница содержит упражнения или видео с объяснением правил произношения и чтения, и настроена таким образом, что в зависимости от ответа на вопрос осуществляется переход на другую страницу.

Итак, в нашей статье мы кратко описали вводно-фонетический курс для испаноговорящих обучающихся на платформе LMS-системы Moodle.

Несмотря на множество преимуществ работы с этой системой, существуют некоторые недостатки. В частности, большие временные затраты, требующиеся для подготовки материалов урока и их публикации.

Источники и литература

1. БАМБУРОВА, Е. А., 2019: «Дидактический потенциал информационно-коммуникационной среды как технологическая основа обучения иностранному языку», *Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе*. Материалы V Международной научно-методической конференции. Омск, С. 158–161.
2. БОНДАРЕНКО, В. А., 2020: «Проблемы организации дистанционного обучения по русскому языку как иностранному (из опыта подготовительных курсов для иностранных слушателей)», *Молодой ученый*, № 39 (329), С. 185–186.
3. ГАВРИКОВА, И. Ю., 2019: «Использование образовательной платформы MOODLE в процессе обучения РКИ», в кн. *Тенденции развития науки и образования* — М., С. 17–24
4. ЗУБАРЕВА, А. В., 2022: Использование LMS-системы Moodle в преподавании РКИ. Текст в системе обучения русскому языку и литературе. материалы X Международной научно-практической конференции. Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилёва; Уральский государственный горный университет. Екатеринбург, С. 288–294.
5. ЗУБАРЕВА, А. В. и ФРОЛОВА, О. А., 2021: «Использование инструментов виртуальной образовательной среды на уроках РКИ». *Международное образование и сотрудничество. сборник научных трудов*. Москва, С. 123–128.
6. ДОБРЫДИНА, Т. И., МАСЛЕННИКОВА, О. Г. и НАДЕЖДИНА, Е. Ю., 2014: «Перспективы использования виртуальной образовательной платформы Moodle в обучении иностранным языкам», *Вестник Кемеровского государственного университета*, № 3 (59) Т. 2. С. 282–287.

Проблема обучения письму при обучении РКИ в дистанционном формате

Керимова С. У. (Россия)

El problema en el aprendizaje de la escritura del ruso como lengua extranjera a distancia

Kerimova S. U. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Работа посвящена проблеме обучения письму иностранных обучающихся на начальном этапе. Автор рассматривает трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся и преподаватели, а также предлагает способы их решения, в том числе и с использованием платформы LMS MOODLE.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА РКИ, обучение письму, дистанционное обучение, платформа LMS MOODLE, начальный этап обучения, наглядность

RESUMEN El presente trabajo se centra en el problema de la enseñanza de la escritura a estudiantes extranjeros en la etapa inicial. El autor examina las dificultades a las que se enfrentan alumnos y profesores y propone vías para resolverlas, entre ellas el uso de la plataforma LMS MOODLE.

PALABRAS CLAVE ruso como lengua extranjera, enseñanza de la escritura, aprendizaje a distancia, plataforma LMS MOODLE, etapa inicial de aprendizaje, visibilidad

В марте 2020 года в связи с локдауном все российские и зарубежные ВУЗы перешли на дистанционный формат обучения. Подготовительных отделений для студентов-иностранцев также коснулись вышеуказанные события. И если с марта 2020 по июнь 2020 года дистанционное обучение велось в группах со студентами уже имеющими базовый уровень языка, то в учебном 2020–2021 году обучение велось в группах с нулевым владением языком, в связи с чем преподаватели столкнулись с такими новыми задачами, как обучение письму в дистанционном формате.

Целью данной статьи является анализ способов эффективного обучения русскому письму иностранных студентов на подготовительном отделении в условиях дистанционного освоения курса на начальном этапе обучения.

Стоит отметить, что к теме дистанционного обучения методисты обращались задолго до пандемии COVID-19. В 1982 году в Западном институте поведенческих наук (США, штат Калифорния) открыли Школу управления и стратегических исследований внедрения онлайн обучения. По мере развития информационно-коммуникационных технологий расширялись и возможности онлайн обучения. Однако изначально онлайн-обучение подвергалось критике, поскольку оно ломало традиционные представления об учебном процессе. Помимо непонимания того, как пользоваться новыми технологиями в обучении, возникали вопросы относительно целесообразности применения дистанционного обучения (Ivanovska, Kasaposka-Chadlovskaja, Neshkovskaja, 2020, p. 58). В допандемийный период технологии дистанционного обучения рассматривались лишь в качестве дополнения к основным аудиторным занятиям (Баранова, Виноградова, Доценко, 2020, с. 208). Исследователи указывали на то, что обучение иностранным языкам в дистанционном формате является более сложной задачей, чем обучение теоретическим курсам (Виноградова, Клобукова, 2018, с. 195). Тем не менее, повсеместное распространение и удешевление информационно-коммуникационных технологий дало толчок к все более возрастающей популярности дистанционных занятий, например, через Skype [Игнатенко 2019, с. 163]; создавались электронные учебники по РКИ (Клобукова, Виноградова, Чекалина, 2014), рассматривались подходы к обучению РКИ в дистанционном формате (Бондарева, Белоглазова, 2015), (Бондаренко, 2020). В целом исследователями отмечалась неизбежность прихода дистанционного обучения, поскольку этому способствует общая цифровизация общества, и

процесс цифровизации, без сомнения, не может обойти стороной такое значимое социальное явление как образование (García Aretio, Ruiz Corbella, Domínguez Figaredo, 2007), (García Aretio, 1990). Отечественные исследователи также отмечали перспективы не только электронных технологий в целом (Водолад, Зайковская, Ковалева, Савельева, 2010), но и мобильных технологий в частности в обучении РКИ (Нефёдов, Попова, 2016). Однако в условиях локдауна, дистанционное обучение стало основным в российских и зарубежных ВУЗах, в связи с этим начали появляться не только исследования, которые рассматривают проблемы и перспективы онлайн-формата в обучении иностранным языкам (Арзамасцева, 2021), но и работы, посвященные результатам дистанционного обучения РКИ за прошедший период (Баранова, Виноградова, Доценко, 2020), а также проблемам дистанционного обучения студентов-иностранцев в целом (Тюменцева, Харламова, Годенко, 2021). Исследователями отмечается, что информационно-коммуникационное направление в обучении РКИ является одним из актуальных направлений методики РКИ на современном этапе (Горбенко, Доминова, Ильина, Кумбашева, Митякова М. В., 2021). Однако было бы ошибочным полагать, что дистанционные технологии обучения рассматриваются только как вынужденная мера, к которой ВУЗы прибегают временно. Исследователями также отмечается тот факт, что «цифровизация образования является необходимой мерой, поскольку, во-первых, современное поколение обучающихся обладает новым типом мышления — фрагментарно-клиповым, во-вторых, электронное обучение способно интенсифицировать занятия» (Москалева, Галиулина, Капралова, 2019). С вынужденным повсеместным переходом на дистанционное обучение у преподавателей и исследователей появилась возможность на практике проверить все достоинства и недостатки дистанционного обучения.

В 2020–2021 учебном году на подготовительное отделение Южного федерального университета были зачислены студенты, которые не приехали в Российскую Федерацию, но несмотря на это должны были научиться всем видам речевой деятельности, в том числе письму. И если в традиционном формате работа со студентами с нулевым уровнем владения языком была отработана до мелочей, то в дистанционном формате пришлось решать ряд задач, принимая во внимание все детали нового процесса.

Первостепенной задачей, которая потребовала решения стало *обучение письму*.

Известно, что обучение начертанию русских букв вызывает трудности у иностранных обучающихся. Это связано с тем, что в русской традиции принято двоякое начертание букв — печатные, используемые в книгах, а также прописные, используемые при письме от руки. Опираясь на учебник как главный источник информации, студенты начинают копировать печатные буквы в тетрадь, выполняя письменные задания. Задача преподавателя — обучить студентов не только чтению и письму печатных букв, но и привить умение чтения и начертания прописных букв.

В традиционном формате обучения преподаватель показывает, как писать буквы русского алфавита на доске. В онлайн формате современные платформы предлагают виртуальные доски, которые служат заменой традиционной классной доски. Однако при использовании онлайн-доски на практике преподаватели и студенты столкнулись со следующими проблемами:

- в отсутствие стилуса начертание букв получается далеким от идеала;
- при нестабильном интернет-соединении возникают проблемы с загрузкой и демонстрацией онлайн-доски (преподаватель может писать на доске, но у студента с плохим интернет-соединением ничего не отображается).

В связи с этим, перед преподавателями Отделения русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных обучающихся ЮФУ возникла задача — найти такой способ демонстрации прописных букв, который помог бы избежать вышеуказанных проблем.

Решением стало создание видеоматериалов, в которых детально демонстрируется способ начертания прописных букв. К видеоматериалам прилагались также прописи, в которых студенты могли практиковать письмо. Наличие видеоматериалов избавило от необходимости использовать виртуальную доску, достаточно было продемонстрировать видео во время занятия.

Однако при нестабильном интернет-соединении возникала проблема демонстрации видео, оно могло «тормозить», картинка получателю приходила с опозданием.

Было необходимо разместить видео на универсальной платформе, которой студенты могли бы пользоваться и вне аудиторных занятий, в удобное для себя время, в часы более стабильного интернет-соединения. И такой платформой послужил LMS MOODLE. Созданные видеоматериалы стали частью «Вводно-фонетического курса», который помимо обучения письму также ставит перед собой целью обучение чтению и произношению.

Платформа LMS MOODLE позволяет открыть доступ обучающимся к имеющимся материалам во вне учебное время в неограниченном по времени формате, что позволяет индивидуализировать учебный процесс, поскольку каждый обучающийся имеет возможность выбрать комфортный для себя темп и режим работы.

С весны 2020 года нашим отделением было начато три учебных года в дистанционном формате с учащимися нулевого уровня владения языком. Помимо этого, вышеописанные материалы были использованы и на курсах русского языка как иностранного, а также в рамках Международной летней школы. Полученный опыт позволяет сделать выводы о том, что платформа LMS MOODLE позволяет эффективно решить задачу обучения письму на начальном этапе.

Источники и литература

1. GARCÍA ARETIO, L., 1990: «Objetivos y funciones de la educación a distancia». *Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, UNED, Madrid, pp. 44–48.
2. GARCÍA ARETIO, L., RUIZ CORBELLA, M., DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D., 2007: *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel, — 303 p.
3. IVANOVSKA, L., KASAPOSKA-CHADLOVSKA, A., NESHKOVSKA, S., 2020: «Online foreign language teaching». *IAI Academic Conference Proceedings*. Virtual Conference, 20 May, pp. 57–67.
4. АРЗАМАСЦЕВА, Н. Ю., 2021: «Инфографика как способ повышения эффективности обучения на занятии по РКИ». *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета.*, № 2 (58). Доступно по: <https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-kak-sposob-povysheniya-effektivnosti-obucheniya-na-zanyatii-po-rki> Ссылка активна на 18.09.2022.
5. БАРАНОВА, И. И., ВИНОГРАДОВА, М. В., ДОЦЕНКО, М. Ю., 2020: «Особенности дистанционного обучения русскому языку иностранных учащихся в современных условиях российского вуза». *Перспективы науки и образования*. № 6., сс. 204–219. DOI: 10.32744/pse.2020.6.16.
6. БОНДАРЕВА, О. В., БЕЛОГЛАЗОВА, Л. Б., 2015: «Подходы в дистанционном обучении русскому языку как иностранному». *Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования*. № 2. сс. 102–104.
7. БОНДАРЕНКО, В. А., 2020: «Проблемы организации дистанционного обучения по русскому языку как иностранному (из опыта подготовительных курсов для иностранных слушателей)». *Молодой ученый*. №39 (329). сс. 185–187. Доступно по: <https://moluch.ru/archive/329/73787/> Ссылка активна на 18.09.2022.
8. ВИНОГРАДОВА, Е. Н., КЛОБУКОВА, Л. П., 2018: «В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн». *Полилингвильность и транскультурные практики*. № 2. сс. 195–209. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-195-209.
9. ВОДОЛАД, С. Н., ЗАЙКОВСКАЯ, М. П., КОВАЛЕВА, Т. В., САВЕЛЬЕВА, Г. В., 2010: «Дистанционное обучение в вузе». *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. № 1 (13). Доступно по: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-v-vuze> Ссылка активна на 18.09.2022.
10. ГОРБЕНКО, В. Д., ДОМИНОВА, Т. Н., ИЛЬИНА, Н. О., КУМБАШЕВА, Ю. А., МИТЯКОВА, М. В., 2021: «Актуальные направления методики преподавания русского языка как

- иностранный: результаты контентанализа». *Перспективы науки и образования*. № 1 (49). сс. 249–264. DOI: 10.32744/pse.2021.1.17.
11. ИГНАТЕНКО, И. И., 2019: «Онлайн-обучение аспектам иностранного языка». *Проблемы современного образования*. № 3. сс. 162–167.
 12. КЛОБУКОВА, Л. П., ВИНОГРАДОВА, Е. Н., ЧЕКАЛИНА, В. Л., 2014: «Лингвометодические основы разработки комплекса учебных пособий «Русский язык как искусство» для дистанционного обучения РКИ (элементарный уровень)». *Полилингвистичность и транскультурные практики*. № 4. сс. 130–137.
 13. МОСКАЛЕВА, Л. А., ГАЛИУЛИНА, И. Р., КАПРАЛОВА, Ю. В., 2019: «К вопросу о применении электронных образовательных ресурсов в учебном процессе с иностранными студентами». *Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева*. № 1 (101). сс. 154–159. DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.020.
 14. НЕФЁДОВ, И. В., ПОПОВА, К. А., 2016: «M-learning как инновационное средство в обучении РКИ». *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. № 3. сс. 170–178. DOI: 10.18522/1995-0640-2016-3-170-178.
 15. ТЮМЕНЦЕВА, Е. В., ХАРЛАМОВА, Н. В., ГОДЕНКО, А. Е., 2021: «Проблемы обучения иностранных студентов в условиях пандемии». *Высшее образование в России*. № 7. сс. 149–158. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-149-158.

История Испании сквозь призму фразеологии: дидактический аспект

Кобякова И. А., Филатова Н. И. (Россия)

La historia de España a través de la fraseología: un aspecto didáctico

Kobyakova I. A., Filatova N. I. (Russia)

АННОТАЦИЯ Статья посвящена обобщению опыта авторов в обучении испанскому языку с использованием устойчивых фразеологических сочетаний с целью как обогащения речи обучающегося, придания особой эмоциональной и экспрессивной окраски, лаконичности, так и расширения его культурных и исторических знаний о стране изучаемого языка.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА фразеологическая единица, иноязычная коммуникативная компетенция, внеязыковой прототип, фразеологическое значение, образ фразеологизма

RESUMEN El artículo está dedicado a resumir la experiencia de los autores en la enseñanza del castellano utilizando combinaciones fraseológicas estables tanto para enriquecer el vocabulario del alumno, darle un especial colorido emocional y expresivo, como para ampliar su conocimiento cultural e histórico sobre países de habla hispana.

PALABRAS CLAVE unidad fraseológica, competencia comunicativa en LE, prototipo extralingüístico, significado fraseológico, imagen fraseológica

El objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjeras (L2) es la formación y el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, es decir, la capacidad no solo de percibir, comprender e interpretar la realización oral o escrita del habla en L2, sino también la de expresar directamente sus ideas, producir la actividad comunicativa en un idioma extranjero de manera rápida, clara, adecuada y eficiente. La competencia comunicativa consiste en la capacidad de llevar a cabo el proceso de comunicación usando adecuadamente medios lingüísticos teniendo en cuenta no solo su significado explícito o literal, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional. Este enfoque supone la formación de la competencia comunicativa en L2, que suele entenderse como el dominio práctico de

una lengua extranjera, es decir, un conjunto de determinadas habilidades que contribuyen a la plena realización de la comunicación en lengua extranjera. Ello supone la capacidad de entender, interpretar y elaborar enunciados por parte del hablante no nativo en diferentes situaciones comunicativas en L2 (Филатова, 2002). Entre estas habilidades específicas, los expertos mencionan varias destrezas interrelacionadas entre las cuales se destacan las lingüísticas, discursivas, socioculturales y estratégicas. La competencia lingüística incluye, entre otros, los mecanismos de saber extraer del flujo comunicativo fraseologismos, dichos y frases hechas, y saber interpretar adecuadamente estas unidades léxicas «prefabricadas». El habla oral, especialmente la comunicación coloquial e informal, está llena de todo tipo de modismos. El uso frecuente de estas unidades establecidas se debe a su expresividad y colorido, sencillez y complejidad al mismo tiempo. Pueden ser portadores de una connotación positiva o negativa, tener un carácter valorativo, aprobatorio o condenatorio. Por su valor estilístico, también pueden ser irónicos, burlones, despectivos, etc. Ya que el significado de las unidades fraseológicas no se desprende del significado de sus elementos constituyentes ni de su combinación, éstas exigen atención especial por parte de docentes/profesores a la hora de desarrollar destrezas comunicativas en L2. El uso inapropiado de unidades fraseológicas o la carencia de estas conlleva ciertas dificultades en la construcción de una comunicación intercultural adecuada, no permite lograr objetivos comunicativos y que los estudiantes alcancen un nivel de dominio del idioma equiparable al de un hablante nativo. La riqueza fraseológica de una lengua extranjera es tan significativa en términos de aspectos comunicativos, socioculturales y estéticos que la enseñanza de las unidades fraseológicas debe considerarse como un componente necesario de la preparación del aprendiz.

La enseñanza de expresiones idiomáticas presupone que el docente está obligado a crear condiciones especiales para formar habilidades y destrezas de comunicación oral de los estudiantes en L2 que estarán dirigidas a alcanzar los siguientes objetivos:

- despertar el interés de los estudiantes en los idiomas, inspirar a los estudiantes no solo a conocerlos, sino también a usarlos activamente en su discurso en el proceso de comunicación en L2;
- ayudar a comprender su significado global;
- enseñarles a reconocer y comprender unidades fraseológicas en el habla oral;
- garantizar su memorización.

Por lo tanto, los profesores deben recurrir a tipos especiales de ejercicios que tienen como objetivo desarrollar las habilidades de los estudiantes en el uso de unidades fraseológicas. Debe tenerse en cuenta que dicho discurso no debe ser solo una reproducción irreflexiva, en otras palabras, un recuento precipitado de diálogos o textos donde se utilizan unidades fraseológicas, sino que también debe implementarse al nivel productivo. El estudiante debe ser capaz de construir sus propios enunciados utilizando unidades fraseológicas apropiadas al estilo, situación comunicativa y contenido.

Los resultados de la investigación experimental de control dirigida a verificar el nivel de vocabulario (especialmente unidades fraseológicas) entre estudiantes de segundo año de carrera, realizada por las autoras, mostraron que solo alrededor del 5% de los estudiantes usaron unidades fraseológicas en su habla (total número de participantes 58 estudiantes de filología hispánica de la Universidad estatal de Piatigorsk, Federación de Rusia). El análisis de los errores cometidos permitió formar los más frecuentes de ellos:

- 1) sustitución de uno de los componentes de una unidad fraseológica;
- 2) reducción injustificada, acortamiento o, por el contrario, ampliación de la composición de las unidades fraseológicas;
- 3) alteración de la forma gramatical (tiempo, género, número, etc.) de los componentes de una unidad fraseológica;
- 4) falta de concordancia entre los elementos de unidades fraseológicas entre sí;
- 5) errores contextuales, es decir, uso injustificado e inapropiado de expresiones en un determinado entorno contextual o texto de un determinado estilo.

Por lo tanto, para la metodología moderna de enseñanza de lenguas extranjeras el tema del uso de las unidades fraseológicas sigue siendo relevante. El resultado obtenido dio el inicio a la búsqueda de nuevas estrategias para mejorar el aprendizaje de unidades fraseológicas.

La primera etapa y uno de los momentos más importantes de la presentación de las unidades fraseológicas que constituye el fundamento para su posterior uso correcto en la práctica comunicativa de los estudiantes es la semantización. La semantización se puede llevar a cabo utilizando los siguientes métodos:

- 1) interpretación: a) en ruso; b) en la lengua materna del aprendiz (cuando no sea el ruso); c) en L2;
- 2) traducción: a) palabra por palabra; b) con una frase/expresión adecuada; c) suposición semántica (basada en el contexto);
- 3) comentario: a) etimológico; b) linguo-cultural; c) comunicativo/pragmático;
- 4) método directo: a) auditivo; b) visual; c) situacional;
- 5) uso de sinónimos: a) léxicos; b) fraseológicos;
- 6) uso de antónimos.

Estas técnicas habitualmente no se utilizan de forma aislada, sino en varias combinaciones. La elección de las técnicas de semantización depende de las características lingüísticas de las unidades fraseológicas en el sistema de L2 y de la relación de esta unidad fraseológica con la unidad equivalente del ruso o la lengua materna de los estudiantes. Además, esta elección está condicionada por factores extralingüísticos tales como la edad y las características psicológicas y pedagógicas de los estudiantes, la etapa de aprendizaje, el entorno sociocultural general y otras circunstancias. Por lo tanto, el método más universal de semantización de unidades fraseológicas es combinatorio, una combinación de varios métodos con la participación del contexto.

La semantización de unidades fraseológicas va unida al estudio de la imagen que subyace a la unidad fraseológica que se convierte en un instrumento eficaz y necesario en la metodología de la enseñanza de fraseología. Las similitudes y diferencias en la estructura de la imagen de una unidad fraseológica en la lengua materna y L2 deben considerarse como un componente obligatorio a enseñar.

Según Kunin las unidades fraseológicas se basan en diferentes prototipos: discursivos lingüísticos extralingüísticos, existen también las unidades fraseológicas motivadas por mezcla de prototipos (Кунин, 1996, с.166). Los fraseologismos discursivos tienen forma interna transparente, son frases cuyo significado idiomático se basa en los mecanismos lógico-cognitivos de reinterpretación, de ejemplos nos servirán tales como:

- a. «no tener donde caerse muerto»,
- b. «no ver ni un burro a tres pasos»,
- c. «no decir ni mu», etcétera.

Así los estudiantes no encuentran grandes dificultades para memorizar unidades fraseológicas en los casos en las que la imagen subyacente coincide total (o parcialmente) con las unidades fraseológicas de su lengua materna:

- a. одновременно, разом — al mismo tiempo,
- b. быть расторопным, всюду поспевать, делать одновременно много дел — estar en todo,
- c. (не)заслуживать внимания, быть (не)значительным, игра (не)стоит свеч — (no)valer la pena,
- d. искать иголку в стоге сена — buscar una aguja en un pajar.

Las unidades fraseológicas de prototipos lingüísticos son las que se derivan de los fraseologismos ya existentes dentro del idioma por acortamiento o por cambios estructurales. Por ejemplo, la unidad fraseológica «ser como la campana de la Inquisición que nunca daba a tiempo» (говорить невпопад) en el uso viene utilizada en su forma abreviada «ser como la campana de la Inquisición»; «a gran barco, grandes espacios» (большому кораблю- большое плавание) se utiliza como «a gran barco ...».

Las unidades fraseológicas de forma interna compleja cuya aparición se remonta a leyendas, tradiciones, acontecimientos históricos son fraseologismos de prototipos extralingüísticos, de ejemplos nos servirían:

- a. «la fiera Corrupia» (вспыльчивый; su significado está motivado por la leyenda sobre un monstruo fabuloso que habitaba las tierras de Galicia o León),
- b. «quemar las naves como Cortés» (сделать решительный шаг; se atribuye el nacimiento de esta frase a una maniobra militar de Hernán Cortés en el siglo XVI durante la conquista de México).

Las unidades fraseológicas de prototipos extralingüísticos según nuestra opinión, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas representan un interés especial, ya que su significado idiomático viene motivado por su contenido histórico o cultural. En estas circunstancias el significado global de la unidad fraseológica está codificado en parte en los significados de las lexías que la componen y completado por los hechos históricos, o, mejor dicho, inspirado en los mismos.

Nuestro modelo de enseñanza supone varias etapas donde la primera sería presentar los hechos históricos o culturales. Una vez reconstruidos los acontecimientos reales, se presenta la unidad fraseológica. El estudiante/el aprendiz. se somete al proceso de proyección de conocimientos y experiencias humanas concretas hacia dominios más abstractos en el lenguaje. Veamos algunos ejemplos de unidades fraseológicas que podrían ser «armas de doble filo» en clase de idioma y cultura hispánicas.

- a. Fíate de la Virgen y no corras (на бога надейся, а сам не плошай; no se debe demasiada confianza en algo).

Esta frase nos refiere a la figura de Carlos María Isidro de Borbón, también conocido como Don Carlos Infante de España quien, durante la Primera Guerra Carlista, en 1835 declaró que la Virgen de los Dolores encabezaba su ejército en la batalla de Mendigorriá y por esta razón proclamó su victoria antes de haberla conseguido.

- b. Hacer el primo (быть слишком доверчивым; dejarse engañar por actuar con ingenuidad).

Se remonta a los tiempos del Infante don Antonio Pascual de Borbón, hijo de Carlos tercero, que, durante el primer período de la época napoleónica, en 1808, fue sucedido por el tratamiento «Señor Primo» utilizado en la carta del general Joaquín Murat.

- c. Pasar más aventuras que Barceló / pasar más aventuras que Barceló por la mar (испытать много трудностей; tener grandes contratiempos, dificultades y desventuras).

El comandante Antonio Barceló fue primero de los personajes más destacados y populares en los tiempos del reinado de Carlos III a mediados del siglo XVII. De él se contaba multitud de hazañas y aventuras y se propiciaba un halo legendario sobre su persona. Con la divisa «A la mar voy, mis hechos dirán quién soy» este mallorquín entabló batallas memorables contra los corsarios musulmanes y turcos que impedían el comercio en el Mediterráneo y cuyas incursiones en las costas españolas resultaban muy perjudiciales.

- d. Armarse la de San Quintín/ haber la de San Quintín (вспыхнуть, завязаться о ссоре или драке; algún conflicto o confrontación violenta).

Esta unidad se refiere a la batalla de las tropas españolas encabezadas por Filiberto de Saboya en la que los soldados franceses perdieron diez mil personas defendiendo la villa francesa de San Quintín (Buitrago, 1996, p. 29). Los acontecimientos históricos claramente llevan al significado de la expresión idiomática española.

- e. Las cuentas del gran Capitán (преувеличенные, раздутые, липовые счета; una exagerada explicación en una relación de gastos).

En esta expresión se menciona uno de los personajes más famosos de la época de los Reyes Católicos de España Gonzalo Fernández de Córdoba que se apodaba como el Gran Capitán por sus hazañas y victorias en las batallas de la conquista de Granada y de la liberación del reino de Nápoles de

los franceses. Según las crónicas el Gran Capitán le prestó al monarca las cuentas de los gastos abultados de las batallas en Nápoles redactadas con nítida ironía incluidos los gastos de cien millones de ducados por la paciencia con la que el Capitán escuchó «que el rey pedía cuentas al que le ha regalado un reino».

Nuestra propuesta didáctica permite reconstruir el proceso de formación del significado idiomático de la unidad fraseológica de manera más natural posible, dando una sólida base para el aprendizaje fructífero. Según nuestra opinión, el estrecho vínculo entre unidades fraseológicas de prototipos extralingüísticos con la cultura las convierte en un instrumento de doble provecho, enriquecen el vocabulario sin cansina memorización y amplían conocimientos de historia.

El conocimiento de las unidades fraseológicas es una parte integral del aprendizaje del idioma, porque su uso correcto enriquece el habla, la hace más expresiva y vívida, y también es un indicador de un alto nivel de dominio del idioma. El uso de una técnica combinatoria, la realización de ejercicios apropiados utilizando unidades fraseológicas basadas en el contexto forman «vigilancia fraseológica», que, en combinación con una adivinanza lingüística, prepara a los estudiantes para la percepción de unidades fraseológicas en textos originales. La selección preliminar de unidades fraseológicas coloreadas nacionalmente con información de fondo y connotaciones específicas, así como la definición de métodos de semantización, contribuyen a una introducción más exitosa de unidades fraseológicas en la práctica del habla de los estudiantes.

Источники и литература

1. BUITRAGO JIMENEZ, A., 1997: *Dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa Calpe, S.L.
2. MOLINES, J. G., 2000: *La competencia léxica en la enseñanza-aprendizaje del español como L2 y LE*. Madrid: Mosaico, pp. 20–30
3. БАРЫШНИКОВ, Н. В., 2002: «Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе». *Иностранные языки в школе*, №2. С. 28–32
4. ВЕРЕЩАГИН, Е. М., 1980: *Лингвострановедческая теория слова*. М.: Русский язык, 1980.
5. КУНИН, А. В., 1996: *Курс фразеологии современного английского языка*. Дубна: Феникс.
6. МАЛЬЦЕВА, Д. Г., 1991: *Страноведение через фразеологизмы*. М.: Высшая школа, 1991.
7. МЕД, Н. Г., 2007: *Оценочная картина мира в испанской лексике и фразеологии*. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2007. С. 235.
8. ПОТАПЕНКО, А.С., 2005: «Отражение национальных стереотипов в испанской фразеологии». *Университетские чтения — 2005*. Пятигорск: ПГЛУ, С. 95–97.
9. ТЕЛИЯ, В. Н., 1999: «Фразеология в контексте культуры». *Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры*. М: Языки русской культуры, С. 13–24.
10. ФИЛАТОВА, Н. И., 2002: *Комплекс упражнений, обучающий идиоматичности испанской речи, и некоторые результаты его экспериментальной проверки*, http://www.pglu.ru/upload/iblock/900/kompleks-uprazhneniy_-obuchayushchiy-idiomaticnosti-ispanskoj-rechi_-i-nekotorye-rezultaty-ego-eksperimentalnoy-proverki.pdf.

Ошибки выбора буквы в русской письменной речи носителей испанского языка в ситуации естественного и учебного двуязычия как результат фонетической интерференции

Круглякова Т. А. (Россия)

Errores de la selección de letras en la escritura rusa hechos por hispanohablantes nativos en situación de bilingüismo natural y educativo, como resultado de la interferencia fonética

Kruglyakova T. A. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается специфика проявлений фонетической межъязыковой интерференции носителей испанского языка и испанско-русских детей-билингвов на материале ошибок в области выбора буквы в текстах на русском языке.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА освоение родного языка, освоение иностранного языка, речевая ошибка, межъязыковая интерференция, графика, орфография, детская речь, детский билингвизм

RESUMEN El artículo analiza las peculiaridades de las formas de interferencia fonética interlingual de hablantes nativos de español y de niños bilingües español-ruso en el material de errores en el ámbito de la elección de letras en textos en ruso.

PALABRAS CLAVE dominio de la lengua materna, dominio de una lengua extranjera, error del habla, interferencia entre idiomas, gráfica, ortografía, habla infantil, bilingüismo infantil

Постановка проблемы

В последнее время активно обсуждается вопрос о специфике освоения и, соответственно, методах преподавания русского языка как родного, неродного, иностранного. Пристальное внимание к проблеме заставляет ученых искать общее и различное в процессах освоения русского языка как одного из родных в национальных республиках и как неродного в ситуации иммиграции, как одного из родных в ситуации эмиграции (так наз. херитажного) и в многоязычном обществе. Методисты предполагают, что преподавание языка в каждой из описанных ситуаций должно идти особыми путями (Лысакова, 2012; Кудрявцева, Громова, 2013 и др.), однако сам процесс постижения русского языка как неродного или как второго родного исследован недостаточно.

Вопросам фонетической интерференции в речи взрослых иностранцев посвящена обширная литература (Поливанов, 1968; Любимова, 1985, Бондарко, Вербицкая, 1987 и др.), в том числе описана специфика интерференции для пары языков русский / испанский (Дузь, 1984; Гнатюк, 2017). Гораздо меньше известно о влиянии фонетической системы первого языка при раннем детском билингвизме (Ненонен, 2016, о паре языков русский / испанский Алыпova, 2019). Высказываются предположения, что интерференция при естественном и искусственном билингвизме носит разный характер.

В отличие от детей, для которых слушание и говорение изначально являются единственными доступными видами речевой деятельности, изучающие иностранный язык взрослые сталкиваются с чтением уже на начальном этапе освоения языка, и часто, как отмечает О. А. Ильнер, письменные каналы знакомства с языком являются для них предпочтительными: «...зачастую чтение опережает другие виды и нередко трактуется как наиболее доступный способ знакомства с иностранным языком, тогда как слушание (аудирование) обычно считается наиболее сложным видом речевой деятельности, требующим значительного внимания и усилий как педагога, так и обучающегося» (Ильнер, 2016, с. 49–50). О. А. Ильнер предполагает, что в результате ведущей роли зрительного восприятия при искусственном билингвизме возникает

особый тип графо-фонетической интерференции, роль которой будет невелика при естественном освоении языка.

Однако и в естественных условиях связь «буква — звук», сложившаяся в родном языке, может выступать как интерферирующая, если ребенок к моменту обучения грамоте на втором языке уже научился читать и писать на родном. С. Н. Цейтлин описывает серию экспериментов, проведенных с учениками российских школ — выходцами из Азербайджана. В предварительной серии эксперимента дети уверенно разграничивали звуковые оболочки слов, в том числе различая на слух мягкие и твердые согласные (различие не является фонематическим в азербайджанском языке), но допускали большое количество ошибок при обозначении мягкости в письменных работах. Исследовательница приходит к выводу, что основные трудности ребенка заключаются в освоении правил фонемно-графемного кодирования (Цейтлин, 2005, с. 51).

Исследовательница отмечает и другую важную особенность детского письма: «Если устно-речевой опыт богаче письменного, то возникает ситуация, отчасти близкая к ситуации, в которой оказывается ребенок-монолингв, т.е. каждая языковая единица постепенно обретает свою графическую репрезентацию (Там же). Возможно, взрослые, как менее «смелые» пользователи языка, в меньшей степени прибегают к изобретению собственных способов записи русской звучащей речи, особенно в случаях официальной коммуникации.

Для проверки высказанных предположений мы обратились к письменным текстам, полученным от носителей испанского языка, в разной степени и в разных условиях овладевших русским языком.

Материал исследования

Основным материалом стали письменные тексты двух детей в возрасте 8–10 лет, одновременно осваивающих русский и испанский языки (дети живут в Испании, испанское письмо освоено к моменту знакомства с русским), а также личные письма, написанные носителем испанского языка, бывшим студентом Лесотехнической академии Ленинграда, и адресованные автору настоящей статьи (всего в текстах содержится 500 графических и орфографических ошибок). В качестве дополнительного материала использован Корпус русских учебных текстов (КРУТ) НИУ ВШЭ (рук. Е. В. Рахилина, Н. А. Зевахина, С. С. Джакупова) http://web-corpora.net/CoRST/search/index.php?interface_language=ru, разметка которого позволяет проследить наличие различных типов ошибок в письменной речи студентов — носителей разных языков (проанализировано 135 контекстов). В дальнейшем изложении ошибки помечены индексами (Р — ребенок-билингв, В — взрослый иностранец, К — материалы КРУТ).

Основные наблюдения

Мы поставили задачу рассмотреть случаи проявления фонетической интерференции, приводящие к графическим и орфографическим ошибкам, и выделили следующие типы девиаций.

1. В детском и взрослом корпусе встречались многочисленные ошибки при обозначении безударных гласных. Допуская типичные и для монолингвов замены *o / a* и, реже, *e / u* в корнях слов: *пра парасионка*, *билчонак* (Р), билингвы не справлялись, с написанием адъективных флексий и других служебных морфем, которое монолингвы чаще всего осваивают имплицитно: *сиамскава*, *беламу* (Р). Большое количество подобных ошибок в корневых морфемах допускают и взрослые: *сими* (семьи), *агромную*, *видет* (ведет) (В), *помагает*, *Растова*, *лауриат* (К), при этом ошибки на имплицитно осваиваемые монолингвами морфемы единичины (*торговаться* (В)), что, вероятно, связано с обширным графическим лексиконом русских морфем. В большинстве случаев ошибочные написания являются фонетическими, что косвенно объясняется отсутствием выраженной качественной редукции гласных в испанском. Но иногда как дети, так и взрослые прибегают к написаниям, противоречащим произношению: *претом*, *токого*, *ночинались* (Р), *инетсрывать* (инициировать), *педогагический* (К) и др. В нашем материале такого рода гиперкорректные написания встречаются и на месте опорных, но только у взрослых: *розговориваю*, *товоры*, *задочу*, *здоровствуйте* (К), *помогает* (В). Создается впечатление, что при отсутствии нужного графического эталона дети и взрослые прибегают к правилу, используемому

и русскими дошкольниками: «Пиши не так, как слышится», при этом взрослые в меньшей степени ориентированы на реальное произношение звуков в сильной позиции.

Сильно редуцированные звуки могут опускаться как в детьми (часто), так и взрослыми (изредка): *жылезня* (железная) (Р), *морожное, зантересвать* (заинтересовать) (В), *технологей* (технологией) (К). Особого внимания заслуживают детские написания редуцированного с плавным с перестановкой соответствующих букв: *потирсти* (потрясти), *яблоко* (яблоко) (Р).

Отсутствие редукции в испанском языке и ориентация на реальное звучание слова приводит детей-билингвов к поискам способов обозначения редуцированных гласных. Звук [ъ] нередко обозначается с помощью *ы*: *к стамотолыгу, гылава* (Р) и даже *е*: *приснилась* (приснилась), *хочет рассказывает* (рассказывать) (Р). Возможны и гиперкорректные написания: *времени* (Р) — буква *а* на месте сильно редуцированного звука.

2. В детском корпусе встречались замены *и* на *й* при записи группы гласных: *пойсков, твай* (твой) (Р). Такие ошибки можно объяснить как дифтонгизацией сочетаний «гласный + и» (в испанских нисходящих дифтонгах произносится полугласный звук), так и, возможно, привычкой ставить надстрочные значки над *i*. В КРУТ подобные ошибки не встретились. Взрослую ошибку при записи сочетаний гласных *пирамида Маслоу* (Маслоу) (К) можно объяснить влиянием испанской графики: вероятно, слово было воспринято в письменной форме, при этом буква *у* прочитана как испанская *игрига*.

3. В детских текстах чрезвычайно редко использовались буквы *ы, э*. Поскольку перед *э* и *е* в устной речи билингвов часто встречаются одинаковые по качеству полумягкие согласные, *э*, не найдя подкрепление в испанской графике, оказывается лишней: *етот, ескимо* (Р). Буква *ы* в текстах детей появлялась только в известных словах и морфемах: ср. устойчивое написание *было* при ошибочных *при бивает* (прибывает), *забивает* (забывает) (Р). Вместо *ы* в безударной позиции может выступать *е*: *чтобе* (Р). Использование *и* на месте *ы* характерно и для взрослых: *привикает* (В), *отдыхает* (К). Подобные ошибки взрослые значительно чаще, чем обследованные дети, допускали во флексиях: *живим* (живым), *научними, сериали, форми* (К), что, вероятно, свидетельствует о стремлении к унификации записи именных флексий и меньшую опору на реальное звучание слов. Только во взрослых текстах нам встретился обратный выбор: *у них, другие* (В), *если* (К). Любопытна ошибка *событые* (В), финаль существительного на *-ие* воспринимается как окончание прилагательного, и мягкий вариант написания заменяется твердым.

4. В области согласных самое значительное количество ошибок предсказуемо оказалось связанным с обозначением мягкости (ошибки, рассмотренные в п. 3, также отчасти вызваны трудностями в различении твердых и мягких согласных). В текстах, полученных от детей, мягкость часто не обозначается на конце слов: *фасол* (Р), перед гласными [а, о, у]: *пришлопел, сегодня* (Р), перед согласным: *конки, малчик* (Р). Интересно отметить, что наш взрослый корреспондент в отличие от русских дошкольников-монолингвов и обследованных детей-билингвов не допускал ошибок при обозначении мягкости перед гласными. Возможно, трудность для него кроется не в обозначении мягкости, а в определении качества согласных (разных по месту и способу образования) на конце слова. Часто неразличение твердых/ мягких на конце слов объясняются смешением глагольных форм: *это не значить; он русский говорить, но не читает; я стал реже ходит к вам в гости*. В КРУТ ошибки встречались в разных позициях, но также преимущественно на конце слов: *хот* (хоть), *чут-чут* (К). Наиболее часто помимо обозначения мягкости [н / н'], [л / л'] ошибки возникают при восприятии звуков [т / т'], что объясняется аффрикатизацией русских мягких переднеязычных.

Только в записях взрослых нам встретилось ошибочное обозначение мягкости на конце слов и перед гласными: *Лидя, комянда, будеть здоровь* (К), *не уверень, договорь* (В). Этот факт позволяет сделать вывод, что взрослым носителям испанского языка трудно различать на слух мягкость /твердость русских согласных, дети-билингвы различают звуки, но испытывают затруднения с обозначением мягкости.

Многие дети-билингвы дольше, чем монолингвальные дошкольники, используют самостоятельно выработанные способы обозначения мягкости перед гласным: при помощи *ь*:

ученьца, и: *Ксиуша, ляля, ю: сестрюёнка* (Р). Широкая распространенность таких ошибок связана и с особенностями произношения и восприятия звуков: [t'a] нередко в устной речи воспроизводится носителями испанского как [t'ia]. Во взрослом материале такая ошибка единична: *сегодня* (К).

В записях, полученных от взрослого информанта и от детей-билингвов, часто отмечается пропуск разделительного *ь*: *с семей, с друзьями* (В), *щасте, листья* (Р). Отмеченное выше произношение [t'ia] в сочетаниях мягких согласных с гласными делает затруднительным различение на слух сочетаний «мягкий согласный + гласный» (семя) и «мягкий согласный + j + гласный» (семья).

Носители испанского языка и дети-билингвы на месте русских палатализованных [n'], [l'] могут произносить испанские палатальные [ɲ] *ñ*, [λ] *ll*, что заставляет их искать способы дополнительного обозначения мягкости. Оригинальное применение слогового принципа русской графики находит десятилетний билингв: слог [n'i] записывается как *ни*, таким образом, черточка, полагающаяся испанскому *ñ*, перемещается на гласную букву. Ошибкой внутреннего диктанта можно объяснить написание *ль* на месте русского велярного [ɫ]: *дятель* (дятел), *видель* (Р), *тольстеть, хотеля* (К). Замена русского звука невелиризованным (т.е. смягченным) характерна для устной речи как детей, так и взрослых.

5. В испанском языке отсутствует аффриката [ts], возможности записи которой средствами русской графики весьма многообразны. Взрослые и дети предлагают большое количество вариантов: *тсапля, Франция, жылтыцы* (жильцы) (Р), *отценки, информации* (К). Взрослые оказываются более успешными в написании глагольных форм на -тся /ться, зрительное восприятие которых, вероятно, способствует более успешному осознанию общности глагольных парадигм. Дети-билингвы, подобно монолингвам, допускают большое количество ошибок и в глаголах: *купацца, умыцца, сабраста, раветта* (нравится) (Р).

Обозначение аффрикаты [tɕ] не вызывает затруднений ни у детей, ни у взрослых. Ошибки редки: *млачий* (младший) (Р) *лудче* (К).

6. Отличия в артикуляции испанских и русских щелевых приводят к неразличению русских шипящих и свистящих звуков и, как следствие, неверный выбор буквы для обозначения как шипящих: *касёлка* (Р), *баскиры* (К), так и свистящих звуков: *берёжа* (Р). В детском корпусе можно наблюдать регрессивную ассимиляцию: *ипешат, зезл* (Р).

Отсутствие звонкой пары испанского альвеолярного щелевого может приводить к неразличению русских звуков на месте *з, с* и *ж, ш* в сильных позициях и к выбору неправильной буквы: *разкасиветь* (рассказывать), *покасал* (показал) (Р), *соглажусь* (К).

Русские монолингвы нередко путают *ш* и *щ* вследствие близости их написания, хорошо при этом различая звуки, обозначаемые этими буквами. В нашем материале такие ошибки тоже встречаются: *шука* (Р), *зашищать* (К). Однако в данном случае замены могут быть вызваны фонетической интерференцией и связанным с ней неразличением твердых и мягких звуков. Носители испанского языка путают и другие, далекие по своим начертаниям буквы, обозначающие шипящие, *щ /ж*: *женжина* (Р), *вешествам* (веществам) (К), *ч /щ*: *ченок* (щенок) (Р).

7. В некоторых случаях появление букв латинского алфавита объясняется действием нескольких причин. Так, вместо кириллической *б* появляется латинская *b*, что в рукописном варианте выглядит как замена *б* на *в* (*доврота, варовушек, авидил* (обидел) (Р), *расславляет, провлема, визнесс, комвинации* (К). Подобные ошибки *Ваку* (Баку), *вал* (бал) зафиксированы в статье (Варюшенкова, Любимова, 1986, с. 88). Авторы отмечают, что решающую роль в данном случае оказывает не сходное написание, а произношение. Действительно, губно-губной смычный звук на месте *б* и губно-зубной щелевой на месте *в* носители испанского языка не всегда успешно различают. Это обусловлено, во-первых, тем, что в испанском языке щелевой звук является не губно-зубным, а губно-губным. Кроме того, выбор между *b* и *v* обусловлен традицией, а их чтение определяется позицией в слове (в начале слова и в положении перед [m] на месте обеих букв произносится взрывной звук, в интервокальной позиции — щелевой). Несмотря на трудности различения звуков, ни дети, ни взрослые не используют в русских текстах *v* для обозначения

целевого. Однако в редких случаях в текстах взрослых встречаются замены *в* на *б* в позиции перед *м*: *трамбай* (трамвай) (В) и в начале слова: *бецей* (вещей) (К), то есть в таких фонетических позициях, в которых на месте испанских *b*, *v* произносится взрывной звук. Отсутствие таких ошибок у детей, свидетельствует о том, что детские ошибки, скорее, вызваны графической, а не фонетической интерференцией.

8. Остановимся вкратце на результатах графической интерференции. И дети-билингвы, и взрослые испаноязычные нередко выбирали латинские буквы вместо кириллических: *emot* (Р), *R* *тоже хочу*, в *этнографическом* (К) и т. д. Дети чаще ориентировались на звучание слова и выбирали латинскую букву для обозначения русского звука: *вудет* (видет) — *у* (игригеа) на месте русского *и* (Р). У взрослых такие ошибки возможны, но встречались и другие, заключающиеся в неверном восприятии кириллических букв: *сипермаркеты*, *димаем*, *покипать* — *и* появляется на месте *у*, воспринятой при чтении как игригеа.

Выводы

Подводя итоги наблюдениям за речью студентов-иностранцев, Н. Н. Варюшенкова и Н. А. Любимова отмечают «двусторонний характер проявлений фонетико-графической интерференции в речи иноязычных: неверное декодирование графического образа незнакомых слов может повлечь нарушения в произношении на неродном языке, а неправильное фонетическое оформление неродной речи может вызвать ошибки на письме» (Варюшенкова, Любимова, 1986, с. 88). Данный вывод можно распространить и на ошибки детей. Однако если взрослые чаще, чем дети, неверно декодируют графические образы, дети ошибочно кодируют звучащую речь, что связано не только с особым восприятием звуковых обликов слов, но и с несовершенством навыков фонемно-графемного кодирования. Качество ошибок в речи детей и взрослых позволяет предположить, что дети-билингвы испытывают меньше затруднений при восприятии звучащей речи, чем взрослые носители испанского языка, однако с большим трудом осваивают правила и принципы русской графики и орфографии.

Наличие специфических ошибок у детей-билингвов и студентов-иностранцев свидетельствует о необходимости разработки специальной методики, нацеленной на формирование грамотности и включающей работу над фонологическим компонентом языковой системы.

Источники и литература

1. АЛЫПОВА, С. А., 2019: «Рассмотрение явления интерференции на материале русско-испанского детского билингвизма». *Международный научно-исследовательский журнал*, n° 6 (84), сс. 71–76.
2. БОНДАРКО, Л. В., ВЕРБИЦКАЯ, Л. А., ГОРДИНА, М. В. и др., 1987: *Интерференция звуковых систем*. Л.: Изд-во ЛГУ.
3. ВАРЮШЕНКОВА, Н. Н., ЛЮБИМОВА, Н. А., 1986: «Фонетико-графическая интерференция и ее проявление в речи на неродном языке». *Русский язык за рубежом*, n° 1 (99), сс. 88–90.
4. ГНАТЮК, О. А., 2017: «К вопросу об интерференции при русско-испанском двуязычии». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, n° 12 (78), ч. 3, сс. 107–110.
5. ДУЗЬ, Л. В., 1984: *Интерференция на звуковом уровне в условиях обучения кубинцев русскому языку (экспериментально-фонетическое исследование на материале переднеязычных шумных согласных)*. Дисс. на соиск. ... к. фил. н. Л.: Ленинградский гос. ун-т.
6. ИЛЬНЕР, А. О., 2016: *Развитие иноязычного речевого слуха в условиях учебного многоязычия*. Екатеринбург: Уральский гос. ун-т.
7. КУДРЯВЦЕВА, Е. Л., ГРОМОВА, Л. Г., 2013: «Размышление о терминологии и практике преподавания русского языка в мире: русский как иностранный, как неродной и другой родной». *Этнодиалог*, n° 2 (43), сс. 27–39.
8. ЛЫСАКОВА, И. П., 2012: «Первый букварь русского языка для мигрантов». *Вестник ТГГПУ*, n° 2, сс. 72–74.

9. ЛЮБИМОВА, Н. А., 1985: *Фонетическая интерференция*. Л.: Изд-во Лен. Гос. ун-та.
10. НЕНОНЕН, О. В., 2016: *Фонетическое развитие русско-финских билингвов дошкольного возраста*. Докт. дис. Хельсинки: Slavica Helsingiensia.
11. ПОЛИВАНОВ, Е. Д., 1968: «Субъективный характер восприятия звуков языка». *Статьи по общему языкознанию*. М.: Главная редакция восточной литературы, сс. 236–254.
12. ЦЕЙТЛИН, С. Н., 2005: «Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи». *Русистика и современность: Материалы VII международной научно-практической конференции*. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, сс. 51–53.

О формировании ключевых компетенций цифровой экономики у студентов факультета экономистов-международников, изучающих испанский язык в качестве основного

Кругова М. С. (Россия)

Sobre la formación de las competencias clave en economía digital para los estudiantes de Economía Internacional que estudian español como lengua principal

Krugova M. S. (Rusia)

АННОТАЦИЯ На примере работы с кейсом «Transformación digital de las compañías españolas y latinoamericanas» (дисциплина «Профессиональный испанский язык») отмечаются типы заданий и цифровые инструменты, способствующие формированию у студентов ключевых компетенций цифровой экономики на испанском языке.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА цифровые инструменты, профессиональный испанский язык, кейс, цифровая трансформация, компетенции

RESUMEN En presente artículo a base de análisis de caso «Transformación digital de las compañías españolas y latinoamericanas» (asignatura «Español profesional») se destacan los tipos de tareas y herramientas digitales que ayudan a los estudiantes a desarrollar las competencias clave de la economía digital en español.

PALABRAS CLAVE herramientas digitales, Español Profesional, caso, transformación digital, competencias

Формирование ключевых компетенций цифровой экономики (коммуникация и кооперация в цифровой среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление в цифровой среде) является важнейшей составляющей при обучении испанскому профессиональному языку студентов — будущих специалистов во внешнеэкономической деятельности. Список данных компетенций определен Приказом Минэкономразвития России №41 от 24 января 2020 года.

Использование кейсов на занятии по испанскому языку на старших курсах обеспечивает, с одной стороны, активизацию знаний по заданной теме — их лексической составляющей прежде всего, с другой стороны, моделирует ситуации, приближенные к реальной трудовой деятельности выпускника, в процессе которой должна осуществляться коммуникация (межличностная и групповая) на испанском языке.

В настоящее время невозможно говорить о разработке кейса вне цифровой среды, поскольку процессы сбора, обработки, хранения информации, ее поиска, анализа и представления результатов осуществляется с применением ИКТ, а также все большее место начинают занимать

«сквозные» технологии (искусственный интеллект, большие данные, системы распределенного реестра и др.). Кроме того, взаимодействие участников коммуникации в настоящее время базируется на использовании цифровых инструментов и сервисов.

Рассматриваемый кейс «Transformación digital de las compañías españolas y latinoamericanas» («Цифровая трансформация испанских и латиноамериканских компаний») разработан для групп основного языка третьего курса факультета экономистов-международников ВАВТ Минэкономразвития России. При его решении требуется хорошее владение испанским профессиональным языком, а также указанные далее навыки, связанные с ключевыми компетенциями цифровой экономики в их реализации на испанском языке.

«Коммуникация и кооперация в цифровой среде» на испанском языке: достигается в полном объеме при дистанционной форме проведения занятий — взаимодействие через сервисы видео-конференц-связи Microsoft Teams, Zoom, Skype, Яндекс.Телемост и др. и мессенджеры; при размещении командой данных на интерактивной доске (Miro, Padlet, Jamboard и др.); при обсуждении информации на этапе выбора оптимального варианта и подготовки презентации компании (редакторы PowerPoint, Visme, Prezi и др.).

Компетенция «Управление информацией и данными» связана с этапом поиска информации (индивидуально) через поисковые системы на испанском языке, преимущественно www.google.es, ее анализа и структурирования с применением цифровых инструментов (онлайн редакторы документов и таблиц МойОфис, Яндекс, Google и др.) для последующего обсуждения в команде, а также при работе с предложенными открытыми Интернет-источниками информации («Стратегия цифровой трансформации Чили Chile Digital 2035» ЭКЛАК, данные Института внешней торговли Испании, данные компании Paradigma Solutions S.A.S. (Колумбия), данные консалтинговой компании Xentic (Перу), данные мексиканского издания Forbes (Мексика) и др.).

«Критическое мышление в цифровой (испаноязычной) среде» необходимо при оценке достоверности информации, представленной другими членами команды на первом этапе работы и при выборе оптимального варианта для презентации. На этих этапах применяются цифровые инструменты для совместной работы (Miro, Padlet, Jamboard и др.) и для проведения опросов и голосования (Яндекс.формы, Google.формы, Tricider и др.).

Таким образом, работа с кейсами на занятиях по иностранному языку на продвинутом этапе обучения, и по испанскому языку в частности, представляется перспективной образовательной технологией, которая способствует развитию у студентов цифровых компетенций.

Универсальная схема обучения в мультикультурном и мультиязыковом окружении. Рефлексия и альтернативы

Крус Барсела И., Мартинес Поланко Т. (Куба)

El Diseño Universal para el aprendizaje en contextos multiculturales y multilingüísticos. Reflexiones y alternativas

Cruz Barcelay I., Martínez Polanco T. (Cuba)

АННОТАЦИЯ Исторически Россия формировалась как многонациональное государство. Население России состоит из представителей разных религий, именно по этой причине традиционно высшее образование в России нацелено на реализацию принципов предоставления молодежи возможности получать образование независимо от их национальности, расы или религии.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА инклюзия, обучение, мультикультурный, многоязычный, учебный план, преподавание

RESUMEN Históricamente Rusia está formada como un estado multiétnico. La población rusa está formada de religiones diferentes, justo por eso la tradición de la enseñanza superior de Rusia, es realizar los principios de la concesión de la posibilidad de recibir la educación para los jóvenes independientemente de su origen nacional, racial o religioso.

PALABRAS CLAVE inclusión, aprendizaje, multicultural, multilingüístico, currículo, enseñanza

En la universidad actúan asociaciones de estudiantes relacionadas con el origen de estos estudiantes. Se celebran las fiestas nacionales, se marcan los días de dichos estados y de culturas diferentes. Por regla general, estas fiestas no son eventos privados, y todos los estudiantes pueden participar en ellas.

En la actualidad, y con el surgimiento y desarrollo de programas internacionales de diferentes tipos, la educación superior también aporta su trabajo. Muchos estudiantes de diferentes países de todo el mundo tienen la posibilidad de estudiar en otras regiones, independientemente de su creencia, religión, cultura e idioma, siendo este último, una de las barreras más complicadas de romper en este ámbito. En Rusia existen muchos programas donde los jóvenes pueden estudiar en los diferentes niveles de la educación superior. Pero antes de ingresar a la universidad o programa de post grado, deben prepararse en el idioma ruso. Esta es una de las etapas más difíciles porque además de coincidir con la etapa de adaptación a un nuevo «hogar» y estilo de vida, deben aprender un idioma y una cultura que muchas veces es completamente diferente a la suya. Esto crea en muchas ocasiones diferentes cambios o modificaciones psicológicas que pueden entorpecer o no el proceso de aprendizaje de la lengua y la adaptación al nuevo medio. Las universidades de Rusia, para lograr una mejor inclusión de los estudiantes extranjeros a posteriores estudios universitarios deben, primeramente estudiar en una Facultad Preparatoria.

El Desarrollo Universal para el Aprendizaje es un enfoque de enseñanza destinado a satisfacer las necesidades de cada alumno en un contexto educativo estimulando o trabajando en áreas neurológicamente identificadas para lograr la adquisición de conocimientos. Es un modelo que facilita a los docentes un marco para hacer crecer y flexibilizar el diseño del currículo, reducir barreras, ya sean de aprendizaje, culturales, religiosas e idiomáticas y proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes. En un espacio educativo multicultural de inclusión donde las mayores barreras son la lengua materna, las múltiples culturas y formas de aprendizaje y enseñanza; es necesario aplicar técnicas, procedimientos y medios educativos que favorezcan la adquisición de conocimientos de una forma global.

Para ello se considera aplicar el Desarrollo Universal de Aprendizaje en estos ámbitos multiculturales tan complejos donde por lo general se deben adquirir conocimientos a través de una segunda lengua, independientemente de la cultura, la religión y las formas de aprendizaje.

Мультиязычное кубинское приложение Арсу: коммуникативный подход для новых виртуальных сред обучения иностранным языкам

Крус Паласиос Я., Рейес Эррера Э. (Куба)

Arçu: una herramienta comunicativa para los nuevos entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Cruz Palacios Y., Reyes Herrera E. (Cuba)

АННОТАЦИЯ Обучение иностранным языкам в кубинских вузах постоянно требует внедрения новых технологий, тем не менее, коммуникативные инструменты, которые применяются на сегодняшний день, основаны на обучении отдельным языкам и не

ориентированы на формирование многоязычной компетенции в соответствии с CEFR (Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком). В статье описано интерактивное мобильное приложение для смартфонов и планшетов с операционной системой (ОС) Android 4.1 и выше, разработанное не только как дидактический инструмент для повышения эффективности обучения многоязычию и языковому посредничеству, но и как средство обеспечения своевременного ответа на рекомендации ООН и ЮНЕСКО по преодолению языковых барьеров в университетах. При разработке данной платформы использовался нативный язык программирования и методология разработки программного обеспечения XP.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА приложение, преподавание, обучение, иностранные языки, многоязычное образование

RESUMEN La enseñanza de las lenguas extranjeras en la Enseñanza Superior cubana necesita constantemente de las nuevas tecnologías; sin embargo, las herramientas comunicativas que la viabilizan, hasta la fecha, se basan en la enseñanza-aprendizaje de idiomas aislados, y no orientadas hacia una competencia plurilingüe, según MCER (Marco Común Europeo de Referencia). El trabajo aporta una aplicación móvil interactiva para dispositivos Smartphones y Tablets con Sistemas Operativo (SO) Android 4.1 o superior, diseñada como herramienta didáctica para favorecer la enseñanza-aprendizaje plurilingüe y la mediación lingüística, en función de dar respuesta oportuna a llamados de la ONU y la UNESCO de romper con las barreras de los idiomas, desde las universidades. Para su elaboración se utilizó el lenguaje de programación nativa, de dicha plataforma y la metodología de desarrollo de la ingeniería de software XP.

PALABRAS CLAVE aplicación, enseñanza, aprendizaje, lenguas extranjeras, educación plurilingüe

Introducción

Las sociedades evolucionan, los pueblos se mueven, las personas dejan sus lugares de origen y van en busca de un futuro mejor; de igual forma, sus lenguas y sus se mezclan entre ellas y luchan por coexistir. Este hecho confirma que, en este mundo global, el conocimiento de otras lenguas diferentes de la materna puede asegurarnos posibilidades de éxito social si adoptamos una actitud positiva hacia su aprendizaje y para con las personas que las hablan.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (*TIC*) se están desarrollando a pasos agigantados a nivel global; ello influye prácticamente en todos los campos de nuestra sociedad, y la educación no es una excepción. Los gobiernos invierten en su implementación y desarrollo, de modo que en las escuelas, colegios y universidades se puedan emplear las *TIC*'s como herramientas de soporte en la enseñanza.

La enseñanza de idiomas extranjeros es uno de los saberes de la educación que no se queda atrás en cuanto a esto, y constantemente hace uso de nuevas tecnologías, para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Gracias a la masificación del uso de computadoras personales, teléfonos móviles inteligentes, tabletas y el acceso a internet, han surgido diversas aplicaciones y plataformas para apoyar el estudio de idiomas extranjeros. Estos sistemas comprenden desde páginas web interactivas hasta grandes comunidades de usuarios de distintas nacionalidades que intercambian conocimientos (Milton and Garbi, 2000).

Según Peris (2014), una vía de acercamiento entre los pueblos es el conocimiento de lenguas extranjeras que permita, no solo la comunicación, sino también el intercambio cultural y científico. Vivimos en una sociedad cada vez más variada lingüística y culturalmente, debido al fenómeno de la migración y la movilidad de ciudadanos, en la cual están presentes dos términos comunes: multilingüismo y plurilingüismo.

El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada (Mallol and Alsina, 2017). Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los

alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación.

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa, 2002. El Marco Común Europeo de Referencia (*MCER*), para la enseñanza de lenguas extranjeras, no contempla ya como un logro, al dominio de varias lenguas, cada una considerada de forma aislada. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico múltiple, en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas; de ahí que potencie la enseñanza plurilingüe.

El término plurilingüismo hace referencia a la competencia comunicativa de un hablante, a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas que posee y que suponen la interacción de las diferentes lenguas que conoce, las que le permiten comunicarse con interlocutores de otras procedencias. Si trasladamos este concepto al entorno educativo, se refiere a la diversificación de las lenguas que ofrece la institución educativa para desarrollar esa competencia plurilingüe. Asociado a este concepto está la *competencia pluricultural*, la cual implica el contraste y la interacción de los conocimientos culturales que posee el alumno asociados a las diferentes lenguas que maneja, lo que favorece la desaparición, o al menos la reducción, de estereotipos e ideas preconcebidas, y fomenta el respeto por la diversidad de lenguas y culturas.

A pesar de ir de la mano los conceptos de *plurilingüismo* y *pluriculturalismo*, las competencias correspondientes suelen estar desequilibradas, pues el conocimiento de una cultura no implica necesariamente un buen conocimiento de la lengua que la representa y viceversa. Esto se debe al carácter variable de ambas competencias, de perfil transitorio y con configuración cambiante, dependiendo de las circunstancias y condiciones de los interlocutores de un acto comunicativo determinado donde se haga precisa la variación interlingüística y la alternancia de lenguas para favorecer la transmisión del mensaje (Rico y Jiménez, 2012).

Desde esta perspectiva, se reconoce la competencia plurilingüe y pluricultural como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (Consejo de Europa, 2002, p. 167).

La Universidad de Holguín, ofrece anualmente cursos de pregrado y postgrado compensado a través de convenios y proyectos de intercambio con instituciones extranjeras del área latinoamericana (Canadá) y del continente africana, por excelencia (Angola, República Sharahui). Los estudiantes de estos centros solicitan no solo cursos de español básico, medio y avanzado, sino también programas de cultura cubana, traducción e interpretación. No quedan ajenos a estos cursos, los de inglés, francés y portugués, impartidos por los profesores del Departamento de Lengua Inglesa y Centro de Idiomas. Con excepción del curso básico y medio de esas lenguas, el resto demanda un alto nivel de competencia lingüística para su comprensión. En el plano teórico, aunque se toma en cuenta lo legislado en el *MCER*, el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras en nuestra institución no se ha visto integrado; es decir, las lenguas que se imparten, hasta la fecha, no se han puesto en contacto, de manera interactiva, unas con otras y menos aún a partir de una herramienta de carácter informático.

Estas limitaciones condujeron a plantearse la necesidad de buscar alternativas para favorecer la enseñanza y el aprendizaje plurilingüe mediante la aplicación de las nuevas tecnologías de la informática. El trabajo aporta una aplicación móvil interactiva para dispositivos Smartphones y Tablets con Sistema Operativo (SO) Android 4.1 o superior, diseñada como herramienta didáctica. La misma es muy práctica y de fácil acceso para cualquier usuario que desee aprender lenguas extranjeras integradas. Para su elaboración se utilizó el lenguaje de programación nativa, de dicha plataforma y la metodología de desarrollo de la ingeniería de software XP.

Resultados

Pese al importante camino transitado y a los avances constatados en los últimos años, la mayor parte del material que existe para la enseñanza de lenguas extranjeras sigue sin aprovechar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. La creciente popularidad de las nuevas tecnologías ha propiciado su uso en el campo de la enseñanza, en lo que se conoce como *elearning* o Aprendizaje Asistido por Ordenador .

El Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (*ALAO*), más conocido por sus siglas inglesas (*CALL*, del inglés *Computer-Assisted Language Learning*), tuvo su origen en los años 60 del siglo pasado, cuando se introdujeron los primeros ordenadores centrales en algunas universidades.

El *ALAO* o *CALL* es un campo académico que investiga cualquier uso del ordenador en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Es multidisciplinar, pues recibe influencia de disciplinas como la lingüística, la informática, la psicología y la didáctica. Dentro de él se encuentra un área que está evolucionando notablemente que es el *CALT* (*Computer Assisted Language Testing*), es decir, pruebas lingüísticas asistidas por ordenador, a la que se dedican diferentes revistas especializadas y congresos (González, 2012). Otra área en pleno desarrollo, aunque todavía con un uso muy limitado, es la de Sistemas Inteligentes de Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (*ICALL*, del inglés *Intelligent Computer Assisted Language Learning*), el cual desempeña un papel más cercano al del profesor: identifica errores del estudiante, le ofrece retroalimentación, determina su nivel, le proporciona materiales y tareas apropiados para su progreso e interactúa con este por medio de la conversación. En nuestra sociedad, difícilmente se entiende ya la enseñanza y aprendizaje de idiomas sin la asistencia del ordenador, ya sea de forma total en la enseñanza virtual o parcial como apoyo a la enseñanza, tanto presencial como semipresencial.

El propósito de la enseñanza de cualquier lengua, tiene como fin establecer la comunicación entre los hombres. Toda lengua debe permitir que los hombres expresen hacia los demás el conocimiento de sus pensamientos; pero esta comunicación del pensamiento a través del habla exige que esta sea una especie de imitación del pensamiento. Según múltiples estudiosos de los fenómenos lingüísticos en la época moderna, tanto el aprendizaje como el dominio de una o varias lenguas, de manera aislada, deja de ser el objetivo esencial de todo proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, para dar pie a la puesta en marcha del enfoque plurilingüe. Pero este enfoque no puede quedar ajeno a los logros de la Tecnología de la Información y la Comunicación, pues estas pueden apoyar de forma palpable a las competencias lingüísticas (Rosario, 2017).

Años atrás, para hablar sobre educación y aprendizaje, era inevitable no pensar en libros, maestros y aulas de clase. Todo esto ha ido cambiando debido al constante uso de las tecnologías móviles como: laptops, teléfonos inteligentes y tabletas, para realizar tareas cotidianas. Los dispositivos móviles actuales permiten realizar todo tipo de actividades: enviar mensajes de textos, hacer compras, leer, tomar fotografías; por esta razón, los dispositivos abren un nuevo panorama en cuanto a la forma en la que tradicionalmente se ha llevado a cabo el conocimiento; a tal grado, que ahora es difícil imaginarse un ambiente escolar en el cual estos no existan (Sarwar and Soomro, 2013). El carácter móvil de estas herramientas viabiliza que puedan ser usadas en cualquier lugar, a cualquier hora y al mismo tiempo, al tomar en consideración el auge de las aplicaciones móviles de código abierto. Ello ha fortalecido el uso de las TIC como herramientas para la educación y contribuido a alzar las banderas de los software's educativos.

Una aplicación móvil también abreviada “app”, puede definirse como un software diseñado específicamente para correr en dispositivos móviles.

Desde la perspectiva del enfoque plurilingüe, una persona puede recurrir a todo su equipaje lingüístico para dar sentido a un acontecimiento comunicativo en una segunda lengua. De este modo, y dada su capacidad, va ampliando su experiencia lingüística a medida que recorre nuevos contextos culturales: desde sus primeras experiencias en el registro familiar (hablando, posiblemente, un dialecto concreto de la lengua), pasando por la adquisición de nuevos registros, nuevos interlocutores, hasta llegar a los contextos formales; pero también, más allá, recorriendo nuevos contextos en otros idiomas. Así va desarrollando una competencia comunicativa en la que todos estos elementos se relacionan entre sí e interactúan (Sáez, 2010)

Cuando cambiamos de una lengua a otra, o de un dialecto a otro, explotamos una habilidad especial que nos permite expresarnos empleando un código y comprender empleando otro. El Consejo de Europa (2002) establece que los que tienen algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse.

La mediación lingüística, es por tanto, una actividad de la lengua (incluida en la competencia comunicativa), mediante la cual el usuario de esa lengua hace posible la comunicación lingüística (oral o escrita) entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. En situaciones sociales o de aprendizaje, los hablantes pueden interactuar en los llamados contextos plurilingües. Es imprescindible saber utilizar códigos y estrategias de mediación lingüística como una habilidad comunicativa que constituye hoy, una prioridad indispensable.

Según Cantero y de Arriba(2004), la mediación lingüística constituye una actividad comunicativa básica, equiparable, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), a las actividades de producción, recepción e interacción (v. Consejo de Europa, 1996 y 2001). También constituye una estrategia comunicativa de especial relevancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, de ahí que se haya tomado en cuenta para el diseño de la aplicación móvil interactiva propuesta, como herramienta comunicativa que posibilita la ruptura de las barreras lingüísticas (Martínez y Solano, 2003)

Las herramientas comunicativas permiten la coparticipación entre un emisor y un receptor y coadyuvan a la construcción social del conocimiento, a partir de la interacción e interactividad (Rincón, 2013; Cabero y Llorente, 2007). Su aparición en la Educación Superior constituye algo más que un simple cambio en el empleo de los medios a través de los cuales se produce la interacción comunicativa. El mundo necesita hoy de la creación de nuevos paradigmas para la educación desde el uso de lo virtual si se quiere obtener el máximo rendimiento en cuanto a la comunicación se trata.

Discusión

La Aplicación Plurilingüe Cubana (APCU) está diseñada para *Smartphones* y *Tablets* con Sistema Operativo (SO) **Android 4.1 o superior**, que hace más asequible el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras integradas. Cuenta, además, con un manual de usuario. Para el profesor, por su parte, constituye una herramienta de fácil acceso que permite dar seguimiento y evaluar el proceso; para el alumno es favorable para la gestión de su aprendizaje. Inclusive puede autoevaluarse él mismo, hacerse auto preguntas y responder las que están en la misma.

La aplicación es nativa, por lo que las conexiones son rápidas y la interfaz está simplificada para el uso en el teléfono. Las funciones de la aplicación son: poder crear un usuario para registrarse, mostrar las listas de temas por subnivel de aprendizaje según el *MCER*, ver listas de frases traducidas en cinco idiomas: español, inglés, francés, italiano y portugués; mostrar estadísticas de utilización de aplicación por usuario; mostrar listas de ejercicios para cada tema, gráficas estadísticas de evaluación de usuario y recomendaciones de temas a estudiar. Presenta los vocablos o frases necesarios, en este caso, para un nivel A1, según el *MCER*; cuenta con ejercicios para este nivel sobre la base de una tipología comunicativa funcional teniendo en cuenta la mediación lingüística y la competencia plurilingüe. No obstante, es libre para diseñar los otros niveles, según las exigencias de cada uno; es decir que puede rediseñarse y perfeccionarse cada curso.

Conclusiones

La Aplicación Plurilingüe Cubana (APCU) se ha diseñado como herramienta comunicativa para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas integradas en la Universidad de Holguín, teniendo como referente el enfoque plurilingüe y la mediación lingüística, en consonancia con los postulados del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En su concepción se tuvieron en cuenta teorías novedosas como el de la plataforma Android y las diversas herramientas informáticas, lo que facilitó obtener como resultado un software adecuado y sostenible, según lo valorado en las dimensiones de gestión socio-humanista, ambiental y tecnológica.

El sistema de ejercicios que la integran para el nivel A1, sobre la base de una tipología comunicativa funcional, favorece la apropiación de conocimientos en cinco lenguas integradas, a la vez que la apropiación de la cultura.

Como herramienta comunicativa desde un ambiente virtual, fomenta en los participantes la competencia y la conciencia de orientar su actividad de aprendizaje personal. Del mismo modo, conlleva a la reflexión conjunta entre docentes y alumnos, a la apertura de nuevas puertas a futuras experiencias, y a la incorporación de nuevas variables para examinar cualitativa y cuantitativamente el progreso lingüístico de los estudiantes implicados.

Mediante la realización de las pruebas de aceptación, se comprobó la efectividad de cada historia de usuario, demostrando que el producto es apto para su propósito final. No obstante, al ser una versión inicial la aplicación carece todavía de algunas funcionalidades como la interacción con las redes sociales o disponer de un chat en línea para usuarios plurilingües que la usen.

Fuentes y bibliografía

1. ARRIBA, C. D. & CANTERO, F. J., 2004: *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas*.
2. CABERO, J. & LLORENTE, M. C., 2007: La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades comunicativas. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia-RIED-*, pp. 97–123.
3. COUNCIL OF EUROPE, 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp (MCER, 2002. Versión española publicada por MECD-Anaya, disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/>
4. GONZÁLEZ, P. D. J., 2012: *Uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras*.
5. MALLOL, C. & ALSINA, M., 2017: «Enfoque plurilingüe integrador: Una experiencia educativa interdisciplinar en el tratamiento integrado de lenguas en la ESO». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 12.
6. MARTÍNEZ, F. y SOLANO, I. 2003. *El proceso comunicativo en situaciones virtuales*. Editorial Barcelona, Paidós, pp. 13–29.
7. MILTON, J. y GARBI, A., 2000: VIRLAN: «Collaborative Foreign Language Learning on the Internet for Primary Age Children: Problems and a Solution». *Educational Technology and Society*.
8. MORIN, J. G. N., 2010: *Usabilidad en Metodologías ágiles*. Universidad Politécnica de Madrid.
9. PERIS, E. M., 2014: *Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de lenguas en la escuela*.
10. RICO-MARTÍN, A. M. y JIMÉNEZ, M. A., 2012: *Desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula: Una aproximación a la metodología de AICLE*.
11. https://www.stes.es/melilla/archivos/libro_diversidad_cultural/Pdfs/Diversidad%20Cultural%2012.pdf
12. RINCÓN, D., 2013: Evaluación piloto de las herramientas de comunicación. En la *UNAD-CEAD Pasto*.
13. ROSARIO, J., 2017: [Online]. <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=218> [*La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Su uso como Herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual* Accessed 09 20 2017].
14. SÁEZ, F. T., 2010: La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y textos*, 32, pp. 35–40.
15. SARWAR, M. & SOOMRO, T., 2013: Impact of Smartphone's on society. *European Journal of Scientific Research*.

Методика управления аудиовизуальным производством в Телецентре Solvisión

Лескаилье Дуранд Л., Морейра Карбонель К. (Куба)

Metodología para la gestión de producciones audiovisuales en el Telecentro Solvisión

Lescaille Durand L., Moreira Carbonell C. (Cuba)

АННОТАЦИЯ В настоящее время управление аудиовизуальным производством приобретает все большую актуальность для кубинских телевизионных платформ; тем не менее, в процессе его реализации в телецентрах все еще присутствуют определенные недостатки, связанные с использованием различных форматов, жанров и мультимедийных платформ, которые могли бы удовлетворить потребности населения. В статье предлагается методика управления аудиовизуальным производством в телецентре «Solvisión». При отборе наиболее значимых источников по теме исследования, а также при разработке описываемой методики для внедрения в Телецентре «Solvisión» использовались следующие методы: историко-логический, метод анализа и синтеза, индуктивно-дедуктивный метод. Разработана модель управления аудиовизуальным производством, которая включает технический, кадровый и финансовый капитал, а также все материалы, необходимые для организации, координации и контроля различных процессов в рамках аудиовизуального производства, при этом конечной целью является получение продукта, отвечающего всем стандартам качества, с минимальными затратами времени и оптимальным распределением ресурсов. Делается вывод о том, что внедрение данной разработки способствует повышению качества аудиовизуальной продукции в Телецентре «Solvisión» благодаря оптимизации процесса создания мультимедийного контента, отражающего реалии округа Гуантанамо, при этом производятся информационные, культурные, просветительские и развлекательные материалы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА методология, управление, производство, аудиовизуальный, телецентр

RESUMEN En los momentos actuales la gestión de producciones audiovisuales adquiere relevancia en las plataformas televisivas cubanas, sin embargo, aún persisten deficiencias para su ejecución en los telecentros, a partir del aprovechamiento de los distintos formatos, géneros, y plataformas multimediales, que satisfagan las necesidades de la población. Se plantea como objetivo: ofrecer una metodología para la gestión de producciones audiovisuales en el Telecentro Solvisión. Se emplearon métodos de investigación científica como el histórico-lógico, analítico-sintético e inductivo-deductivo, que permitieron sintetizar las fuentes más relevantes del tema investigado, así como el desarrollo de la propuesta para su aplicación práctica en el Telecentro Solvisión. Se ofrece una propuesta de gestión de producciones audiovisuales, que incluye el capital técnico, humano, financiero y todos los materiales en función de la organización, coordinación y el control de los distintos procesos dentro de la producción audiovisual, con el máximo objetivo de conseguir un producto que cumpla con todos los estándares de calidad usando la menor cantidad de tiempo posible y optimizando recursos. Conclusión: se demuestra que la propuesta contribuye a la calidad de las producciones audiovisuales en el Telecentro Solvisión, al optimizar la generación de contenidos multimediales que reflejen la realidad del territorio guantanamero, generando información, cultura, educación y entretenimiento.

PALABRAS CLAVE metodología, gestión, producción, audiovisual, telecentro

Introducción

El Sistema Nacional de Medios Públicos Cubanos se basa en la articulación de las diferentes agendas de su gestión editorial: la política, la gubernamental, la pública y la del propio medio. De tal manera se requiere el diseño de modelos de gestión de contenidos mucho más eficaces que permitan a

los medios de comunicación cumplir su encargo como servidores públicos que satisfacen intereses y necesidades espirituales de la población, entre ellas las informativas, educacionales, culturales, de entretenimiento, medioambientales, científicas, tecnológicas y de innovación.

La literatura científica destaca investigadores que han efectuado importantes criterios relacionados con la gestión. Parra Suárez (2018) identifica a más de 60 autores que definen gestión, indistintamente, como administración, dirección o gestión, e incluso su equivalente en inglés (Management), entre los que destacan Pérez Campaña (2005); Pérez Campdesuñer (2006); Pérez Pravia (2010). En correspondencia con todo lo planteado, la gestión de producción es la herramienta principal de una empresa que incluye el conjunto de operaciones necesarias para la producción. Se utiliza para planificar, organizar, dirigir y controlar las actividades de producción.

El análisis facto perceptual, a partir de aproximaciones a tesis de investigación sobre problemas de la comunicación social y las producciones audiovisuales en telecentros, han permitido identificar algunas manifestadas en la carencia de una visión sistémica en las etapas de producciones audiovisuales y de un enfoque de procesos de generación de contenidos multimediales con perspectivas informacional y sociocultural, que limita la articulación de los objetivos de trabajo con los intereses de la agenda política, la agenda gubernamental, la agenda del medio y satisfaga las necesidades de sus públicos en dichas instituciones.

A partir de lo planteado se expresa como objetivo ofrecer una metodología para la gestión de producciones audiovisuales en el Telecentro Solvisión.

Métodos

Para el estudio de la gestión de producción audiovisual en telecentros, se aplicaron métodos teóricos como la observación, el histórico-lógico, analítico-sintético que, a partir del proceso de revisión bibliográfica, que permitieron examinar y extraer los fundamentos teóricos, así como sistematizar los referentes teóricos que sirvieron de sustento en el estudio del tema investigado, y ofrecer una respuesta inmediata al problema planteado.

1. La gestión de producción audiovisual en telecentros

Existen varias definiciones de gestión; la diferencia fundamental, se encuentra en la proyección que se hace de la organización por medio de la gestión. Para Pérez Campdesuñer (2006) constituye un proceso dinámico, interactivo, eficiente y eficaz; consistente en planear, organizar, liderar y controlar las acciones en la entidad, desarrollado por un órgano de dirección que cuenta con grupos de personas, recursos y autoridad para el establecimiento, logro y mejora de los propósitos de constitución de la organización, sobre la base del conocimiento de las leyes y principios, de la sociedad, la naturaleza humana y la técnica, así como de información en general.

El caso de la televisión cubana y en especial los telecentros, la gestión permitiría profundizar en los ciclos para el mejoramiento gradual de los procesos que confluyen a lo interno de estas organizaciones, al propio tiempo aseguraría la medición de la eficacia en su planificación, dirección, ejecución, y la evaluación de los cambios del sistema.

La producción audiovisual se enmarca en tres grandes modelos: el cinematográfico, el televisivo y el de la convergencia de medios. En cada uno de ellos es posible encontrar elementos de la creación humana que, junto al soporte técnico empleado, reflejan las particularidades del contexto en el que se manifiestan.

En la literatura consultada es coincidente la existencia de tres fases fundamentales en el proceso de la producción audiovisual: La preproducción es la fase en la que se realizan todos los preparativos; la fase de producción coincide con la de grabación; y la fase de postproducción es aquella en la que se realiza el montaje, la sonorización y los acabados finales.

De manera general, la gestión del proceso de la producción audiovisual constituye una etapa en sí misma, tomando en cuenta el impacto que tiene la eficiente utilización de los recursos humanos y materiales disponibles para la consecución de las metas del equipo creativo y de la organización en su conjunto.

2. Estudio de gestión de producción audiovisual en telecentros

El estudio del tema investigado se efectuó en el telecentro Solvisión de Guantánamo. Para ello fueron consideradas tres dimensiones con sus correspondientes indicadores. Ver figura 1. Estado de la gestión de producción audiovisual en telecentros.

Fuente: elaboración propia.

En el estudio efectuado fueron observados 10 programas en su ruta crítica de realización. Los resultados se muestran en la figura 2.

Figura 2. Estado inicial de la gestión de producciones audiovisuales en telecentros.

De esta manera, se reveló un conjunto de manifestaciones como:

- Carenza de una gestión, con una integración sistémica de las etapas de producción audiovisual y un enfoque de procesos en la generación de contenidos multimediales con perspectivas informacional y sociocultural, que favorezca la articulación de los objetivos de trabajo con los intereses de la agenda política, la agenda gubernamental, la agenda del medio y satisfaga las necesidades de sus públicos.

En la metodología propuesta se consideraron:

Factores culturales: el televidente considerado un elemento esencial en el proceso de gestión de producción audiovisual; la calidad del producto audiovisual considerada entre sus prioridades de gestión de producción audiovisual; la integración sistémica de las etapas y un enfoque de procesos, que permitan la articulación de los objetivos de trabajo con los intereses de la agenda política, la agenda gubernamental, la agenda del medio y satisfaga las necesidades de sus públicos.

Factores tecnológicos: empleo de tecnología de avanzada para alcanzar mayor satisfacción de las necesidades de sus públicos; el acceso de la organización a estas tecnologías.

Factores políticos: el desarrollo del sector televisivo como política del país; el aprovechamiento del órgano rector (PCC), como política favorable para el desarrollo del Telecentro y la concepción del Telecentro como parte de la política de desarrollo territorial

Factores económicos: la búsqueda de vías y soluciones de problemas que obstaculicen el desarrollo de la entidad, independientemente de la situación económica que vive el país; la búsqueda de la sustentabilidad económica de la institución.

Factores legales: el aprovechamiento de las regulaciones legales que favorecen el desarrollo de producciones audiovisuales en el Telecentro; el respaldo legal del Telecentro para la gestión de producción audiovisual y el aprovechamiento de las regulaciones específicas para la gestión de producción audiovisual en los telecentros.

Factores demográficos: existencia de una buena cantera para la selección del capital humano en el Telecentro; existencia de un mecanismo para la selección y captación del personal que favorezca la gestión de producción audiovisual en el Telecentro.

Características del mercado Clientes: consideración de las demandas actuales de sus públicos; conocimientos de los públicos consumidores potenciales y consideración de las diferencias significativas entre los públicos consumidores.

Proveedores: Suministradores estables de la organización; importancia de la organización para sus proveedores.

Competidores: existencia, en el territorio, de otro Telecentro; relaciones de cooperación con otras organizaciones mediáticas del territorio y contextualización de los productos audiovisuales, en correspondencia con las demandas y necesidades de los públicos del territorio.

Fases fundamentales de la gestión de las producciones audiovisuales

1. La preproducción como conjunto de actividades preparativas que se llevan a cabo desde la idea inicial hasta la disposición de los recursos que intervendrán en la siguiente fase.

2. La producción como la fase de rodaje. Que constituye la más importante por el volumen de trabajo y el coste.

3. La postproducción como fase que comprende todos los procesos de finalización del proyecto, como el montaje, la sonorización y los retoques.

3. Valoración de los resultados

Una vez aplicada la metodología y a partir de los indicadores establecidos, se procedió a la valoración de los resultados a partir de la observación al desempeño de los actores implicados, donde se

comprobó que adquirieron conocimientos, habilidades, los procedimientos, actitudes, disposiciones, compromisos y valores, en tanto pudieron:

- Aplicar las políticas y prioridades del medio de comunicación en las tres etapas de producción y realización, lo que demostró los conocimientos adquiridos sobre las políticas y prioridades del medio de comunicación para la producción y realización de programas, la coordinación de los elementos que intervendrán en la producción y la integración sistémica de las etapas como un enfoque de procesos, que permite la articulación de los objetivos de trabajo con los intereses de la agenda política, la agenda gubernamental, la agenda del medio.

- Proceder adecuadamente en la realización del programa y grabación, en estudio o en exteriores, a partir de los conocimientos adquiridos sobre las etapas de producción de programas, demostrando actitudes y ética profesional en la realización de programas, en contextos determinados.

- Armar o editar los elementos en busca del acabado definitivo de un programa, demostrando conocimientos sobre el proceso de operación y un comportamiento profesional en el trabajo con las etapas de producción audiovisual de los programas de televisión.

Con la gestión de producción audiovisual en telecentros: el público de las comunidades locales cuenta con una vía inmediata para estar informado de lo que ocurre en su territorio y que no le llega por otro canal; se abordan temas, situaciones y problemas de la realidad local que forman parte de las interioridades del municipio; se ofrece la posibilidad de abordar, con prontitud, los problemas de la población y favorecen en la búsqueda de soluciones inmediatas; aumenta el nivel de representación de la realidad municipal y sus actores tanto en el espacio local como en el provincial y nacional; se reafirman y enriquecen los valores, costumbres y la idiosincrasia local personal.

Conclusiones

- La metodología propuesta constituye una oferta novedosa para la gestión de producciones audiovisuales en el Telecentro Solvisión. De esta manera se favorece la integración coherente y orgánica y sistémica de las etapas con un enfoque de procesos, que permite la articulación de los objetivos de trabajo con los intereses de la agenda política, la agenda gubernamental, la agenda del medio y satisface las necesidades de sus públicos como vías de orientación y facilitación social.

- El análisis de los resultados alcanzados permitió confirmar la efectividad de la aplicación de la metodología y avalan su pertinencia, no obstante, es necesario considerar el presupuesto de que debe aplicarse sistemáticamente, lo que contribuirá al mejoramiento del proceso de producciones audiovisuales en los telecentros.

Fuentes y bibliografía

1. PARRA SUÁREZ, F., 2018: *Modelo y procedimiento para la gestión de la calidad en periódicos provinciales. Aplicación en el periódico ¡Ahora! de Holguín*. Tesis doctoral. Universidad de Holguín.
2. PÉREZ CAMPAÑA, M., 2005: *Contribución al control de gestión en elementos de la cadena de suministro. Modelo y procedimiento para organizaciones comercializadoras*. Tesis doctoral. Universidad de Holguín.
3. PÉREZ CAMPDESUÑER, 2006: *Modelo y procedimiento para la gestión de la calidad en el destino turístico holguinero*. Tesis doctoral. Universidad de Holguín.
4. PÉREZ PRAVIA, M. C., 2010: *Modelo y procedimiento para la gestión integrada y proactiva de restricciones físicas organizaciones hoteleras*. Tesis doctoral. Universidad de Holguín.

Возможности голосового помощника «Яндекс. Алиса» как виртуальной языковой личности в обучении РКИ

Нефедов И. В. (Россия)

Asistente de voz «Yandex.Alisa» como personalidad lingüística virtual en la enseñanza del ruso como lengua extranjera

Nefedov I. V. (Russia)

АННОТАЦИЯ В настоящее время внимание многих методистов приковано к обучению РКИ в виртуальной языковой среде. Общение инофонов с виртуальной языковой личностью — Алисой — позволяет качественно улучшить процесс обучения РКИ. В арсенале Алисы есть множество функций и навыков, которые позволяют не только разнообразить образовательный процесс, но и усовершенствовать коммуникативные навыки студентов, ускорить формирование лингвистической и социокультурной компетенций.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА РКИ, голосовой помощник, Алиса, коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, социокультурная компетенция

RESUMEN Hoy en día, muchos metodólogos prestan atención a la enseñanza de la Ruso como idioma extranjero en un entorno lingüístico virtual. La comunicación de los hablantes extranjeros con una persona lingüística virtual —Alisa— permite mejorar cualitativamente el proceso de aprendizaje del Ruso como idioma extranjera. Alisa tiene muchas funciones y habilidades en su arsenal, que permiten no sólo diversificar el proceso educativo, sino también mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes, acelerar la formación de competencias lingüísticas y socioculturales.

PALABRAS CLAVE ruso como lengua extranjera, asistente de voz, Alice, competencia comunicativa, competencia lingüística, competencia sociocultural

В настоящее время внимание многих отечественных и зарубежных методистов приковано к проблеме обучения иностранному языку в виртуальной образовательной среде (Dokukina, Gumanova, 2020; Southgate et al, 2019; MacIntyre et al, 2020; Новокрещенова, 2020). На наш взгляд, одним из самых эффективных средств, способных создавать виртуальную языковую среду и речевое общение в ней, является голосовой помощник (Нефедов, 2019; Пантелеев, Нефедов, Попова, 2021; Kotov, Nefedov and others, 2021). В разных странах мира, прежде всего при изучении английского языка, активно применяются такие голосовые помощники, как «Сири», «Гугл-Ассистент», «Алекса», «Кортана». К основным достоинствам данных ассистентов можно отнести следующие: полифункциональность, самосовершенствование, простоту управления, способность запоминать предпочтения владельца, поддерживать беседы на любые темы в формате устной и письменной коммуникации и высокий уровень человечности. Программы разработаны американскими компаниями, и «родным» языком для них является английский. Они поддерживают все мировые языки, которые часто используются пользователями в быту, однако применение данных программ в качестве онлайн-собеседников в курсе обучения РКИ является проблематичным:

Во-первых, при использовании данных программ на русском языке как при устной, так и письменной коммуникации, наблюдается немало орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок.

Во-вторых, анализируемые голосовые помощники не всегда произносят все реплики с правильной русской интонацией.

В-третьих, они не всегда способны правильно воспринять на слух речь иностранцев, допускающих ошибки, в том числе акцентологические и интонационные, что в свою очередь приводит и к нарушению логики беседы.

Три данные проблемы затрудняют процесс коммуникации и не позволяют эффективно использовать англоязычные голосовые помощники в обучении РКИ. Иностранцы учащиеся не могут успешно общаться с такими голосовыми помощниками и обучаться грамотной русской речи.

Особый интерес для преподавателя РКИ, мы полагаем, представляет проект Яндекса «Алиса». Этот помощник появился в 2017 году и имеет ряд преимуществ, отличающих его от конкурентов. Так, в основе распознавания голоса лежит программа SpeechKit, которая вначале «распознает фонемы, затем и варианты фонем, а впоследствии — окружение, в котором они были употреблены, и частотность появления этих фонем в заданном контексте. На основе такого масштабного анализа программа в считанные секунды делает вывод о вероятности произнесения того или иного слова» (Аль-Кайси и др., 2019, с. 240). Алиса также способна отвечать речью, приближенной к естественной, учитывать контекст разговора и поддерживать простые беседы на свободные темы. Аль-Кайси А.Н., Архангельская А.Л. и Руденко-Моргун О.И. в своей статье, посвященной применению технологии голосового ассистента на занятиях РКИ, отмечают, что Алиса воспринимает не только интонацию утвердительного предложения, но и в 90% случаев — вопросы и оформляет их соответствующим образом (Аль-Кайси и др., 2019, с. 241). Соответственно становится возможным работа с различными интонационными конструкциями, студенты могут самостоятельно отрабатывать этот навык и корректировать себя, если видят, что Алиса понимает их неправильно.

Полагаем, что на любом уровне владения РКИ работа с виртуальным голосовым помощником должна осуществляться при наличии контролирующей роли преподавателя. Именно от преподавателя должна зависеть тема разговора с ассистентом, а лучше — преподаватель должен формулировать ряд вопросов для обучающихся и корректировать их речь, с тем чтобы виртуальный голосовой помощник верно понял вопрос и нашел необходимую информацию или дал желательный ответ. Алиса, будучи виртуальным носителем русского языка, несомненно, имеет ряд преимуществ при её применении в обучении РКИ.

Во-первых, применение голосового помощника как средства обучения на занятиях повышает мотивацию студентов в целом, так как делает образовательный процесс более интерактивным и способствует их большей самостоятельности, поскольку, используя Алису, обучающиеся получают возможность упрощать выполнение некоторых заданий, притом тренируя коммуникативный навык.

Во-вторых, использование Алисы дает студентам возможность преодолеть страх быть непонятым собеседником или совершить ошибку, так как языковая личность в лице искусственного интеллекта не способна осуждать собеседника. Таким образом, обучающиеся получают возможность «живого общения», но притом не рискуют потерять мотивацию в случае потенциальной неудачи в разговоре.

В-третьих, благодаря принципу работы Алисы обучающийся совершенствует коммуникативный навык, тренируя одновременно устную и письменную речь. Слушая реплики виртуального голосового помощника, студент тренирует навык аудирования. Произнося свой запрос, он получает практику говорения и, в случае если ассистент не сможет воспринять фразу, имеет неограниченное количество попыток для совершенствования своего произношения. Кроме того, Алиса выводит на экран записанный микрофоном запрос, расставляя знаки препинания и соблюдая правила орфографии, что позволяет обучающемуся тренировать и навык чтения.

В-четвертых, апеллируя к дискурсу современного русскоязычного общества, Алиса своей речью создает естественные ситуации, иллюстрирующие реалии страны изучаемого языка. При содействии преподавателя обучающийся из разговора с Алисой может узнать о книгах, фильмах, спектаклях, важных для российской культуры, что способствует формированию лингвострановедческой компетенции, а также снятию языкового барьера при общении с носителями языка.

Наконец, в арсенале Алисы есть множество функций и навыков, которые позволяют не только разнообразить образовательный процесс, но и совершенствовать коммуникативные навыки студентов, используя ту или иную команду. Так, благодаря функционалу данного виртуального голосового помощника обучающиеся могут отрабатывать верное произношение речевых моделей, закреплять правильные интонации, которые у Алисы зачастую гипертрофированы, что соответствует принципу наглядности, проверять правописание слов, тренировать лексику определенной тематики и т.д.

Рассмотрим подробнее 6 функций «Яндекс Алисы», которые могут эффективно использоваться при обучении русскому языку как иностранному:

1. *«Повтори за мной».*

Суть данной функции заключается в том, что Алиса будет дословно повторять любую реплику за пользователем. Особенностью данной команды является то, что Алиса до или после реплики, произнесенной пользователем, добавляет свой комментарий: «Как вы и сказали, ...», «Окей, повторяю: ...», «... Цитаты великих людей. То есть вас», «Цитируя вас, ...». Плюсом является то, что данные комментарии не произносятся и увидеть их можно только на письме в чате, что позволяет пользователю не отвлекаться от сказанной реплики.

Однако у данной функции есть и минус: голосовой помощник не рассчитывает, что скорость реакции пользователя может варьироваться. В связи с этим возникают ситуации, когда пользователь не успевает произнести фразу, которую Алиса должна повторить, программа останавливает запись голоса, и вместо выполнения команды пользователь получает какой-либо вариант реакции от Алисы, обычно ироничный: «А волшебное слово?», «Это ещё зачем?», «Это трудно, но я попробую» и т.п. Подобные реакции могут вызвать вопросы у инофона и нуждаются в пояснении преподавателя. Тем не менее, данная команда является полезной для закрепления и отработки произношения речевых моделей, а также для заучивания информации. Команда является универсальной и подходит для обучающихся любого уровня подготовки.

2. *«Что на фото?»*

Функция «Что на фото» позволяет виртуальному голосовому помощнику, используя умную камеру от Яндекса, распознать и найти в Интернете изображение или предметы, находящиеся в объективе. Полагаем, что данная функция может быть полезна на занятиях по русскому языку как иностранному. Во-первых, под руководством преподавателя данная команда может быть использована для изучения лексики на определенную тему: команда может быть активирована в аудитории при рассмотрении темы «Университет» или «Класс», на улице при рассмотрении темы «Город», на природе при изучении названий деревьев, цветов и пр., в зоопарке при изучении темы «Животные», вблизи достопримечательностей города в рамках формирования социокультурной компетенции и т.д.

Студент наводит умную камеру на необходимый объект и под контролем преподавателя зачитывает ключевые слова. При необходимости обучающийся может воспользоваться поиском, чтобы получить дополнительную информацию об изображении. Преподаватель контролирует, направляет и корректирует процесс поиска на начальном уровне (А1–А2) изучения русского языка.

Команду можно использовать и для подготовки проектов при обучении студентов более продвинутого уровня (В1–В2). При посещении музея или картинной галереи, в том числе с использованием виртуальной экскурсии, каждый студент выбирает экспонат или картину, распознает ее при помощи команды «Что на фото?» и в качестве рефлексии о посещении музея или картинной галереи подготавливает небольшое сообщение о выбранном объекте. Правильность распознанного объекта также должна контролироваться преподавателем в связи с несовершенством технологии, однако вероятность ошибки снижается при наличии в поле зрения объектива какой-либо надписи.

3. *«Расскажи скороговорку».*

Суть данной функции заключается в том, что Алиса произносит одну из множества скороговорок, которые содержатся в ее базе. Данная база является достаточно объемной, в связи с чем можно найти скороговорку любой сложности и на отработку практически любого звука:

[з]/[с] — «Из кузова в кузов шла перегрузка арбузов. В грозу в грязи от груза арбузов развалился кузов», [к]/[р]/[л] — «Королева кавалеру подарила каравеллу», [ы]/[и] — «Мама мыла Милу мылом, Мила мыло не любила», [ф] — «Фараонов фаворит на сапфир сменял нефрит», [ш]/[с] — «Шла Саша по шоссе, несла сушку на шесте и сосала сушку» и др.

Одним из главных преимуществ скороговорок от Алисы является то, что их она произносит четко, с достаточной для слухового восприятия скоростью. Хотя ее скорость контролировать нельзя, как свою скорость речи может контролировать человек, у нее как у искусственного носителя русского языка есть важное преимущество: она не может сбиться или допустить ошибку, ее чтение всегда является образцовым. Также полезной функцией является то, что обучающийся имеет возможность задать вопрос о значении незнакомых слов в скороговорке и моментально получить развернутый ответ благодаря встроенной функции поиска.

Для более эффективного использования данного навыка на занятии рекомендуется комбинировать его с командой «Повтори за мной». В таком случае обучающийся видит текст скороговорки, слышит его в прочтении Алисы, после чего старается правильно повторить его так, чтобы искусственный интеллект мог безошибочно воспринять его и повторить за студентом. Таким образом совершается закрепление и самопроверка, что является важным для выработки необходимого навыка у студента.

При использовании данной команды незаменимой является роль преподавателя, так как именно он должен делать вывод о соответствии сложности скороговорки и уровня студента для соблюдения принципа посильности. Кроме того, преподаватель должен осуществлять контроль правильности произношения и при необходимости его корректировку, так как применение скороговорок в преподавании решает практическую задачу отработки конкретного звука.

4. «Расскажи стихотворение».

Команда «Расскажи стихотворение» позволяет пользователю услышать небольшой отрывок — обычно одно четверостишие — из стихотворения, которое выбирает сама Алиса. Стоит отметить, что база стихотворений достаточно скудна и не содержит классических стихотворений поэтов золотого века, например, А.С. Пушкина или М.Ю. Лермонтова.

Отрывки, которые предлагает Алиса, являются своего рода афоризмами и взяты из самых известных стихотворений, что может быть полезно для формирования социокультурной компетенции обучающихся. Кроме того, отрывки являются небольшими по объему, что дает преподавателю возможность предлагать данные отрывки к заучиванию наизусть и последующей декламации на любом уровне владения русским языком. Однако, на наш взгляд, шести стихотворений недостаточно для регулярного использования этой функции, и очень быстро Алиса начинает повторяться. К тому же стихотворения, которые читает Алиса, записаны в строчку, что усложняет их восприятие при прочтении, так как теряется их ритмический рисунок. Названия стихотворений не указываются, и в конце каждого отрывка Алиса говорит: «Это...» и называет только фамилию.

Таким образом, для полноценного использования данной функции в методических целях необходимо активное участие преподавателя. Преподаватель для достижения положительного результата должен пояснить значение незнакомых слов и дополнительно обратить внимание студентов на произношение незнакомых слов, а также для студентов с более высоким уровнем владения русским языком дать справку о личности поэта.

5. «Расскажи сказку».

При активации данной команды Алиса открывает подборку сказок, которая находится в базе «Яндекс Музыка», и диктор читает любую из них. Так как данный навык не является функцией собственно виртуального голосового помощника, каждую сказку читает диктор-человек, в связи с чем скорость и четкость речи является непредсказуемой. Непредсказуемыми являются длина и сложность сказок.

По умолчанию сказки включаются в случайном порядке, что можно изменить в настройках воспроизведения. Однако задать свой порядок чтения сказок не представляется возможным, поэтому использовать данную команду рекомендуется преподавателю, а не студенту, в целях контроля подбора сказки для рассмотрения на занятии. Команда будет полезной для отработки

навыка аудирования у обучающихся, однако в таком случае требуется предварительная подготовка со стороны преподавателя: необходимо обратить внимание на сложные слова, встречающиеся в тексте сказки, на четкость произношения и темп чтения, чтобы при прослушивании сказки у студентов не возникало затруднений. Необходимо заранее подготовить задания по тексту сказки, вопросы по содержанию или темы для обсуждения после прослушивания. Данная функция без намеренного отбора материала может быть использована только со студентами с уровнем подготовки не ниже В1.

6. «Давай поболтаем».

Данная команда открывает беседу с Алисой на свободную тему. В режиме беседы она не может выполнять функции виртуального голосового помощника: открывать приложения, выполнять запросы, фиксировать информацию и т.д. В таком случае Алиса будет отвечать на вопросы, выражая свое личное мнение, шутить, реагировать на слова и тон пользователя, говорить о своих предпочтениях, интересоваться личностью пользователя, а если ей что-то не понравится, будет обижаться и не разговаривать с пользователем, как настоящий человек.

Из плюсов можно отметить, что Алиса готова обсуждать любую тему, однако со временем ее ответы становятся всё более абстрактными и ее приходится возвращать к теме разговора. Алиса всегда соблюдает верные интонации, редко совершает ошибки в своих репликах и в транскрипции реплик пользователя и успешно воспринимает речь. Но продолжительное время с Алисой общаться сложно, поскольку ее «характер» особенно ярко проявляется в долгой беседе. Это может оттолкнуть пользователя, а ее намеренно саркастичные и путанные ответы могут быть непонятны лицам, для которых русский язык не является родным.

Таким образом, беседа с Алисой, представляющей собой виртуальную языковую личность, может быть использована для симуляции разговора с носителем русского языка, однако своеобразие ее ответов ограничивает круг обучающихся, которым будет полезна данная функция. Полагаем, что при правильном применении функций голосового помощника он может стать эффективным средством создания языковой среды, способствуя успешному формированию коммуникативной, лингвистической и социокультурной компетенций.

Источники и литература

1. DOKUKINA, I., GUMANOVA, J., 2020: «The Rise of Chatbots — new personal assistants in Foreign Language Learning». *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, vol. 169, P. 542–546.
2. KOTOV, S., NEFEDOV, I., PANTELEEV, A., KOTOVA, N., KOTOV, G., 2021: *Models of implementation of the virtual education environment in the process of teaching*. E3S Web of Conferences 14, Rostov-on-Don, URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2021/49/e3sconf_interagromash2021_12128.pdf
<https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312128>
4. SOUTHGATE, E, SMITH, S.P., CIVIDINO, C., SAXBY, S., KILHAM J., EATHER, G., SCEVAK, J., SUMMERVILLE, D., BUCHANAN, R., BERGIN, C., 2019: «Embedding immersive virtual reality in classrooms: Ethical, organisational and educational lessons in bridging research and practice». *International Journal of Child-Computer Interaction*, vol. 19, March 2019, P. 19–29.
5. MACLINTYRE, P. D., GREGERSEN, T., MERCER, S., 2020: *Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions*. *System*, vol. 94, November 2020, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X20307120>, дата обращения 2020/10/06.
6. АЛЬ-КАЙСИ, А. Н., АРХАНГЕЛЬСКАЯ, А. Л., РУДЕНКО-МОРГУН, О. В., 2019: «Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень А1)». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, №2: сс. 239–244. DOI: [10.30853/filnauki.2019.2.52](https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.2.52)
7. НЕФЕДОВ, И. В., 2019: «Виртуальная образовательная среда в обучении РКИ: реальность и перспективы». *Мир русского слова*, 2019. № 4, сс. 61–71.

8. НОВОКРЕЩЕНОВА, И. Л., 2020: *Использование конференц-платформы Zoot в обучении РКИ. Диалог языков и культур в современном образовательном пространстве*. Материалы международной научно-практической конференции, 68–70. Воронеж.
9. ПАНТЕЛЕЕВ, А. Ф., НЕФЁДОВ, И. В., ПОПОВА, К. А., 2021: «Традиционные и инновационные технологии и средства интенсификации процесса обучения РКИ». *Балтийский гуманитарный журнал*, 2021. №1 (34). С. 210–214.

Значимость метода co-teaching в образовательном пространстве

Опрышко А. А. (Россия)

La importancia del método co-teaching en el espacio educativo

Opryshko A. A. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается применение co-teaching в обучении с точки зрения эффективности и значимости этого подхода в достижении образовательных целей. Особое внимание уделяется применению данного подхода в обучении иностранному языку в группах студентов разных национальностей и языковой принадлежности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА совместное обучение, эффективность, иностранный язык, культура, национальная принадлежность

RESUMEN El artículo analiza la aplicación de co-teaching en la enseñanza desde el punto de vista de la eficacia y la importancia de este enfoque en la consecución de los objetivos educativos. Se presta especial atención a la aplicación de este método en la enseñanza de lenguas extranjeras en grupos de estudiantes de distintas nacionalidades y procedencias lingüísticas.

PALABRAS CLAVE coeducación, eficiencia, idioma extranjero, cultura, nacionalidad

Одним из современных направлений в области развития методик преподавания различных дисциплин является подход, называемый co-teaching или team-teaching, иными словами, совместное обучение или преподавание в команде. Данный метод подразумевает обучение под управлением не одного, как это принято в традиционных системах образования, а двух (иногда более) учителей на занятии в одной группе. При этом функции и роли учителей могут быть разными от занятия к занятию, однако вне зависимости от процента вклада каждого преподавателя в учебный процесс на любом из этапов (подготовка, проведение занятия или оценка), оба преподавателя вовлечены в той или иной степени.

У подхода co-teaching есть свои достоинства и недостатки, однако, в достижении целей повышения эффективности обучения иностранному языку в многонациональных группах, мы сконцентрировались на положительных результатах применения подхода co-teaching, обозначенных в научных статьях. Анализ статей показал, что данная методика показывает свою эффективность при обучении прежде всего в таких сферах как обучение будущих учителей и обучение людей с ограниченными возможностями (Amy Chanmugam & Beth Gerlach, 2013, с.110; Rhea J. Simmons & Kathleen Magiera, 2007). Исследований эффективности метода co-teaching в преподавании иностранного языка очень мало.

Преподавание такой дисциплины, как «иностраный язык» требует определенных знаний не только в сфере методики преподавания и педагогики, но и знаний о самом языке, грамматике, лексике, фонетике. Речь идет не только о теоретических навыках, но и практических, а именно - владении разговорным иностранным языком на достаточно высоком уровне. В современных реалиях возможность практиковать свою речь и общение с носителями языка есть далеко не у

всех преподавателей. В такой ситуации, когда задачи, реализуемые в рамках дисциплины «иностранный язык» довольно сложны для достижения, занятия, при которых применяется метод co-teaching, проводимые совместно с носителем языка, могут быть решающим фактором в целях повышения уровня общения на иностранном языке у учащихся, где так называемый co-teacher (со преподаватель) может служить неким лингвистическим и культурным справочником и ресурсом (Leslie Barratt & Edit H. Kontra, 2000, с. 20). Сам преподаватель дисциплины «иностранный язык», который не является носителем языка, но также задействован в преподавании, выполняет функции некоего «экспликатора», иными словами, он более детально и понятнее, исходя из менталитета обучающихся, разъясняет грамматические и лексические явления и структуры в языке. Такой подход в обучении показывает свою эффективность. Однако как быть, если проблема повышения качества разговорного иностранного языка у преподавателей существует ввиду отсутствия практики с носителями языка? Таким образом, поскольку самих носителей языка сложно найти для самих преподавателей, то вполне очевидно, что далеко не каждое образовательное учреждение может позволить себе найти и привлечь их и к преподаванию дисциплины «иностранный язык».

На базе Южного федерального университета в Институте компьютерных технологий и информационной безопасности постдоки из ряда стран занимаются научными разработками. Для некоторых из них английский язык является практически родным, поскольку в их странах (например, Руанда) он является вторым национальным языком и очень популярен среди населения. Поскольку помимо практического ежедневного применения языка при общении между собой постдоки также вовлечены в чтение лекций, сами пишут статьи и читают научную литературу на английском языке, с точки зрения их ориентированности не только в области специфических знаний в науке, но и в профессиональной лексике, они способны стать действительно полезными помощниками в обучении английскому языку студентов технических специальностей, восполняя вполне понятный пробел у основного преподавателя в специфической лексике. Помимо этого, сами постдоки, будучи представителями иностранных государств и национальностей, могут играть роль проводников на пути знакомства с культурой других стран, поскольку национальная принадлежность всегда проявляется при дискуссиях и обсуждениях. Умение понимать и принимать культурные и национальные различия также вырабатывается на совместных занятиях.

Источники и литература

1. BARRATT, L. and KONTRA, E., 2000: «Native-English-Speaking teachers in cultures other than their own». *TESOL Journal*, pp. 19–23.
2. CHANMUGAM, A. and Gerlach, B., 2013: «A Co-Teaching Model for Developing Future Educators' Teaching Effectiveness». *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Volume 25, Number 1, pp. 110–117. <http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 1812-9129
3. SIMMONS, R. J. and MAGIERA, K., 2007: «Evaluation of co-teaching in three high schools within one school district: How do you know when you are TRULY co-teaching?». *TEACHING Exceptional Children Plus*, 3(3) Article 4. Retrieved [date] from <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol3/iss3/art4>

Эффективная обратная связь в процессе изучения иностранного языка

Рогова И. (Россия)

Retroalimentación efectiva en adquisición de lengua extranjera

Rogova I. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Цель настоящей работы состоит в том, чтобы представить некоторые стратегии работы с позитивной обратной связью, доказавшие свою эффективность в преподавательской практике, с акцентом на взаимодействие студент-преподаватель и студент-студент в условиях очного и виртуального обучения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА положительные отзывы, стратегии, преподавание иностранных языков, устранение ошибок, мотивация студентов

RESUMEN El presente artículo tiene como fin presentar algunas estrategias de retroalimentación positiva que han mostrado su eficacia en la práctica de enseñanza con el enfoque de interacciones alumno-profesor y alumno-alumno en el contexto de enseñanza presencial y en un aula virtual.

PALABRAS CLAVE retroalimentación positiva, estrategias, enseñanza de lenguas extranjeras, tratamiento del error, motivación de estudiantes

Una revisión de la literatura dedicada a la retroalimentación indica que este término se refiere a varios conceptos, entre ellos tratamiento del error, retroalimentación correctiva, retroalimentación negativa, corrección por parte del maestro, etc. Aunque analizaremos cómo tratar un error en varios contextos y comentaremos sobre las formas en que un maestro debe corregirlos, se propone dar una amplia definición al término retroalimentación o feedback, percibiéndolo como una forma de respuesta o reacción a la producción hecha por estudiante o al conocimiento recibido de una experiencia de aprendizaje.

La retroalimentación efectiva debe producir los siguientes resultados: identificar debilidades, oportunidades para mejorar y sugerir los próximos pasos — todo esto en el caso de que hay problema; en el caso contrario — demuestra la eficacia del proceso de enseñanza. El objetivo principal de retroalimentación es animar a los estudiantes a conocer más y ser mejores en un idioma extranjero, motivarlos a estudiar.

Se acuerda generalmente que la retroalimentación debe ser clara, rica en contenido, útil y compatible con el conocimiento existente de los estudiantes, bien adaptada a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en el momento dado, reflexiva, específica y personalizada, ofrecer estrategias para mejorar. Y algo muy importante, no debe amenazar de ninguna manera la autoestima del estudiante.

El peso de todas estas características, que al momento de dar retroalimentación un profesor o maestro se enfrenta, es enorme. Pero las primeras preguntas prácticas con las que nos encontramos es qué, cómo y cuándo corregir. Iremos respondiendo a ellas mientras consideramos varias estrategias para una retroalimentación correctiva efectiva.

- Crear una actitud positiva hacia el error.

Los profesores debemos crear un entorno de aprendizaje que acoja errores, donde los estudiantes se sienten cómodos cometiendo errores. Cualquier aula debe ser un espacio donde un error no conduzca a la crítica; al contrario, la retroalimentación debe considerarse una forma de expandir cierto tema y/o revisarlo, dar una vez más una explicación.

- Intervenir rápidamente pero eligiendo qué y cómo corregir, tener en cuenta diferentes tipos de errores, enfocarse en lo que es relevante para el estudiante y corregir según el tipo de actividad.

Es una pérdida del tiempo corregir todo. Los maestros debemos estar siempre atentos a los errores de nuestros alumnos: así les demostramos que nos preocupamos por ellos y nos interesamos por sus resultados, además no debemos dejar que piensen que dominan el tema que realmente no dominan. Pero debemos elegir nuestras batallas y concentrarnos en corregir solo las cosas que dificultan la comprensión en el aula. Qué y cuándo corregir dependerá también de la tarea: podemos ser más rigurosos en la corrección de las tareas escritas.

Otro aspecto negativo de la retroalimentación: dar retroalimentación no relacionada con aspectos críticos de los objetivos de aprendizaje. La retroalimentación debe estar claramente enfocada en la tarea en cuestión, en criterios para realizarla con éxito: los estudiantes no deben recibir retroalimentación sobre la presentación o la cantidad del texto escrito cuando la tarea es entender la idea principal de una historia.

Aquí viene la importancia de las rúbricas que son una herramienta útil que debe acompañar cualquier tarea importante: una rúbrica es una matriz de valoración que describe las expectativas para la tarea, brinda a los estudiantes información muy específica sobre su rendimiento esperado, en comparación con un conjunto de estándares.

La forma en que corriamos dependerá del tipo de error: si es un error que sabemos que los estudiantes podrán deducir, podemos identificar el error para que puedan corregirse a sí mismos. Y esta retroalimentación puede ser no solo verbal o escrita, puede ser un gesto o hasta cierta expresión facial.

Cuando las señales no verbales parecen ser ineficaces, puede ser más conveniente dar la solución correcta junto con una explicación que permita comprenderla y, lo que también es crucial, dar tiempo, oportunidad y apoyo a los estudiantes para que actúen sobre la información que reciben. Cualquier retroalimentación, especialmente extensa y teórica, debe aparecer como parte del ciclo que incluye actividad interactiva para practicar el tema explicado y, además, resumen reflexivo.

- Combinar retroalimentación e instrucción dependiendo de la situación,

Debemos planificar el tiempo de corrección en el aula como un medio para llevar a cabo la tarea asignada, ayudar a los estudiantes a mejorarla. La corrección debe usarse no solo cuando el producto está terminado, sino durante el proceso. De esta manera la retroalimentación se convierte en una forma de enseñanza, un recurso didáctico en el aula y fuera de ella, no un fin en sí mismo.

Se deben identificar patrones en los errores de estudiantes, para poder orientar la instrucción o la intervención en áreas específicas de las necesidades de los estudiantes. Al buscar patrones de errores, se puede diseñar un tema o actividad didáctica o dedicar a este error una clase adicional, planificarlo para grupos pequeños o individuos para abordar los errores. De esta manera, también desviamos el foco de la persona que cometió el error y, por lo tanto, no dañamos la autoestima de nadie.

- Involucrar a los estudiantes en la retroalimentación.

La retroalimentación no tiene que ser producida solo por el maestro: debemos fomentar la autocorrección y la corrección de estudiantes dentro del grupo. Hay que invertir tiempo para enseñar a nuestros estudiantes a corregir y así hacerlos más responsables de su propio aprendizaje. La relación de igualdad entre estudiantes facilita debate y discusión. Sin embargo, cuando es el profesor el que habla, el alumno no lo duda y lo acepta sin discutir, por lo que tiende a prestar menos atención a por qué ocurrió el error, no cuestiona ni defiende su elección. Ampliar la gama de fuentes de retroalimentación garantiza que los estudiantes reciban comentarios a tiempo e interactúen de manera más eficaz en la clase. Así, cambiamos el enfoque en el aula del docente como figura dominante a un modelo de aula participativa donde los estudiantes también lideran su enseñanza y por lo tanto ganan motivación.

Otro aspecto interesante a considerar es el uso de retroalimentación en un aula virtual. En el contexto del aula tradicional, la retroalimentación puede ocurrir de forma síncrona o asíncrona, dependiendo de la intención y las creencias del docente, así como de la dinámica de la clase. Lo mismo puede ocurrir en caso del aula virtual, pero hay ciertas diferencias.

Cuando enseñamos en un aula física, trabajamos con abundante información (patrones en la participación y el lenguaje corporal de los estudiantes, pequeños fragmentos de conversaciones y señales no verbales) que nos ayudan a visualizar una imagen de lo que está sucediendo en la clase y decidir qué hacer a continuación. En el aula virtual, no toda esta información está disponible. Además, algunos

estudiantes necesitan mucho más apoyo y retroalimentación en el entorno en línea que en un curso tradicional.

Entonces, ¿cómo superamos estas dificultades? Estableciendo rutinas y estrategias de retroalimentación. Las reglas básicas que todos los participantes sigan - cuándo se puede encender y apagar la cámara y el micrófono, cómo usar el chat grupal de manera correcta y efectiva, etc. - un aula virtual requiere instrucciones muy claras por parte del profesor. Los estudiantes ya se encuentran en un entorno que distrae, por eso el objetivo de los profesores es ser claros y precisos en lo que se espera de cada estudiante en una tarea determinada.

En el aula virtual, la retroalimentación se puede potenciar mediante mecanismos y herramientas que utiliza el docente. Usamos diferentes medios para comunicarnos con los estudiantes en línea que en las aulas físicas. Pero el medio de retroalimentación es mucho menos importante que la calidad de dicha retroalimentación. Al brindar retroalimentación efectiva, especialmente en un curso en línea, ayudamos a nuestros estudiantes alcanzar sus metas académicas, profesionales y personales.

La retroalimentación producida por los estudiantes es de gran importancia en el aula virtual y presencial, porque son ellos quienes realmente experimentan varias técnicas de enseñanza de los maestros, y están en una posición única para compartir lo que funciona y lo que no. Se debe utilizar los comentarios de alumnos sobre el contenido del curso, la relevancia, el ritmo y problemas para mejorar el curso.

La retroalimentación de los estudiantes puede y debe acelerar el desarrollo profesional de los maestros. Tenemos que recordar que ser educador requiere que reflexionemos y crezcamos constantemente.

Todo esto nos lleva a concluir que:

(1) Práctica docente sugiere que retroalimentación correctiva en el aula y fuera de ella, en trabajos escritos y producción oral varía en forma y métodos, pero no en su finalidad.

(2) La retroalimentación puede y debe tener un impacto en el aprendizaje; la retroalimentación minuciosamente pensada demuestra ser más eficaz para tratar varios tipos de errores y, como resultado, influye en el progreso de los estudiantes.

(3) Retroalimentación debe ser una parte esencial del proceso de aprendizaje para ser eficaz.

(4) La participación de los estudiantes como productores y receptores de la retroalimentación fomenta la autonomía y la práctica reflexiva, y también aumenta la motivación.

(5) En el aula virtual, la retroalimentación se puede potenciar mediante mecanismos y herramientas que utiliza el docente.

La retroalimentación involucra a los estudiantes en estrategias, que en fin les dan cierta autonomía en sus estudios, mejoran la eficacia y aumentan su motivación para un mejor rendimiento en los estudios: son el establecimiento de metas, planificación de tareas y la reflexión. Los estudiantes que se sienten capaces y seguros adquieren más en el aula.

Es nuestro credo que profesores de lenguas extranjeras con la implementación de las estrategias de retroalimentación citadas pueden desarrollar la confianza de sus estudiantes y ayudarlos a sentirse más capaces de mejorar. Además, para nosotros, los profesores, la retroalimentación puede ser un motor y forma para experimentar con el proceso de la enseñanza, ayudar a encontrar estrategias alternativas.

Проектный метод в формировании культурной компетентности современной молодежи

Савельева К. В. (Россия)

El método de proyección para la formación de competencia cultural de los jóvenes contemporaneous

Savelieva K. V. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Статья посвящена исследованию и раскрытию значения культурной компетентности, ее формирования в среде современной молодежи. В работе автор представляет основные концепции культурной компетентности, анализирует проблемы формирования культурной компетентности в сфере среднего, высшего и дополнительного образования детей и молодежи. В данной статье представлен опыт реализации проекта «Мир на ладони». Обобщаются результаты исследований по повышению культурной компетентности среди студентов, школьников и педагогов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА культурная компетентность, образовательные проекты, высшая школа, система дополнительного образования, молодежь

RESUMEN El presente trabajo se dedica al estudio y divulgación de la importancia de la competencia cultural en la formación de la juventud moderna. El autor expone los principales conceptos de competencia cultural, analiza los problemas de formación de la competencia cultural en el ámbito de la educación secundaria, superior y complementaria de niños y jóvenes. El artículo analiza la experiencia de la aplicación del proyecto «El mundo en la palma de la mano». Se resumen los resultados de la investigación sobre la mejora de la competencia cultural de alumnos, escolares y profesores.

PALABRAS CLAVE competencia cultural, proyectos educativos, escuela superior, sistema de formación complementaria, jóvenes

Культурная компетентность достаточно широкое понятие. Это не просто способности кросс-культурного вида. Данный навык развивается в течение всей жизни.

П. Эрли, Анг и Ван Дин считали, что культурная компетентность позволяет человеку общаться с разными народами наравне. Понятие находит свое проявление в поведении, мотивации и способности к восприятию мира (Эрли, 2002, с. 271). В мире принята оценка культурной компетентности по установленной шкале. На основе такой шкалы также измеряют коэффициент интеллекта. Показатель определен по методике Л. Дина и С. Анга. Оценку уровня культурной компетентности ведут американские и сингапурские специализированные организации.

А. Т. Колосовская отметила, что культурная компетентность показывает уровень развития человека, который понимает, в какой среде живет, способен осознавать нечто новое, присутствующее в иных культурах, уже контактировал с представителями других народов и умеет сопереживать и понимать потребности других (Колосовская, 2006, с. 195).

Проектный метод, позволяет создавать в городском пространстве инициативы, которые дают детям и молодежи возможности и условия для расширения знаний о других культурах и культуре своей страны, своего региона. Они представляют собой главный способ инкультурации и социализации молодежи. С целью формирования культурной компетентности детей и молодежи г. Ростова-на-Дону в 2012 году был инициирован проект «Мир на ладони». Цель проекта состоит в ознакомлении детей с особенностями других культур и посвящение их в толерантное отношение к представителям иных народов. Педагоги решили научить детей понимать и видеть мир во всем его многообразии. Молодое поколение приобщили к изучению феномена

«культурная идентичность». Примером взаимодействия культур выступили отношения между людьми, живущими в ЕС и РФ. Цели и задачи проекта следующие:

- проект направлен на объяснение особенностей мультикультурности в современном мире и разрешение противоречий, которые могут возникнуть в процессе получения знаний о ней.

Проект решает такие задачи:

- развитие чувства локтя, патриотических настроений;
- содействие заинтересованности в изучении других культур, языка своей страны и других;
- содействие креативности учеников в процессе познания нового;
- создание благоприятных условий для формирования основ коммуникативной компетентности;
- организация качественного процесса образования;
- использование в учебном процессе междисциплинарного подхода к получению новых знаний, изучение смежных областей наук (иностранный филология, культура, история).

Проект направлен на наработку навыков межкультурного общения, содействие заинтересованности в изучении культуры народов Европы и своей страны. В ходе намеченных мероприятий молодые люди познают историю народов, которые проживают на российском юге, а также узнают особенности культуры иных народов, проживающих в других странах. Проект имеет практическое значение, определяющееся тем, что ученики контактируют и общаются с представителями иной культуры на их языке. Инициатива была поддержана Французским культурным центром «Альянс Франсез», культурно-просветительским обществом донских и приазовских греков «Танаис», Российско-итальянским культурным центром «Данте Алигьери» и Южным федеральным университетом.

Такие культурные центры, как указанные нами выше, позволяют учащимся не только расширить свои знания о других культурах, приобрести коммуникативный опыт, но и «окунуться» в жизнь и мир этого народа.

За время реализации проекта в нем приняли участие более 4000 участников. Данные по годам, представлены в графике (рис.1)

Молодые люди, интересующиеся языком и культурой других стран, выходят за рамки обыденности и применяют свои творческие способности, общаясь со сверстниками, проживающими в иных государствах. Проект имел целью расширение существующих горизонтов, формирование нравственных ценностей, тренировки терпимости. Стоит отметить изменения, которые коснулись культурной идентичности с течением времени и сменой эпох. Сегодня требуется культурная идентификация, которая только усиливается. Проект помогает детям определить свои жизненные приоритеты и высказывать свое мнение, показывать свои достоинства, говорить на других языках и познавать многоликость культур.

Проектный метод, который был использован нами, предполагает независимую познавательную активность студентов на заданную тему или проблему. Что важно, мы привлекаем внимание не только к гуманитарным предметам, но стараемся сделать этот проект междисциплинарным. Процесс формирования социально-культурной компетентности вполне трудоемкий и сложный. Проекты в данной сфере имеют большой потенциал для решения многих культурных и социальных вызовов нашего времени.

Источники и литература

1. ГЛУЩЕНКО, К. В., 2014: «Проект «Мир на ладони»: формирование гражданской и социокультурной идентичности одаренной молодежи». *Одаренность: стратегия инновационного развития. Материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием*. Ростов н/Д: Foundation.
2. КОЛОСОВСКАЯ, Т. А., 2016: *Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей*: Дис.канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 195 с.
3. Центр по работе с одаренными детьми «Дар» URL: <http://www.rostovdar.ru/index.php/2012-11-01-12-38-47> (дата обращения: 10.02.2016).

4. EARLEY, P. CH., 2002: *Redefining interactions across cultures and organizations: moving forward with cultural intelligence*. Oxford: Elsevier, P. 271–299.

Обучение русскому языку как иностранному в эпоху цифровизации на примере Южного федерального университета

Савченкова И. Н., Сулавко А. Ю. (Россия)

Aprendizaje del Ruso como Lengua Extranjera en la era de la digitalización: el caso de la Universidad Federal del Sur

Savchenkova I. N., Sulavko A. Yu. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В данной статье анализируется опыт разработки в системе SFEDU LMS электронных образовательных ресурсов к дистанционным занятиям по русскому языку как иностранному («Вводно-фонетический курс» и «Аудиовизуальный курс») для слушателей краткосрочных курсов из Латинской Америки. Методическая концепция, положенная в основу отбора, организации и изложения материала созданного ресурса, решает задачу дополнения основных аудиторных занятий, повторения и закрепления пройденного материала, создает дополнительные возможности для самостоятельной работы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА русский язык как иностранный, электронные образовательные ресурсы, «Вводно-фонетический курс», «Аудио-визуальный курс»

RESUMEN El presente artículo analiza la experiencia en el diseño de recursos educativos digitales utilizando como plataforma SFEDU LMS para clases virtuales en el marco de los cursos del Ruso como Lengua Extranjera de corta duración («Curso Introductorio Fonético» y «Curso Audiovisual») destinados a alumnos latinoamericanos. El enfoque metódico empleado para seleccionar, organizar y presentar el material del recurso digital producido, resuelve la tarea de apoyar las clases presenciales, repasar y consolidar lo aprendido, genera más oportunidades para el trabajo autónomo.

PALABRAS CLAVE Ruso como Lengua Extranjera, recursos educativos digitales, «Curso Introductorio Fonético», «Curso Audiovisual»

Los programas de formación complementaria para el desarrollo general del alumnado que comprenden varios tipos de cursos del Ruso como Lengua Extranjera, además de contar con las tradicionales actividades docentes presenciales, se implementan cada vez más en la modalidad virtual. Las ventajas e inconvenientes de esta modalidad para la enseñanza de un idioma extranjero han sido debatidos ampliamente en la comunidad científica (Uskova, Ippolitova, 2017; Safronenko, 2020), pero a día de hoy, que se ha acumulado la experiencia de organizar el proceso educativo en el contexto de la pandemia, se ha de tener en cuenta las nuevas formas de desarrollar e impartir clases. El objetivo de los profesores metodólogos no es por tanto buscar herramientas adecuadas para el aprendizaje en línea y diseñar con su ayuda los recursos educativos de alta calidad, sino que desarrollar un nuevo complejo educativo moderno en línea basado en la selección pensada del contenido léxico-gramatical, su distribución e implementación oportunas, en sincronía con el material para el desarrollo de habilidades orales utilizando un contenido audiovisual ameno y útil para las nuevas generaciones de estudiantes extranjeros.

El propósito de este trabajo es analizar la experiencia de diseñar recursos educativos digitales con el uso de la herramienta SFEDU LMS en la plataforma MOODLE. Cabe señalar que LMS es un sistema de gestión de aprendizaje el cual permite desarrollar, cargar y gestionar los materiales didácticos, así como compartirlos.

En 2021, se lanzó un proyecto conjunto de la Universidad Federal del Sur (SFedU) y la Fundación Russki Mir, la que le encomendó a la SFedU la tarea de organizar e impartir cursos del ruso a los ciudadanos de América Latina. La organización de dichos cursos requirió el diseño de programas especializados de formación complementaria, lo cual resultó en la necesidad de desarrollar nuevos materiales didácticos que tuvieran en cuenta ciertos criterios para la capacitación del alumnado. El colectivo del Instituto Internacional de Educación Interdisciplinaria y Estudios Ibero-Americanos ya tenía la experiencia en crear este tipo de materiales habiendo elaborado manuales y contenidos didácticos en el marco del proyecto conjunto de la SFedU y la Sociedad Rusa de Amistad con Cuba *El idioma Ruso en Cuba*.

Sin embargo, el nuevo proyecto necesitaba recursos didácticos completamente diferentes, ya que estos cursos tenían características particulares:

1. Tipo de enseñanza: presencial con el uso de tecnologías digitales de teledocencia.
2. Duración del programa: 72 horas académicas de formación global, distribuidas como sigue: 10 horas destinadas a Conferencias en español sobre lengua y cultura rusas y visitas virtuales por la región del Don, así como 62 horas de clases del idioma ruso.
3. Los recursos didácticos tienen que comprender material de apoyo que permita repasar lo estudiado en clase.
4. Los alumnos deben tener la posibilidad de estudiar de forma autónoma los materiales del curso.
5. El curso tiene que ser interesante y motivar a los alumnos a que sigan aprendiendo el ruso.

Para el nuevo proyecto, se han desarrollado dos programas: *Empezamos a aprender el ruso* para aspirantes sin conocimientos del ruso o con la mínima competencia en ruso, y *Seguimos aprendiendo el ruso* para alumnos con un nivel inicial o elemental del ruso (A1).

El colectivo de autores — profesores del Departamento del Ruso como Lengua Extranjera y la Metodología de Su Enseñanza del Instituto Internacional de Educación Interdisciplinaria y Estudios Ibero-Americanos (Sabina Kerimova, Anastasia Zubareva, Irina Nechaeva, Olga Polovinkina)— diseñó y cargó en la plataforma MOODLE los contenidos y materiales didácticos para cursos de ruso destinados a alumnos latinoamericanos (2 contenidos: «*Curso Introductorio Fonético*» y «*Curso Audiovisual, Nivel A1*»).

Dichos recursos virtuales diseñados en el sistema SFEDU LMS sirvieron de apoyo para las clases presenciales y permitieron resolver el problema de repasar y consolidar lo aprendido brindando a los alumnos la posibilidad de trabajar de forma autónoma, a su propio paso y en su propio tiempo. Las herramientas que ofrece la plataforma MOODLE han hecho que el recurso sea moderno, ilustrativamente rico e interesante.

Como se sabe, uno de los principios clave de la metodología nacional para la enseñanza del idioma ruso como extranjero se fundamenta en considerar la nacionalidad de los estudiantes. Fue ese principio el que sirvió de base para la selección, diseño, organización, presentación y consolidación del material didáctico del recurso aquí descrito. La concepción metódica de los contenidos se basa en las teorías generales sobre el aprendizaje étnicamente orientado. Su esencia radica en que el proceso de aprendizaje del idioma llega a ser eficaz si se tienen en cuenta las características etnoculturales, educativas, etnopsicológicas, comunicativas y cognitivas de los inófonos que estudian el idioma ruso (Balykhina, Zhao Yujiang, 2010; Golikov, 2016).

Todo el proceso de enseñanza/aprendizaje en el caso analizado se construye teniendo en cuenta las características del contingente de alumnos de habla hispana. Esto significa que las tareas didácticas del curso (entre estas, dotar al estudiante del dominio de los fundamentos de la fonética rusa, entonación, comprensión de la información esencial sobre el sistema gramatical del idioma ruso, formación de destrezas comunicativas en el marco de temas y situaciones seleccionados a base de la importancia comunicativa) se resuelven comparando los sistemas lingüísticos, prestando atención a las similitudes y las diferencias del ruso y del español a niveles fonético, morfológico y sintáctico.

Además, la selección de las actividades donde se trabajan las destrezas productivas orales tiene en cuenta las especificidades nacionales del contingente, el diseño de textos que modelan las estrategias necesarias para desenvolverse en la vida cotidiana, presenta interés para los alumnos de habla hispana.

Todo el recurso virtual, las tareas, las explicaciones del material léxico-gramatical están provistos de traducción al español. A modo de ejemplo, las instrucciones «Guía para realizar el curso» sonorizadas en español y acompañadas con un video explican con detalle cómo se ha de trabajar con el curso, cuál es el algoritmo de las tareas, cómo se puede volver a la lección anterior, etc.

La parte inicial del contenido del *Curso Introductorio Fonético* está dividida en 10 lecciones y tiene como objetivo dotar de una base articuladora del idioma ruso a estudiantes extranjeros para quienes el idioma nativo es el español, así como educar y sensibilizar el oído del aprendiz para que perciba nuevos sonidos, la acentuación y el ritmo. Cada lección se estructura de la manera siguiente:

1. Palabras y frases.

2. Un tutorial en forma de videoconferencia. El menú del video tutorial también comprende las siguientes secciones: «Ejercicios»; «Aprendemos a escribir!»; «Ejercicios interactivos».

3. Deberes de casa.

Los materiales didácticos se acompañan con comentarios en español que se enfocan en las similitudes y las diferencias fonéticas de los sistemas lingüísticos ruso y español. Se presta mucha atención a la explicación en español de aquellos fenómenos fonéticos del idioma ruso que tradicionalmente son frecuentes motivos de incorrecciones e inseguridades para los hispanohablantes (suavidad / dureza de las consonantes, pronunciación de las consonantes bilabiales y labiodentales, la vocal [ɣ], reducción de las vocales, ensordecimiento y sonorización de consonantes, diferentes tipos de entonación). El aprendizaje de la escritura ocupa un lugar especial en este recurso electrónico. Las herramientas virtuales han permitido crear láminas grafológicas especiales en línea las cuales se centran en la formación de habilidades de escritura gráfica rusa en alumnos extranjeros.

El manual «*Ruso como Lengua Extranjera. Curso de fonética*» publicado en 2021 resultó de gran apoyo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la fonética del idioma ruso por hablantes nativos de español puesto que presenta posibilidades de ser utilizado en formato virtual junto con el Curso Introductorio Fonético.

La enseñanza de la fonética se basa en material léxico relevante para los alumnos. Este material está relacionado con situaciones socioculturales y estrategias comunicativas importantes para la vida cotidiana. El léxico estudiado en el curso de fonética se ve reflejado en el vocabulario sonorizado y se trabaja en ejercicios. La principal forma de semantizar el vocabulario estudiado, propuesta por el colectivo de autores, es la traducción al español. Esta información resulta suficiente para los principiantes, pero luego es necesario que el vocabulario se complemente con varias notas relacionadas con el funcionamiento de las unidades léxicas. Se agregarán características morfológicas, sintagmáticas (combinatorias) de las palabras rusas, lo que permitirá profundizar el conocimiento de los estudiantes y eliminar la posible interferencia de la lengua materna. Junto con la formación de habilidades fonéticas, los estudiantes se familiarizan con ciertos temas gramaticales: Conjugación de verbos en el Presente, Partes de la oración, etc. Así se consigue la visión sistemática de diferentes aspectos de la lengua.

El siguiente *Curso Audiovisual (Continuación)* está organizado en 9 lecciones: «En el aeropuerto»; «En el hotel»; «En la tienda», «En la habitación», «En la cocina»; «En el restaurante»; «Hablando por teléfono»; «Vamos de visita»; «En el médico». Por lo que se refiere a la estructura interna, cada lección está organizada en las siguientes partes, a saber:

Vocabulario (Palabras y frases)

Tema: «En el aeropuerto»

Gramática

Deberes de casa

El objetivo del *Curso Audiovisual* es enseñar las habilidades orales, centrándose también en el conocimiento del sistema de la lengua. Esta concepción es compatible con la idea de la interdependencia de los aspectos sistémico-lingüístico y comunicativo de la enseñanza en cursos del ruso a corto plazo (Gorianskiy, Zaharova, 2006, p. 36).

El tema léxico se completa con el contenido gramatical que les guía a los alumnos en la comunicación dentro de dichos temas y situaciones comunicativas. Por ejemplo, dentro del tema léxico «En la tienda», se estudia la siguiente gramática: «Números 1–1000», construcción «Сколько стоит?», o sea «¿Cuánto cuesta?»

La gramática se explica a través de videos en español. Lo importante es la posibilidad de retroalimentación si el alumno no ha entendido el material. Los ejercicios de gramática interactivos cuentan con instrucciones y comentarios en español.

El recurso presta mucha atención al desarrollo de comprensión auditiva. Cada tema comprende textos y diálogos con ejercicios y actividades de comprensión auditiva. Al mismo tiempo, los diálogos y los textos modelan situaciones de uso y se acercan a lo máximo a las condiciones reales de comunicación.

Los nueve temas están vinculados por los protagonistas. Dado que los cursos se imparten en el amparo de la Universidad Federal del Sur, que se ubica en Rostov del Don, se justifica la apelación a las realidades de esta ciudad y de la región. Así, de acuerdo con estas realidades se simulan las situaciones de uso.

El componente localizado de la cultura lingüística rusa, el territorio del Don, llega a ser el objeto de visitas virtuales incluidas en el programa del curso, y los conocimientos adquiridos en las clases, así como a través del recurso electrónico de SFEDU LMS en la plataforma MOODLE ayudan a familiarizarse con la diversidad de la cultura rusa.

Para concluir, podemos decir que la elaboración de materiales didácticos bien pensados y orientados a los nativos de otra lengua, la implementación de cursos a corto plazo basados en la tecnología LMS en el proceso de capacitación garantiza la eficiencia docente. La evidencia que apoya esta idea radica en la experiencia positiva de su uso y el deseo de los estudiantes de seguir aprendiendo el ruso.

Fuentes y bibliografía

1. BALYHINA, T. M. y CHZHAO JUJCZJAN, 2010: *Ot metodiki k jetnometodike. Obuchenie kitajcev russkomu jazyku: problemy i puti ih preodolenija*: Monográfica. 2-e izd. M., RUDN.
2. GOLIKOV, S. N., 2016: «Nacional'no-orientirovannye vyvody-rekomendacii, imejushhie prakticheskoe znachenie dlja prepodavatelej-rusistov na zanjatijah v ispanojazychnoj auditorii». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. № 10-1 (64). Pp. 176–186.
3. GORIANSKIY, V. D. y ZAHAROVA, A. I., 2006: «Vzaimoobuslovlennost' sistemno- jazykovogo i kommunikativnogo aspektov uchebnogo posobia». *Izuchenie russkogo jazyka kak inostrannogo v sovremennyh usloviah*. Pp. 34–43.
4. SAVCHENKOVA, I. N., SKURATOVA, E. A., SHAKIROVA, G. R., 2021: «*Russkij jazyk kak inostrannyj. Foneticheskij kurs*» *Uchebnoe posobie po russkomu jazyku dlja inostrannyh obuchajushhihsja*, Rostov-na-Donu — Taganrog, Izdatel'stvo Juzhnogo federal'nogo universiteta.
5. SAFRONENKO, O. I., 2020: “Distancionnoe obuchenie inostrannym yazykam: za i protiv”. *Aktual'nye napravleniya razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya: distancionnoe obrazovanie — problemy i preimushchestva: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Rostov-na-Donu, 16–17 iyunya 2020 g.)*. Yuzhnyj federal'nyj universitet. — Rostov-na-Donu ; Taganrog : Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pp. 237–241.
6. USKOVA, O. A. e IPPOLITOVA, L. V., 2017: “Distancionnaya forma obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: problemy i perspektivy”. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. Vyp.5 (782). Pp. 42–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnaya-forma-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-problemy-i-perspektivy/viewer> (consultado el 16/10/2022).

Дидактический потенциал интерактивных рабочих листов в обучении РКИ

Фролова О. А. (Россия)

El potencial didáctico de las hojas de trabajo interactivas en la enseñanza del ruso como lengua extranjera

Olga A. Frolova (Rusia)

АННОТАЦИЯ Актуальность данной публикации обусловлена потребностью выявить результативность применения инструментов виртуальной образовательной среды на уроках русского языка как иностранного. В работе проанализирован сервис Liveworksheets как один из таких инструментов, рассмотрены преимущества его использования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА русский язык как иностранный, рабочие интерактивные листы, виртуальная образовательная среда, электронные средства обучения, интернет в обучении русскому языку как иностранному, электронные образовательные ресурсы

RESUMEN La relevancia de presente artículo se debe a la necesidad de determinar la eficacia del uso de las herramientas del entorno educativo virtual en las clases de ruso como lengua extranjera. El artículo examina el sitio web Liveworksheets como una de esas herramientas y analiza las ventajas de su uso.

PALABRAS CLAVE ruso como lengua extranjera, hojas de trabajo interactivas, entorno educativo virtual, herramientas digitales de aprendizaje, Internet en la enseñanza del ruso como lengua extranjera, recursos para la educación virtual

В нынешней стремительно меняющейся ситуации мы уже не представляем образования без возможности его дистанционного получения. И перед преподавателями стоит вопрос, как правильно организовать и провести дистанционный урок эффективно.

Принципами организации онлайн-урока являются: мультиинформационность и мультимедийность, представляющие собой смену коммуникативных каналов, например, аудио-видео-изображение; а также чередующиеся форматы и формы работы, например, теория — интерактив — геймификация или фронтальная работа — индивидуальная — групповая; повышение активности участия обучающихся в ходе урока; интерактивность; обязательный фидбэк; превалирование творческих домашних заданий.

Сервис Liveworksheets для создания интерактивных рабочих листов помогает преподавателю подготовиться к уроку, организовать урок и проверить знания учеников с учетом принципов организации дистанционного урока.

«Liveworksheets — это образовательный инструмент, позволяющий учителям трансформировать традиционные рабочие листы в интерактивные онлайн-упражнения с автоматической маркировкой» (Зубарева, Фролова, 2021, с. 409).

Возможность преобразовать традиционные рабочие листы в интерактивные является преимуществом этого сервиса, способствующим повышению мотивации студентов к изучению языка и экономии времени учителя.

Данный сервис предлагает создавать различные типы заданий: текстовые поля для ввода текстов, выбор правильного ответа, сопоставление, перетаскивание правильного ответа, вопросы с открытыми ответами, головоломки и викторины, упражнения на развитие навыков аудирования и говорения. Кроме того, есть возможность включить в свои задания аудио- и видеоконтент, ссылки и файлы PowerPoint. Данный контент доступен студентам без ограничения возможности прослушивания и позволяет репродуцировать его неограниченное количество раз.

Результатом учитывания преподавателями русского языка как иностранного особенностей обучения современных студентов, проявляющихся в феномене клиповости восприятия,

запоминания и воспроизведения, является стремление использовать разнообразные формы подачи учебного материала.

Один рабочий лист, созданный в сервисе Liveworksheets, может включать себя задания разных уровней, что является неоспоримым его преимуществом. Переход от лёгких заданий к сложным осуществляется поэтапно в ходе выполнения заданий. Данный вид работы можно эффективно применять при условии наличия в группе учеников с разным уровнем владения языком.

Другим преимуществом данного сервиса является возможность поделиться с коллегами рабочими листами для обсуждения. «Успешная коллаборация опытных и начинающих преподавателей породила большое количество нестандартных идей с использованием интерактивных рабочих листов» (Зубарева, Фролова, 2021, с. 125).

Также к положительному опыту использования рабочих листов Liveworksheets можно отнести: концентрацию внимания студентов на задании, интеграцию домашнего задания в аудиторное обучение, быструю проверку и оценку всех работ обучающихся одновременно, возможность добавления нового материала к ранее изученному.

Создать рабочий лист в этом сервисе очень просто: во-первых, нужно разделить текстовые поля в документе в формате pdf, а, во-вторых, заполнить выделенные слоты правильными ответами. Созданный ранее шаблон всегда можно изменить, добавить новую информацию. При возникновении сложностей всегда можно обратиться к инструкциям на сайте.

При объединении нескольких рабочих листов создаются виртуальные документы — рабочие тетради. В них хранится вся информация об ответах студентов и оценки, комментарии преподавателей. Отметим, что проверка ответов осуществляется автоматически, но преподаватель всегда может проверить самостоятельно и внести коррективы. На время выполнения упражнений в рабочих тетрадях могут быть наложены ограничения.

В заключение необходимо отметить, что интерактивные рабочие листы, созданные в сервисе Liveworksheets, имеют преимущества как для студентов, так и для преподавателей. Так, автоматический анализ успеваемости студентов и быстрое оценивание их работ является плюсом для преподавателей, так как помогает экономить время. Интерактивные упражнения позволяют современным студентам быстрее освоить и закрепить материал.

Роль координатора образовательного процесса закрепилась за преподавателем, обучающийся же стал активным субъектом. Следовательно роли субъектов обучения изменились в ходе дистанционного обучения. Указанная роль преподавателя обязывает его владеть навыками эффективного использования инструментов виртуальной образовательной среды. Процесс обучения РКИ может быть адаптирован с учетом потребностей студента в целях его преобразования в персонализированный.

Уроки становятся интересными, насыщенными, качественными и эффективными с использованием интерактивных инструментов и сервисов.

Источники и литература

1. БАМБУРОВА, Е. А., 2019: «Дидактический потенциал информационно-коммуникационной среды как технологическая основа обучения иностранному языку». *Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. Материалы V Международной научно-методической конференции*. Омск, С. 158–161.
2. БОНДАРЕНКО, В. А., 2020: «Проблемы организации дистанционного обучения по русскому языку как иностранному (из опыта подготовительных курсов для иностранных слушателей)». *«Молодой ученый»*, № 39 (329), С. 185–186.
3. ЗУБАРЕВА, А. В., ФРОЛОВА, О. А., 2021: «Использование инструментов виртуальной образовательной среды на уроках РКИ». *Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов*. Москва, С. 123–128.

4. ЗУБАРЕВА А. В., ФРОЛОВА О. А., 2021: «Использование интерактивных рабочих листов в обучении РКИ на довузовском этапе подготовки». *Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве. Сборник материалов Международного научного конгресса*. В 3-х частях. Том Часть II. Москва, С.409–411.

Роль и место международных языковых стандартов при обучении чтению и письму на занятиях по иностранным языкам в современном российском контексте

Черноштан О. Н. (Россия)

El papel y el lugar de las normas lingüísticas internacionales en la enseñanza de la lectura y la escritura en las clases de lenguas extranjeras en el contexto ruso actual

Chernoshtan O. N. (Russia)

АННОТАЦИЯ Ранее западноевропейские требования к тексту и к работе с ним считались в Российском образовании единственно верными. Сейчас можно переосмыслить их целесообразность в национальном контексте с учетом русской языковой традиции для организации занятий и экзаменов по русскому и иностранным языкам.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА международные экзамены по европейским языкам, ЕГЭ, структура текста, преподавание русского/иностранного языка, национальная литературная традиция, государственный стандарт, заимствование западных методик, современное российское образование

RESUMEN Anteriormente, los requisitos de Europa Occidental para el texto y para trabajar con él solían considerarse los únicos correctos en la formación en Rusia. Ahora es posible volver a plantear su conveniencia para el contexto nacional teniendo en cuenta la tradición lingüística rusa para la organización de clases y exámenes de ruso y lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVE exámenes internacionales de idiomas europeos, Examen estatal unificado, estructura del texto, enseñanza de ruso / idioma extranjero, tradición literaria nacional, estándar estatal, adaptación de métodos occidentales, educación rusa moderna

В последние годы в российском образовании преобладала тенденция ориентироваться на западные международные стандарты в подходах к работе с текстом, как при обучении восприятию и работе с готовым письменным текстом различных жанров, так и в оценке письменного текста как речевого продукта учащихся. Причем европейские языковые стандарты считались настолько общепринятыми и неоспоримыми, что стали заимствоваться и в практиках обучения русскому языку.

Конечно, требования различных международных экзаменов не идентичны для различных европейских языков, при этом разные требования заимствовались в национальной системе образования в различные периоды. Например, для экзамена TestDaF по немецкому языку и IELTS по английскому языку важна работа с графиком, диаграммой и другой числовой информацией. Это требование было заимствовано в национальный экзамен ЕГЭ по иностранным языкам только в 2021–2022 учебном году. В то же время такой сложный международный экзамен по английскому языку, как CPE, работы с графиками и анализа другой численной информации не предполагал. Таким образом, единство европейских требований как таковых и их заимствование национальной

системой образования мы не можем воспринимать как некую абсолютную данность, а говорим лишь о неких тенденциях.

Тем не менее, если мы обратимся к плану современного сочинения ЕГЭ по русскому языку, то увидим ту же четкую однозначную матрицу, которая во многом совпадает и с матричной структурой сочинения по английскому языку. Сочинение членится на заранее описанные блоки вступление–проблема–связка–комментарий–пояснение и т. д. (Цыбулько, 2022).

Ту же схему мы можем наблюдать и в эссе в задании 40 письменной части единого государственного экзамена по английскому, немецкому или французскому языкам. Идеальный текст рассматривается как простой предварительно нормативизированный конструкт, состоящий из простых четко описанных блоков, причем каждый блок также имеет четкую описанную алгоритмически заданную структуру внутри. Подобный речевой продукт по уровню творчества, самобытности, экспрессивности, уникальности уступает даже компьютерной программе, написанной на алгоритмическом языке. Он оставляет мало пространства для выражения индивидуальности и живой мысли автора, все в таком речевом продукте заранее описано и продумано авторами экзаменационных требований, а учащийся учится не творить текст по собственному вдохновению, а адаптировать к конкретному контексту услужливо тиражируемые различными школами и репетиторами шаблоны и выбирать из готовых наборов фраз более подходящие.

При работе с готовым текстом в качестве читателя учащийся должен проделать обратный путь. Он берет текст как конструкт и работает с ним, исходя из определенных ожиданий, что его структура будет соответствовать простейшим схемам. Такой читатель ожидает, что у текста будет четкое членение, в каждом абзаце будет присутствовать одна ключевая идея, занимающая свое место в иерархии вспомогательных идей, отражающих главную тему, за примером будет следовать разъяснительный комментарий, каждый абзац будет более или менее понятен без ознакомления с остальным текстом, а его первое предложение будет наиболее компактно раскрывать главную мысль абзаца. Для ознакомления с таким текстом должно быть достаточно прочитать заголовок, первые предложения всех абзацев, обратить внимание на какие-то названия, цифры, ключевые слова. Современный текст напоминает читателю не живое полотно, причудливо сотканное из разноцветных нитей, а скорее простой конструктор, в котором за гайкой идет болтик и если правильно изучить все гайки и болтики, то и разложить этот текст на составляющие можно в ясной однозначной предсказуемой манере. Здесь нет места амбивалентности, неоднозначности, двусмысленности, недоговоренности.

Причем подобные простые стандартные матрицы разработаны в международных европейских экзаменах по европейским языкам не только для эссе, но и для самых разных жанров письменной речи, например, для статьи, истории, рецензии, личного письма, делового письма и т. д.

В ЕГЭ по английскому языку письмо другу не предполагает никакого личного творчества, каждое предложение имеет четко предписанную цель и содержание. Подробно указывается, про что именно нужно спросить друга, за что поблагодарить и т. д. (Хотунцева, 2015).

На более высоком уровне интеллектуального и профессионального развития прослеживается та же простая логика требований к письменному тексту. Например, европейские требования к научной статье также отражают членение на простые составные части по цепочке из звеньев аннотация–введение–методы–результаты–обсуждение–вывод, причем каждая часть должна быть понятна сама по себе, члениться на простые абзацы, отражающие вспомогательные идеи, первое предложение должно содержать ключевую мысль абзаца, формулировки должны носить прямой однозначный характер и т. д.

Конечно, в наш век информатизации такой текст построен идеально для какой-то автоматической обработки. Подчас даже не нужен живой человек, чтобы извлечь основное содержание. Иногда кажется, что он создан для нужд искусственного интеллекта, а не живых людей. Такой текст удобен для поиска информации с помощью браузера, работы с ним в составе различных баз данных, полуавтоматической проверки, и иногда кажется, что с этими целями в уме и создавался подобный шаблонный продукт. Однако так ли хорош этот текст для обучения

языку в живом общении для целей взаимодействия между людьми, будь то письменного или устного?

В 2013 году в своей публикации мы уже ставили вопрос о правомерности и применимости европейских стандартов и требований, закрепленных в ЕГЭ, в национальном контексте:

Поколения школьников, воспитанные на произведениях классиков русской литературы, таких как Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский и др., не привыкли оценивать качество текста по убористости абзаца и стандартности фраз. Остается только недоумевать, почему западные эксперты сделали усиленный акцент на логике экзаменуемого при оценке языковой компетенции. Возможно, более формальная компьютерная форма тестирования обеспечивает большую беспристрастность, возможно, для современной жизни не так важно уметь говорить, как уметь ориентироваться в логике происходящего — в любом случае, не нам судить, насколько правомерны требования авторов TOEFL или IELTS к экзаменуемому иммигранту, иностранному специалисту или абитуриенту, поступающему в европейское образовательное учреждение. Мы бы хотели рассмотреть вопрос системы экзаменов в другом разрезе: насколько правомерно пересаживать подобные инициативы на отечественную почву и распространять подобные требования на все население нашей страны. Во-первых, не секрет, что русскому человеку достаточно затруднительно поставить себя в точные рамки немецкой логики, поэтому многие отечественные учебники, рекомендованные к использованию в отечественной системе среднего и высшего образования, очень примерно отражают требования, предъявляемые по стандартам западных экзаменов к последовательной преемственности в изучении словарного запаса, структур текста, выработке навыков вычленения главной мысли и изучению правил соединения простых предложений в единый связный текст. Во-вторых, реальные потребности современного российского человека во владении иностранным языком вовсе не сводятся к написанию эссе заданной структуры, выделению главной мысли абзаца, вставлению фрагментов в целостный текст или комментариям, в чем состоит разница между несколькими картинками (Черноштан, 2013, с. 159)

При этом мы не должны забывать, что задачей и самоцелью школьного и высшего образования не является только лишь сформировать индивидуума, способного к репродукции и восприятию типовых стандартных форм и текстов. Иначе откуда возьмется многогранная культурная личность, способная воспринимать и философские трактаты, и произведения великих писателей и мыслителей, и религиозные тексты, и юмористические фельетоны, и эзопов язык, и сатиру? Сложные идеи не всегда возможно изложить в простой форме «тематическое предложение–пример–комментарий», сохранив содержание в условиях определенного контекста.

К тому же имеются различные типы абзацев, о которых человек, получивший образование с преимущественной ориентацией на такие шаблоны, не будет иметь никакого представления. Так, Н. С. Валгина выделяет следующие типы абзацев:

- аналитико-синтетический абзац содержит аналитическую часть (пояснительную, разъясняющую) в первой позиции, а обобщающую, итоговую — во второй;
- синтетико-аналитический абзац начинается с обобщающей стержневой фразы, смысл которой раскрывается в последующих сообщениях;
- рамочный абзац имеет совмещенную структуру: зачин намечает тему, далее — поясняющая часть, и завершается абзац обобщающей фразой;
- абзац-композиционный стык состоит из двух частей, первая из которых отсылает к впереди стоящему контексту, а вторая указывает на последующий контекст.
- абзац-стержневая фраза содержит логический вывод, обобщение

(Валгина, 2003).

Кроме того, членение на абзацы может носить как объективный, так и субъективный характер, абзац может иметь разные функции (графического выделения текста, логико-смысловую, экспрессивно-эмоциональную, ритмического оформления текста (акцентно-выделительную), эти функции могут совмещаться полностью или частично. М. Н. Никонова указывает, что

членение на абзацы в разных видах текста имеет общую логико-смысловую основу, но есть специфические различия в использовании абзаца. Эта специфика создается разным характером воздействия на читателя: для текстов, направленных только на интеллектуальное восприятие, показательны абзацы, построенные по принципу тематическому (новый абзац раскрывает новую тему), для текстов, рассчитанных не только на интеллектуальное, но и на эмоциональное восприятие, — абзацы акцентные, экспрессивно-выделительные. При этом важно учитывать субъективный момент — авторскую манеру организации текста посредством абзацного членения. У разных авторов объем текста между абзацными отступами различен, и объясняется это многими причинами: жанровыми особенностями произведения, его функционально-стилевой принадлежностью, стилистической тональностью, общим объемом произведения, его назначением, авторской манерой изложения и т.д. (Никонова, 2008).

На примере анализа только лишь роли и места абзаца в целостном тексте мы хотели бы продемонстрировать, что, когда мы требуем от учащегося членить абзацы строго определенным предписанным централизованно образом, мы лишаем его возможности в дальнейшем использовать всю палитру способов организации текста как продукта письменной речи. Мы также приучаем его ожидать, что абзацы во всех письменных текстах будут использоваться строго определенным регламентированным образом и другими авторами. То же самое касается и использования всего многообразия языковых средств, стилистических приемов и речевых жанров. А как же из такого выученного на типовых шаблонах школьника со временем получится эрудированный, грамотный, мыслящий, творческий взрослый человек с большим кругозором, открытый к восприятию многообразных текстов различной направленности, структуры, и содержания? Как человек, чье мышление ориентировано на распознавание однотипных текстов, сможет воспринять лучшие произведения русской классической литературы, например, где функции членения текста многообразны, слова семантически неоднозначны, нередко с содержанием иносказаний и Эзопова языка? Ведь такой читатель везде ждет простых ключевых идей, понятных комментариев, выводов, разбивки основной мысли по четким ключевым словам, полной предсказуемости от автора. Именно для русской литературно-языковой традиции не столь характерны однозначность, простота, лаконичность, прямолинейность, алгоритмичность, стандартизированность изложения. Н. А. Бердяев назвал это свойство образа мысли русского человека отсутствием гения формы:

Русская душа подавлена необъятными русскими полями и необъятными русскими снегами, она утопает и растворяется в этой необъятности. Оформление своей души и оформление своего творчества затруднено было для русского человека. Гений формы — не русский гений, он с трудом совмещается с властью пространств над душой. И русские совсем почти не знают радости формы (Бердяев, 1990, с. 62–63).

Имеется для такой завуалированности, иносказательности, запутанности языка русского человека и другое объяснение. Россия на протяжении своей истории не была правовым обществом с демократическим устройством в западном понимании этого понятия. Многие важные социальные, политические, гражданские и др. передовые идеи приходилось доносить до сознания читателей, используя различные литературные приемы, такие как аллегория, игра слов, ирония и т. д. Например, Эзопов язык стал популярен у некоторых писателей по причине отсутствия свободы слова. Само это наименование ...

распространилось в России в результате разъяснений Н. Е. Салтыкова-Щедрина, часто употреблявшего этот прием в своей политической сатире: «Моя манера писать есть манера рабья. Она состоит в том, что писатель, берясь за перо, не столько озабочен предметом предстоящей работы, сколько обдумыванием способов проведения его в среду читателей. Еще древний Эзоп занимался таким обдумыванием.» ...Эзопов язык позволял избегать преследований и выражать запретные мысли с помощью различных приемов. Прежде всего, использовались умолчания и недомолвки... (Новикова, 2013, с. 103)

Таким образом, мы можем констатировать, что формирование представления о тексте как о конструкторе, состоящем из простых четких частей, связанных однозначными логическими связями по предписанной инструкции, не способствует формированию учащегося как русского человека, способного воспринять родное слово и русскую литературу, стать творческой личностью, использовать разнообразные средства выразительности, употребляемые в публицистическом и литературном русском языке. В ракурсе переосмысления других европейских ценностей стоит ли нам пытаться привести новые поколения в какие-то четкие рамки, насаждать определенные шаблоны, тиражируемые по аналогии с европейскими представлениями? Особенно очевидной эта проблема становится, когда и родной язык начинает преподаваться по аналогии с иностранным, ведь требования международных экзаменов по европейским языкам сформулированы прежде всего для мигранта, который использует сдаваемый язык как второй язык коммуникации, отсюда и стремление продемонстрировать простые, однозначные, легкие для восприятия алгоритмы, облегчающие усвоение данного языка. Стоит ли и в отечественном образовании зауживать сознание школьников, копируя придуманные для другого контекста образцы?

В нашей главе коллективной монографии по билингвизму мы делали попытки критически осмыслить практику западных языковых школ избегать использования родного языка на уроках иностранного, скопированную без осмысления в некоторых отечественных учебных центрах. В Главе 4 данной монографии мы утверждали, что использование в том числе и методов обучения, разработанных в российском национальном образовании, дает дополнительные более широкие возможности по сравнению со слепым следованием иностранным методикам. Возможно, то же самое справедливо и применительно к обучению чтению и письму на уроках родного и иностранного языков в современной российской школе. Пришло время переосмыслить роль и место западных стандартов и критериев, заимствованного для чтения и письма в современном российском образовании, а не воспринимать их как истину в последней инстанции, как это делали некоторые педагоги и методисты ранее (Chernoshtan, 2019, с. 59).

Источники и литература

1. CHERNOSHTAN, O. N., 2019: «A one-way alley: disadvantages of the English-only approach in a non-native English language classroom». *Educational bilingualism: new language pedagogy* / Ashmarina I. L., Bagretsova N. V., Beloglazova E. V., Bodony M. A., Chernoshtan O. N., Druzhinin A. S., Dvoretzskaya E. V., Gunina N. A., Kabakchi V. V., Koroleva L. Yu., Maksimova I. R., Millrood R. P., Mordovina T. V., Polyakov O. G., Prokhorova A. A., Turnbull B., Vashurina E. A. — Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 260 P.
2. RUSSIAN STATE EXAM. Tasks 39–40, 2015: *Пособие для подготовки учащихся к выполнению заданий 39-40 раздела «Письмо» ЕГЭ по английскому языку. Книга для учащегося* / Е. А. Хотунцева. — 1-е изд. — М.: ЗАО «РЕЛОД», 2015, 136 с.
3. БЕРДЯЕВ, Н. А., 1990: Судьба России. М., с. 62–63.
4. ВАЛГИНА, Н. С., 2003: *Теория текста*. Москва: Логос, 280 с.
5. НОВИКОВА, М. С., 2013: «Эзопов язык». *Бюллетень медицинских интернет-конференций*. Том 3. № 2, С. 103
6. СБОРНИК «ЕГЭ-2022. РУССКИЙ ЯЗЫК, 2022: ТИПОВЫЕ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЕ ВАРИАНТЫ: 36 ВАРИАНТОВ». Цыбулько Ирина Петровна. Национальное образование.
7. ТЕОРИЯ ТЕКСТА: учеб. пособие / М. Н. Никонова, 2008: Омск: Изд-во ОмГТУ, 240 с.
8. ЧЕРНОШТАН, О. Н., 2013: «ЕГЭ как средство оценки эффективности изучения английского языка в современной российской школе». *Труды Ростовского государственного университета путей сообщения*. № 1 (22), С. 156–160.

**Подготовка педагогов в инклюзивной
поликультурной образовательной среде.
Обучение в условиях открытого
информационного общества**

**Formación de docentes en un espacio
educativo multicultural de inclusión.
Enseñanza–aprendizaje en la sociedad
de la información abierta**

Инклюзивные практики при подготовке преподавателя университета

Альварес Бонет Д. (Куба)

Prácticas inclusivas en la formación docente universitaria

Álvarez Bonet D. (Cuba)

АННОТАЦИЯ Подготовка компетентных специалистов в условиях вузовского обучения является сложной задачей для преподавателя университета. Требуется применение альтернативных технологий, которые обеспечили бы инклюзивную образовательную среду с применением интегративного подхода к оцениванию с учетом особенностей обучающихся и контекста. Статья направлена на распространение педагогического опыта по разработке дидактического логопедического портфолио как образовательного и инклюзивного инструмента в рамках подготовки специалистов в области логопедии и специального (дефектологического) образования. В основе данного исследования лежат следующие методы: документальный анализ, моделирование, анализ результатов деятельности. Применение указанных методов позволило изучить различные типологии и способы организации портфолио, выработать системный подход к концепции интегративной оценки, инклюзии и оцениванию результатов обучения. Удовлетворенность обучающегося содержанием дисциплин Общая дидактика и Логопедия I, креативность в использовании технологий и развитие профессиональных педагогических навыков, таких как: способности к общению, проведению исследований, руководству и оцениванию собственных результатов, рассматриваются как результат самоуправления знаниями. Следует отметить, что 100% респондентов признали портфолио рабочим инструментом для своей будущей профессиональной деятельности, о чем свидетельствуют удовлетворительные показатели оценки по обеим дисциплинам. Логопедическое дидактическое портфолио представляется как дидактическая модель, которая призвана помочь преподавателям в направлении и обосновании учебно-воспитательного процесса, а также оказывает положительное влияние на профессиональную модель личности и разностороннее обучение студента вуза.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА университетское образование, учебный план, дидактика, оценка

RESUMEN La formación de profesionales universitarios competentes constituye un reto para los docentes de este nivel. Se requiere la aplicación de alternativas que potencien la inclusión desde una concepción integradora de la evaluación, según las particularidades del estudiantado y el contexto. Este trabajo se propone socializar una experiencia pedagógica en la modelación del portafolio didáctico-logopédico como recurso educativo e inclusivo en la formación de profesionales de la Educación Logopedia y Especial. Sustentan esta investigación el análisis documental, la modelación, el análisis del producto de la actividad. La aplicación de estos métodos permitió el estudio de las diferentes tipologías y diseño de portafolios, la sistematización sobre la concepción de la evaluación integradora, la inclusión y la valoración de los resultados. La satisfacción del estudiantado con los contenidos de las asignaturas Didáctica General y Logopedia I, la creatividad en el uso de las tecnologías y el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas tales como: comunicarse, investigar, dirigir y autoevaluarse, se convirtieron en expresión de la autogestión del conocimiento. Debe señalarse el reconocimiento del portafolio en el 100 % de la muestra, como herramienta de trabajo para su futura labor profesional demostrado en los indicadores satisfactorios de evaluación de ambas asignaturas. El portafolio didáctico logopédico sugiere un modelo didáctico al profesorado en la dirección y fundamentación del proceso de enseñanza aprendizaje en beneficio del modelo del profesional y la formación integral del estudiante universitario.

PALABRAS CLAVE formación universitaria, currículo, didáctica, evaluación

Las prácticas inclusivas en la formación docente universitaria constituyen una necesidad. Su aplicabilidad transita desde el dominio del docente de las características psicopedagógicas del estudiantado hasta el diseño y selección de recursos didácticos que posibiliten el acceso y la participación de todos al proceso de enseñanza aprendizaje. Para alcanzar tales propósitos es vital conocer al sujeto que aprende: cómo es, cuáles son sus características generacionales, descubrir sus principales motivaciones y aspiraciones en la vida. En tal sentido es vital identificar qué actividades promueven en él una mayor creatividad, las necesidades para adquirir una mayor autonomía en sus modos de aprender, comprendida, como la capacidad para seleccionar metas académicas, regular las variables cognoscitivas, afectivo-motivacionales, comportamentales y contextuales para alcanzarlas.

Un lugar relevante en el proceso de la formación de profesionales se le otorga a los que emprenden este camino hacia a la educación, lo cual se justifica por la responsabilidad que asumen en la preparación del hombre en los distintos niveles de enseñanza, y de manera más particular, en la Educación Infantil. Este profesional debe estar preparado para: comprender las necesidades personales y sociales de sus educandos, enfrenar con iniciativas la solución de los problemas de la práctica pedagógica e integrar al proceso formativo, así como los avances científicos y tecnológicos; por estas razones las carreras deben desarrollar en los estudiantes, futuros educadores, un alto sentido de la responsabilidad individual y social. En esta dirección el presente trabajo pretende socializar la experiencia didáctica en la utilización del portafolio digital como recurso educativo inclusivo para la integración curricular y la autogestión del conocimiento en la formación del profesional de las carreras Licenciatura en la Educación Logopedia y Licenciatura en Educación Especial pertenecientes a la Educación Infantil.

La formación del profesional de la educación en el contexto universitario transcurre mediante un proceso de formación continua conformado por diferentes etapas, en primera instancia la formación inicial la cual se distingue por la adquisición por parte del estudiante de conocimientos, habilidades y cualidades propias de su perfil profesional. Estas habilidades profesionales pedagógicas las alcanza en la relación necesaria que existe entre lo académico, laboral e investigativo y extensionista, procesos sustantivos que caracterizan la educación superior cubana. La continuidad de este proceso se garantiza mediante la etapa de preparación para el empleo, en la que se trabaja por el logro de un desempeño profesional y el dominio de los modos de actuación en correspondencia con las necesidades del contexto educativo y se complementa posteriormente con la superación posgraduada.

El avance en este camino implica la organización de los contenidos curriculares teniendo en cuenta sus particularidades, y una de los recursos didácticos que contribuyen al cumplimiento de este objetivo es el portafolio digital, concebido como una colección de evidencias de diferentes procesos de aprendizaje: formación, experiencias, vivencias e intereses personales. En el ámbito de las carreras de la

Educación Infantil tiene una gran utilidad. Es criterio de la autora que por su estructura y contenido puede acompañar al estudiantado durante todo el proceso de formación y potenciar su desarrollo de habilidades en diversas aristas.

Los portafolios digitales son una herramienta que el docente puede utilizar para valorar las competencias evolutivas del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido deben conseguir fomentar en el estudiantado (Gavari, 2006, p. 32) la capacidad de incorporar las nuevas tecnologías de información y comunicación al proceso de aprendizaje; para facilitar y propiciar que se despierte su interés, la motivación, el gusto y la disponibilidad por aprender de modo independiente (aprendizaje autónomo) y mediante la interacción con otros; las habilidades para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis; así como las aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo.

Por otra parte, la autora considera que sus potencialidades de aplicabilidad lo distinguen como una práctica inclusiva, pues su orientación, diseño y presentación comprende un conjunto de acciones, recursos y apoyos para la diversidad que potencian la participación, el máximo aprendizaje y desarrollo del docente y el estudiantado, favoreciendo la interacción y el intercambio, como plataforma para garantizar una educación de calidad.

Su carácter inclusivo posibilita al docente valorar desde su modelación las condiciones del estudiantado, la estimulación de las potencialidades, el ajuste de la ayuda pedagógica en relación con los tipos de tareas o actividades de aprendizaje a realizar, las vías o alternativas para la recogida de información, siempre en correspondencia con los objetivos del año académico y la asignatura para la cual se ha concebido.

Resultó muy importante considerar las condiciones del contexto educativo, de ahí el valor de la educación a distancia, opción con gran potencial, en cuanto a la información que proporciona, relacionada con las evidencias de desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas e interactivas y la posibilidad de seguir los avances de los estudiantes en la construcción y recreación del conocimiento. Su elaboración es secuencial y acumulativa por lo que desde la observación del profesor/tutor, debe darse seguimiento a lo que se aprende y desde el punto de vista del estudiante, éste debe relacionar todas las secciones y revisar todas las posibilidades para reorganizar o complementar la información. El carácter inclusivo se revela en la posibilidad real de adaptar los contenidos y tareas, de igual modo en el tipo de portafolio, con lo cual se logra la participación de todos según sus posibilidades.

El portafolio establece la unión entre los factores objetivos y subjetivos que influyen y determinan la práctica en el caso de la docencia y el aprendizaje; permite presentar las diferentes facetas de la actividad en un cuadro completo, de tal manera que se transforma en un documento de estudio. La posibilidad de actualización que ofrece, en cada etapa, favorece al análisis dinámico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y hace de él un recurso para futuros estudios pedagógicos.

Para la realización de esta variante de integración de conocimientos como vía de autogestión se seleccionó el portafolio de formato abierto. Las bondades que ofrece permiten ver el nivel de aprovechamiento del estudiante, así como incluir en su contenido lo que se considere como evidencias de aprendizaje. La estructura establecida evidencia la integración en los saberes de dos áreas de aprendizaje básicas, para la formación de estos profesionales, la Didáctica General y la Logopedia. Se propuso estructurarlo del modo siguiente:

1. **Página de Presentación:** Debe expresar brevemente el propósito del portafolio y su contenido. También puede ser un audio de presentación.
2. **Tabla de contenido o menú:** presenta la estructura informativa de los contenidos del portafolio. (Índice de contenidos)
3. **Datos biográficos:** Fotografía, nombre completo, correo electrónico, universidad y facultad donde estudia, carrera que cursa, página web, blog.
4. **Preparación académica:** trayectoria académica en la asignatura. Incluye, las dudas, audios con el profesor, fotos de WhatsApp, chat de voz en Telegram, consultas realizadas al profesor o a sus compañeros con las respuestas, los retos, conceptos básicos de la asignatura (Didáctica, proceso enseñanza aprendizaje, principios didácticos, componentes didácticos [c/u],

currículo, adaptación curricular con sus definiciones y el autor que asumes). Puedes incorporar otros que consideres útil.

5. **Experiencias de aprendizaje:**

a. Reflexiones didácticas: realiza el análisis crítico de una clase logopédica o tratamiento. Tareas de aprendizaje propuestas. (suficientes, variadas)

b. Mi aula virtual. Para ello debes grabar un video didáctico donde demuestres o expliques: (3 a 5 min)

- La proyección de su aula o gabinete logopédico en la escuela especial, escuela primaria o círculo infantil. Para lograrlo puedes emplear herramientas de Microsoft Word, programas de dibujo de la computadora, o confeccionar una maqueta y fotografiarla. Eso incluye la explicación de la modelación y la utilidad de todo lo que hay en ella.

- Cómo diriges un fragmento de uno de los momentos de la clase analizada.

c. Publicaciones.

- Redacta un boletín informativo con el tema: mis expectativas con las asignaturas Didáctica y Logopedia (lo que espero de ellas) y su importancia como ciencias pedagógicas para la formación del maestro Logopeda. Puedes usar la creatividad y los recursos de Microsoft office.

- Investigación (debes listar toda la bibliografía según la norma APA, sexta edición). Búsqueda de dos artículos, en Inglés y en Español, relacionado con la Didáctica y la Logopedia. Debes precisar revista, sitio digital, fecha del artículo, fecha de consulta del artículo, curiosidades didácticas).

6. **Evaluación:** fundamenta didácticamente, desde los aportes de esta ciencia la modelación del portafolio para el trabajo del maestro. Puedes enviar un audio o video.

La experiencia de las docentes en la implementación de esta variante como vía para potenciar la inclusión mediante la autogestión del conocimiento en el desarrollo de evaluaciones integradoras constituyó un desafío en las condiciones de Educación a distancia, entiéndase que esta es una formación diseñada para la presencialidad. Pero se pudo demostrar la eficacia de su implementación a partir de los resultados docentes alcanzados y los criterios emitidos por los estudiantes mediante la técnica (PNI) que evalúa resultados en cuanto a lo positivo, lo negativo y lo interesante. Esta modalidad se aplicó en 2 grupos que incluían un total de 30 estudiantes y se orientó de manera individual.

Criterios de los estudiantes sobre la experiencia de la elaboración del portafolio didáctico logopédico.

O. La modelación de esta novedosa herramienta didáctica ha resultado de gran importancia para mí porque me hicieron reafirmar y comprobar los contenidos estudiados, así como analizar de forma más profunda las dificultades que había presentado y descubrir el progreso de mis conocimientos.

P. Como maestra logopeda me será de gran utilidad porque mediante la realización el portafolio puedo recopilar la información sobre el progreso de mis alumnos. Me servirá durante toda mi carrera.

Q. Logré identificar mis potencialidades y necesidades y trabajar en función de corregir y compensar estas necesidades.

R. El Portafolio Digital como medio de autoaprendizaje me brindó las herramientas necesarias para enfrentarme con mejor preparación a mi labor como futura profesional.

S. Espero que la adquisición de estos conocimientos me permita tener un desempeño excelente y alcanzar buenos resultados logrando la integración de saberes útiles para mi vida como estudiante y futura profesional.

El portafolio digital es una interesante herramienta, se convierte en una genial manera de evaluación del proceso de aprendizaje, tanto para el docente como para el estudiante. Es una alternativa de evaluación, que ofrece una visión más amplia y profunda de lo que el estudiante sabe y puede hacer. De igual modo permite que el estudiantado refleje su propio punto de vista sobre su aprendizaje, facilitando que reflexione y que trabaje la competencia de aprender a aprender, vinculado al uso de las tecnologías según sus principales intereses. Posibilita elaborar un adecuado diagnóstico con estrategias eficaces al nivel de los tiempos para ser profesionales innovadores, en un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y participativo.

Fuentes y bibliografía

1. ÁLVAREZ, D., 2014: *El desempeño profesional pedagógico del tutor en la Licenciatura en Educación Especial* [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. La Habana, Cuba: UCPEJV.
2. BARBERÀ, E; BAUTISTA, G; ESPASA, A; GUASCH, T., 2006: Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. En: Antoni BADIA (coord.). *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 3, N.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 21/05/2020].
3. DAURA F T., 2012: *Aprender a enseñar el desafío de la formación docente inicial y continua*. VII Jornada académica en gestión y dirección de instituciones educativas.
4. GAVARI, E., 2006: *Estrategias para la observación de la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Ramón Areces.
5. HORRUITINER, P., 2006: *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
6. LANKES, A. M., 1995: Electronic Portfolios: A New Idea in Assessment en ERIC *Clearinghouse on Information and Technology: Syracuse NY*. Disponible en <http://www.ericdigests.org/1996-3/idea.htm>, consultado el 9 de abril del 2020
7. LÓPEZ, E. R., GONZÁLEZ, M., MARTÍNEZ, L. E., 2012: *Estrategia metodológica para la elaboración de tareas integradoras desde la interdisciplinariedad en las Ciencias Naturales*. C D. La Habana, Cuba: Evento Universidad.
8. MES., 2018: Resolución No. 2/2018 (GOC-2018-460-O25). *Gaceta Oficial No. 25 Ordinaria* de 21 de junio de 2018.
9. PUJOLÀ, J-T., 2019: *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Ediciones Octaedro. Barcelona. España.
10. UNESCO., 2008: Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *XLVIII Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra.
11. ZIMMERMAN, B., 2008: *Investigating self-regulation and motivation: historical Background, methodological development, and prospect*. American Educational Research Journal 45, pp. 16–183.

Академическая мобильность в Латинской Америке

Бокова Т. Н., Шевченко А. Я. (Россия)

La movilidad académica en América Latina

Bokova T. N., Shevchenko A. Ya. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Международная мобильность студентов, преподавателей и исследователей — явление не новое. В частности, в Латинской Америке уже с появлением первых университетов началось перемещение преподавателей и студентов между ними, и с тех пор существовало практически всегда. Однако первоначально подобная мобильность носила случайный хаотический характер, не основываясь на каких-либо организованных институциональных программах. Структурированными и организованными такие перемещения стали со второй половины XX века (в связи с программами, организованными США и СССР), и особенно усилились в течение последних 30 лет. Подобными изменениями обусловлен наш исследовательский интерес к обозначенной теме, которая приобретает все большую актуальность в свете глобализационных процессов в образовании и тенденций формирования наднационального образовательного пространства.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА академическая мобильность, межвузовский обмен, типы академической мобильности, программы студенческого обмена, университеты, Латинская Америка

RESUMEN La movilidad internacional de estudiantes, profesores e investigadores no es un fenómeno nuevo. En particular, en América Latina, ya que con la aparición de las primeras universidades, comenzó el movimiento de profesores y estudiantes entre ellas, y desde entonces ha habido casi siempre. Sin embargo, dicha movilidad fue inicialmente aleatoria y caótica, no basada en ningún programa institucional organizado. Estos movimientos se han estructurado y organizado desde la segunda mitad del siglo XX (en relación con los programas organizados por los Estados Unidos y la URSS), y se han intensificado especialmente en los últimos 30 años. Tales cambios han despertado nuestro interés en el tema de investigación, que está adquiriendo cada vez mayor relevancia a la luz de los procesos globalizados en la educación y las tendencias de la formación del espacio educativo supranacional.

PALABRAS CLAVE movilidad académica, intercambio interuniversitario, tipos de movilidad académica, programas de intercambio estudiantil, universidades, América Latina

Начиная говорить об академической мобильности, следует определить, что же понимают латиноамериканские исследователи под данным термином. Основным термин, который используется в латиноамериканской литературе, это «Movilidad universitaria» — «Межвузовская мобильность». Она уже в свою очередь подразделяется на два аспекта: академический и студенческий. В первом случае (академическая мобильность) преподаватели и исследователи проводят краткосрочные или более длительные стажировки (академический год) и также, возможно, получают учёную степень, проходят лабораторные практики и совместные исследования.

Большинство исследователей считает академическую мобильность ключевым инструментом в процессе расширения академического и научного сотрудничества.

Отмечают, что она ориентирована на открытие новых возможностей, институциональное укрепление и интернационализацию университетов.

Во втором же случае (студенческая мобильность) в условиях академического обмена студенты и аспиранты проходят стажировки, краткосрочные курсы и академические стажировки за пределами своего учебного заведения.

Выделяют четыре типа студенческой мобильности.

Первый составляют студенты по обмену, в рамках международных соглашений. Они учатся в течение непродолжительного периода (один или два семестра), продолжая обучение также в своем университете. Второй тип представлен студентами, которые посещают учебные центры для иностранцев или центры изучения языков и культурного распространения. Третий тип состоит из независимых студентов, которые получают полное образование (или степень), самостоятельно финансируются или получают стипендии, присуждаемые каким-либо органом или учреждением.

Наконец, четвертый тип состоит из тех студентов, которые находятся в другом университете или организации для проведения дипломного (квалификационного исследования) или прохождения профессиональной практики (Allende Carlos María, Morones Díaz Guillermo, 2006, с. 9).

Рассмотрим программы академического обмена доступные в данном регионе. Следует отметить, что европейские университеты продолжают играть важную роль для стран Латинской Америки на национальном и региональном уровне. В 2004 году Европейский Союз запустил международную версию своей успешной программы Erasmus, так называемую **Erasmus Mundus, 7**, которая способствует созданию совместных магистерских и докторских степеней, в которых неевропейские учреждения могут участвовать в качестве полноправных партнеров. Программа также финансирует мобильность студентов, докторантов и преподавателей. Есть почти 130 степеней магистра и 24 докторских программы. Около 20 тысяч стипендий было одобрено в

рамках совместных магистерских и докторских программ, а также мероприятий мобильности, организованных по географическим блокам программы. Особого внимания заслуживает участие в программе мексиканских студентов: 342 мексиканца были отобраны в семи ежегодных конкурсах до 2010 года, что является шестой страной с самым высоким уровнем участия среди стран латиноамериканского региона (после Индии, Китая, Эфиопии и России и США). Показатель успешности мексиканских студентов по этой высоко конкурентной программе в 2010–2011 учебном году составил более 15 процентов, что намного выше среднего показателя по миру в целом в 6,3 процента. Степень магистра Erasmus Mundus также позволяет приглашать всемирно известных ученых для преподавания и исследовательской деятельности в рамках магистерской степени. На сегодняшний день в программе Erasmus Mundus приняли участие 40 ученых из Мексики. Что касается первого отбора из 130 кандидатов для присоединения к совместным докторским степеням Erasmus Mundus, то из 13 отобранных кандидатов трое были мексиканцами.

UNAM (Национальный автономный университет Мексики) участвует в Erasmus Mundus, и имеет большой потенциал для увеличения присутствия мексиканских высших учебных заведений в будущих проектах Erasmus. UNAM также участвует, наряду с 10 другими мексиканскими университетами, выделяются финансовые гранты на мобильность 164 студентов и преподавателей.

Основными странами, с которыми сотрудничают Мексиканские университеты, являются: США, Испания, Франция, реже Россия (Marum Espinosa Elia, 2004, с. 153).

Действуют также внутренние программы академического обмена и стипендиальные программы. Приведем некоторые примеры.

Программа Пабло Неруды, одобренная как иберо-американская инициатива на XVII иберо-американском саммите глав государств и правительств в Чили в ноябре 2007 года, представляет собой программу академической мобильности для аспирантов (магистров и докторантов) субрегионального и регионального масштаба и многостороннего характера. Она структурирована в тематические сети, состоящие из высших учебных заведений стран, участвующих в программе.

Страны, которые на данный момент участвуют в программе: Аргентина, Колумбия, Куба, Чили, Испания, Мексика, Парагвай, Уругвай, Доминиканская Республика и Перу. Цель программы состоит в том, чтобы способствовать созданию общего иберопространства знаний, которое способствует региональным интеграционным инициативам через межведомственное сотрудничество, способствуя укреплению потенциала обучения на уровне аспирантов.

В программе могут участвовать выпускники со степенью магистра гражданского строительства от факультета инженерии, иберотики (сети информационных и коммуникационных технологий — ИКТ) со степенью магистра компьютерных наук от Политехнический факультет, Риабин (биотехнологические сети) со степенью магистра биомедицинских наук Института исследований в области здравоохранения, Агрофоралия (сети сельскохозяйственных наук) со степенью магистра почвоведения и территориального планирования, со степенью магистра территориального развития сельских районов и степенью магистра в области ботаники от факультета аграрных наук и от сети устойчивого развития и глобальных изменений (в области окружающей среды), со степенью магистра в области управления природными ресурсами на факультете сельскохозяйственных наук (все университеты в которых преподаются данные специальности являются участниками программы) (Madarro Ana, 2011, с.94).

В настоящее время в университетах Мексики работает стипендиальная программа Santander Academic Mobility Scholarship 2020 предназначена для усиления мобильности и обмена студентами между национальными и другими Латиноамериканскими университетами (Мексика, Аргентина, Бразилия (Университет Сан-Паулу), Чили, Колумбия (Свободный Университет (Universidad Libre)), Перу (Университет Сан-Маркос), Пуэрто-Рико, Уругвай (Республиканский университет), а также европейскими университетами Испании (Мадридский Университет Комплутенсе) и Португалии (Лиссабонский университет).

Целью данных стипендий является открытие студентам возможности продолжить обучение в национальном или иберо-американском университете, отличном от их домашнего университета, для осуществления академической мобильности в течение периода, одного из двух семестров 2020 года: январь–июль или август–декабрь.

Говоря о перспективах развития академической мобильности региона, можно сделать вывод о том, что здесь намечаются противоречивые тенденции. С одной стороны, существуют уже некоторые налаженные и укрепленные связи, которые гарантируют преемственность и сотрудничество. Проблема в том, что источники ресурсов, необходимых для поддержания этого сотрудничества в данный момент сокращаются, а также необходимо установление новых академических отношений, гарантирующих будущее. Университеты, особенно испанские, страдают от серьезных сокращений бюджета, что ограничивает их возможности финансировать сотрудничество за счет собственных средств, не имея внешней поддержки. Стипендии же, выделяемые Министерством образования Испании и различными ее фондами резко сократились. В Португалии наблюдается аналогичная ситуация. Налаживание связей с другими европейскими странами, а также США и РФ связано с наличием языкового барьера. Тем не менее, правительство РФ активно выделяет квоты и стипендии для латиноамериканских студентов при популяризации русского языка и активном налаживании социокультурных связей ситуация может измениться и количество латиноамериканских студентов в вузах РФ может возрасти.

Рассматривая основные проблемы академической мобильности данного региона в контексте российско-латиноамериканского сотрудничества, обратимся к данным, которые приводит в своем докладе Габриэль Алексеевна Мошляк, заместитель начальника департамента Северной и Латинской Америки, к.и.н., доцент кафедры Сравнительной образовательной политики РУДН. Она выделяет следующие основные проблемы: 1. Сложная экономическая ситуация региона в целом. Поскольку страны Латинской Америки относятся к развивающимся, многие из них сталкиваются с экономической и политической нестабильностью на данном этапе. Это существенно затрудняет академическое сотрудничество, в особенности на интернациональном уровне. 2. Проблема взаимного признания дипломов, образовательных квалификаций также остается актуальной. В первую очередь, по причине того, что в пределах самой Латинской Америки до сих пор встает вопрос о действительности дипломов и критериев их значимости. 3. Ориентированность многих университетов исключительно на сотрудничество с вузами из рейтинга TOP-400 и выше. 4. Территориальная близость к США также является фактором, снижающим интерес латиноамериканских студентов в сотрудничестве с российскими вузами, поскольку в культурном и социальном смысле регион продолжает испытывать влияние северного соседа. 5. Языковой барьер также играет не последнюю роль, ведь изучение русского языка также может стать препятствием для успешного освоения программ обучения латиноамериканских студентов. Несмотря на некие грамматические сходства русского и испанского языков, многие студенты испытывают затруднения при его изучении, также некоторые предпочитают английский в силу его грамматической простоты относительно русского (Мошляк, 2014, с. 220).

Таже обратимся к статистическим данным по некоторым странам региона в отдельности (из доклада Мошляк Г.А. Проблемы академической мобильности в странах Латинской Америки):

Аргентина. За границей учится всего лишь 0,2 % от общего числа мобильных студентов, что составляет около 8 тысяч студентов. В основном, предпочтение отдается следующим странам: Испания, США, Бразилия. Ежегодная квота, предоставляемая Российской Федерацией для аргентинских студентов, составляет 5 человек и не заполняется полностью. Тем не менее в стране развито межвузовское сотрудничество.

Бразилия. За границей учатся 30 000 студентов (0,9% от общего числа всех мобильных студентов). Число иностранных студентов, обучающихся в Бразилии (входная мобильность) составляет 14000 около студентов. Странами, студенты которых чаще всего предпочитают Бразилию являются: Ангола, Гвинея-Бисау и Аргентина. Основные страны, принимающие бразильских студентов это: США, Португалия, Франция. Ежегодная квота, выделяемая

Российской Федерацией для бразильских студентов 23 человека, практически не заполняется полностью. Бразилия также практикует активное межвузовское сотрудничество.

Колумбия. Число колумбийских студентов, обучающихся за границей составляет примерно 24000 человек — 0,7% общего числа студентов. Основные страны, принимающие колумбийских студентов: США, Испания, Франция. Ежегодная квота Российской Федерации для колумбийцев 53 человека — хорошо заполняется. **Мексика.** За границей учатся около 27000 мексиканцев учатся за границей — 0,8% от общего количества мобильных студентов. Основные страны въезда мексиканских студентов: США, Испания, Франция. Ежегодная квота РФ — 6 человек — заполняется не полностью.

Эквадор. Около 11000 эквадорцев учатся за границей — 0,3% от общего количества мобильных студентов. Страны въезда: Испания, США, Куба. Ежегодная квота Российской Федерации 70 человек — заполняется полностью. Межвузовское сотрудничество в стране недостаточно развито (Мошляк, 2013, с. 185).

Тем не менее, несмотря на существующие нерешенные проблемы и противоречивые тенденции, мы можем видеть появление новых программ студенческого обмена и межвузовского сотрудничества в последние годы. Так, например, для российских студентов была открыта Стипендиальная программа Правительства Мексики на 2022/2023 год, которую анонсировало Мексиканское Агентство международного развития и сотрудничества (AMEXCID). Также, в рамках проекта по реновации железных дорог Республики Куба, была налажена подготовка специалистов соответствующего профиля в российских университетах по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Источники и литература

1. ALLENDE, C., MORONES DIAZ, G., 2006: «Glosario de Términos Vinculados con la Cooperación Académica». Disponible en: http://www.cucs.udg.mx/avisos/PDC_19_02_08/glosario_terminos_vinculados_con_cooperacion_acad.pdf, consultado septiembre, 2022.
2. FRESAN OROZCO, M., 2009: «Impacto del programa de movilidad académica en la formación integral de los alumnos». *Rev. educ. sup, México*, v. 38, n. 151, p. 141–160.
3. GARCIA FANELL, A. de, 2009: «La movilidad académica y estudiantil: reflexiones sobre el caso argentino». *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. Mexico, pp. 107–137.
4. GARCIA PALMA, J., 2013: «Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación». *Revista Iberoamericana de Educacion*. № 61. pp. 59–76.
5. MADARRO, A., 2011: «Redes de Movilidad Académica para la Cooperación e Integración Regional en Iberoamérica». *Revista Iberoamericana de Educacion*. № 71. pp. 71–107.
6. MARUM-ESPINOSA, E., 2011: «La movilidad de estudiantes, características y opiniones de los estudiantes extranjeros en Guadalajara, Jalisco, México». *Perfiles educativos*, México, v. 26, n. 105–106, p. 143–158.
7. SOLANAS, F., 2014: «Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva: las políticas de movilidad académica en el MERCOSUR y la Unión Europea». *Rev. iberoam. educ. super*, México, v. 5, n. 12, p. 3–22.
8. МОШЛЯК Г. А., 2013: «Академическая мобильность студентов из стран Латинской Америки и Карибского бассейна в РУДН». *Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы VI Международной научно-практической конференции*. Науч.ред. В. И. Казаренков. Москва, РУДН. С.183–187.
9. МОШЛЯК Г. А., 2014: «Организация сотрудничества в сфере образования и науки со странами Латинской Америки». *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения*. № 4. С. 218–221.

Управление окружающей средой в рамках программы специалитета по направлению «Физическая культура»

Васкес Перес Я., Морейра Карбонель К., Гарсия Боннани Я. (Куба)

La gestión ambiental en la carrera Licenciatura en Cultura Física

Vázquez Pérez Y., Moreira Carbonell C., Garcia Bonnane Y. (Cuba)

АННОТАЦИЯ В статье рассматриваются важные теоретико-методологические вопросы, касающиеся введения дисциплины «Управление окружающей средой» в программу специалитета по направлению «Физическая культура» в качестве оперативного ответа на потребность в дидактическом сопровождении, основанном на системе уровней поддержки, в процессе изучения управления окружающей средой. Цель работы — обосновать введение дисциплины «Управление окружающей средой» в программу подготовки по направлению «Физическая культура». Используемые теоретические и эмпирические методы научного исследования позволили получить информацию, относящуюся к теме исследования, и послужили основанием для ее дальнейшей разработки и внедрения результатов в практическую деятельность. Полученные результаты подтверждают целесообразность данного подхода к сопровождению процесса обучения управлению окружающей средой, что предполагает более углубленную дидактико-методическую подготовку преподавателей и более высокую степень вовлеченности студентов в процесс управления окружающей средой.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА ориентация, дидактика, принцип, управление окружающей средой

RESUMEN En el presente trabajo se abordan las precisiones teórico-metodológicas para la gestión ambiental en la carrera Licenciatura en Cultura Física, como respuesta inmediata a la necesidad de una orientación didáctica basada en niveles de ayuda que conduzcan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la gestión ambiental. Se plantea como objetivo fundamentar la gestión ambiental en la carrera Licenciatura en Cultura Física. Se emplearon métodos teóricos y empíricos que permitieron la obtención de la información relacionada con el tema de investigación y sirvieron de sustento para su elaboración y puesta en práctica. Los resultados demostraron su validez como una vía didáctica, que coadyuva la orientación de la gestión ambiental, lo que implica mayor preparación didáctico-metodológica de los profesores y mayor protagonismo de los estudiantes en el proceso de gestión ambiental.

PALABRAS CLAVE orientación, didáctica, principio, gestión ambiental

Introducción

En la actualidad se manifiesta una preocupación creciente por la conservación del medio ambiente, es por ello que diversos autores han incursionado en temas relacionados con los problemas ambientales, entre los que se encuentran los trabajos de Valdés, O. (1995); Novo, M. (1996); McPherson, M. (2004); Bosque, R. (2005); Merino, T. (2007) y otros.

Autores como Roberts, H., Robinson, G. (1999); Rodríguez, F. (2000); García, E. (2008) y Bolsan, C. y Pol, E. (2009) la consideran como el conjunto de actividades, mecanismos, acciones e instrumentos dirigidos a garantizar la administración y uso racional de los recursos naturales mediante la conservación, mejoramiento, control y monitoreo de la actividad del hombre.

Para el logro de lo anteriormente planteado urge la necesidad de elevar cualitativamente la preparación de profesores y estudiantes, porque constituye un espacio estratégico que posibilita el perfeccionamiento y la transformación de la práctica docente, para el aprovechamiento de las potencialidades educativas de las clases en el proceso de Gestión Ambiental, de manera que se coadyuve a la toma de decisiones de los estudiantes en la solución de los problemas ambientales en su práctica social.

En correspondencia con las ideas anteriores se plantea como objetivo, ofrecer precisiones teórico-metodológicas en la aplicación del Principio de orientación hacia la gestión ambiental, de modo que se favorezca la preparación de profesores en la Licenciatura en Cultura Física.

Métodos

En el desarrollo de la investigación fueron aplicados métodos teóricos como el histórico-lógico, en el estudio de la orientación hacia la gestión ambiental, así como en la sistematización de los referentes teóricos relacionados con el problema investigado; el analítico-sintético en el proceso de revisión bibliográfica con el objetivo de analizar y extraer, de forma sintética, los fundamentos teóricos a tener en cuenta en la orientación didáctica y en la enseñanza-aprendizaje de la gestión ambiental. La modelación, facilitó la concepción del Principio de orientación hacia la gestión ambiental, para su aplicación en la carrera Licenciatura en Cultura Física.

El Principio de orientación hacia la gestión ambiental. Presupuestos teóricos

La Gestión Ambiental, tiene como objeto fundamental al medio ambiente, y en particular a los sistemas ambientales naturales, focalizando sus acciones hacia el ecosistema humano. El objetivo general de la gestión ambiental es que los niveles de calidad ambiental aumenten y para ello se deben tomar las medidas que sean necesarias, evitando y corrigiendo las actividades que provocan una degradación del entorno, recuperando y restaurando los espacios degradados y potenciando los recursos ambientales y la capacidad de respuesta del medio ambiente.

De esta manera se denomina Gestión Ambiental o gestión del medio ambiente al conjunto de actividades que conducen al manejo integral del sistema ambiental. Expresado de otra manera e incluyendo el concepto de desarrollo sostenible, es la estrategia mediante la cual se organizan las actividades antrópicas que afectan al medio ambiente, con el fin de lograr una adecuada calidad de vida, previniendo los problemas medio ambientales.

Se expresa que la Gestión Ambiental aplica la política ambiental establecida mediante un enfoque multidisciplinario, teniendo en cuenta el acervo cultural, la experiencia nacional acumulada y la participación ciudadana. Consiste propiamente en las decisiones sobre qué maniobras realizar, cómo realizarlas, en qué plazos o en último término en la selección paso a paso de las opciones posibles o más adecuadas en el proceso de desarrollo para evaluar y controlar las acciones realizadas, comprobar la preparación teórica y práctica que han alcanzado los educandos en los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.

El componente académico. Preparación en el marco conceptual desde las asignaturas de la disciplina Fundamento Biológico de la Actividad Física. (Conceptos, principios, leyes que permiten lograr una formación ambiental como parte de la formación integral).

El componente laboral. Se tendrá en cuenta si el futuro egresado aplica en su práctica laboral investigativa o práctica preprofesional la Gestión Ambiental en su actividad docente como uno de los pilares que forma parte de la formación integral de los egresados. En este sentido se deben incluir acciones en la preparación de la práctica laboral investigativa o práctica preprofesional que les permita a los estudiantes contribuir con la Gestión Ambiental.

El componente investigativo. Por esta vía se potencia al futuro egresado a realizar el diagnóstico ambiental de la escuela o área deportiva donde desarrolla su actividad de práctica laboral investigativa o práctica preprofesional que le permita desarrollar trabajos curriculares de curso y trabajos de diploma vinculando la influencia del medio ambiente en la Educación Física y el Deporte, con vistas a lograr la sustentabilidad de las actividades deportivas.

A partir de lo anterior, se considera como gestión ambiental en la carrera Licenciatura en Cultura Física como: el empleo de métodos y procedimientos que aseguren el vínculo entre teoría y práctica de Gestión Ambiental, de manera que se favorezca la apropiación de conocimientos, habilidades, capacidades, valores y hábitos, para el ejercicio de una Gestión Ambiental responsable en el ejercicio de la profesión.

La orientación didáctica

En Cuba algunos prestigiosos investigadores han realizado importantes aportaciones relacionadas con la orientación didáctica, entre ellos se destacan: Moreira, C. (2015), Cisneros, S. (2015) y García, Y. (2019), entre otros. Destacan el rol del profesor en el proceso de orientación didáctica, a partir de los

niveles de ayuda, que conducen al protagonismo y la adquisición de conocimientos, de los educandos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Cisneros, S. (2015), la orientación didáctica se define como proceso y categoría de la didáctica. Fundamenta que es un proceso concomitante a la formación profesional no solo por su relación sino por su intención. Se estructura con ayudas que constituyen su centro, un procedimiento de intervención y la forma de docencia con intenciones formativas, entre los últimos se realza una relación.

El Principio de orientación hacia la gestión ambiental

Tiene su base en las exigencias de la didáctica desarrolladora; el sistema de principios para la dirección del proceso pedagógico propuesto por Addine, F. (2004). Se pone de manifiesto en la orientación didáctica hacia la gestión ambiental como potenciador de los aspectos socioculturales de los estudiantes, al ser empleado como una vía didáctica, en la enseñanza-aprendizaje, lo que propicia la orientación de los estudiantes hacia un aprendizaje participativo y vivencial para su futuro desempeño en la práctica profesional. Incentivar la práctica educativa desde la orientación didáctica hacia la gestión ambiental presupone:

- considerar las relaciones que se establecen entre estudiantes–profesores, estudiantes–estudiantes, estudiantes–familia y escuela–sociedad;
- valorar las costumbres, vivencias y aspiraciones de los estudiantes, el contexto social o comunitario en el que se desenvuelven desde una perspectiva sociocultural;
- reconocer los valores (formativo, educativo, vivencial y contextualizador) que produce la dinámica de la orientación didáctica a hacia la gestión ambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura en Cultura Física.

Definición del Principio de orientación hacia la gestión ambiental y sus características

Contribuye a orientar y a direccionar la información que se ofrece desde una perspectiva sociocultural, vivencial y contextual para la dinámica de la orientación didáctica hacia la gestión ambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura en Cultura Física y establece una estrecha relación de lo sociocultural, lo vivencial y lo contextual con el proceso de gestión. Visto así el proceso de gestión ambiental se enriquece con algo novedoso: las experiencias socioculturales de los estudiantes, que insertan los saberes que poseen sobre la sociedad y el medio ambiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde serían los protagonistas en la gestión.

El Principio de orientación hacia la gestión ambiental es definido como:

Preceptos y exigencias basados en métodos de trabajo pedagógico para la orientación didáctica, manifestados en niveles de ayuda que conducen a la toma de decisiones en el proceso de gestión ambiental, teniendo en cuenta los conocimientos, los valores y las habilidades que se quieren desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

(Vázquez, 2021, p. 95)

Dicho principio posee un carácter direccionador en la búsqueda de necesidades y motivos de aprendizaje, que intervienen en la autorregulación de la conducta. Así, mediante la ayuda pedagógica del profesor se activan las potencialidades del estudiante para el proceso de gestión ambiental y se ponen en movimiento sus esquemas cognitivos, a partir de la relación entre las estructuras cognitivas del profesor con el estudiante y el contenido de aprendizaje.

Reglas didácticas del Principio de orientación hacia la gestión ambiental

Se expresa en tres componentes esenciales:

Componente cognitivo: concebir un carácter direccionador en la búsqueda de necesidades y motivos de aprendizaje en la dinámica de la gestión ambiental, a partir de la orientación como elemento mediador.

Componente instrumental: contribuir a la orientación hacia la gestión ambiental a partir de niveles de ayuda, basados en las experiencias y saberes relacionados con la política ambiental cubana, en vínculo con los contenidos ambientales de las asignaturas, que conducen a la educación ambiental.

Componente valorativo: se refiere a la toma de decisiones en el proceso de gestión ambiental, de manera suficiente, autónoma y creativa, para el logro de los objetivos formativos que se definen en cada asignatura.

Resultados

Una vez incorporado el Principio de orientación hacia la gestión ambiental en la preparación metodológica de los profesores, en aras de garantizar su preparación didáctica y metodológica para la gestión ambiental en la carrera Cultura Física, fueron observadas 10 actividades docentes cuyo objetivo consistía en: constatar el nivel de preparación de los docentes en la aplicación del Principio de orientación hacia la gestión ambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura en Cultura Física y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados fueron los siguientes:

El 95% de los estudiantes se concientizaron con la importancia que reviste el cuidado y protección del medio ambiente para el desarrollo sostenible. Ello quedó demostrado en el ejercicio de su práctica laboral.

El 98% de los estudiantes conocen como aplicar los instrumentos de la gestión ambiental en su futura labor profesional.

El 96% de los estudiantes no solo pudo determinar las debilidades que mellan el desarrollo del proceso de gestión ambiental, si no que pudo darle salida desde la práctica deportiva.

El 97,5% de los estudiantes se familiarizaron y aplicaron en su radio de acción las diferentes teorías que rigen la gestión ambiental.

El 95,6% de los estudiantes pudieron aplicar en diferentes comunidades los indicadores que miden el proceso de gestión ambiental. Lo que permitió obtener información, y proponer acciones concretas para el desarrollo de dicho proceso en las comunidades donde se desempeñan.

El 98% de los estudiantes se apropiaron de conocimientos sobre los documentos normativos que rigen el proceso de gestión ambiental. Ello favoreció su preparación individual y colectiva para su aplicación en la práctica profesional.

El 100% de los estudiantes pudieron establecer una mayor vinculación con las actividades planificadas para el desarrollo de la tarea vida.

De manera general se puede afirmar que el Principio de orientación hacia la gestión ambiental y sus reglas contribuyen a la preparación didáctica de profesores y a la actuación de los estudiantes de la Licenciatura en Cultura Física para la gestión ambiental en el futuro desempeño profesional.

Conclusiones

El Principio de orientación hacia la gestión ambiental favorece la creación de un ambiente contextualizado en el proceso de gestión a favor del medio ambiente, a través del intercambio de vivencias y experiencias culturales. Así en la orientación didáctica se coadyuva al razonamiento lógico y al perfeccionamiento de los estudiantes en la gestión ambiental, por su carácter vivencial y contextual.

La utilización del Principio de orientación hacia la gestión ambiental a desarrollar las habilidades de gestión ambiental en los estudiantes para el futuro desempeño en la práctica social. Con ello se corrobora el valor pedagógico del principio y se perfecciona la atención a las diferencias profesionales como condición ético-profesional que expresa una transformación, que favorece la cualidad humanista e implica el respeto profundo al hombre, a partir de una postura didáctica humanista y sociocultural ante el medio ambiente.

Fuentes y bibliografía

1. ADDINE, F., 2004: *Didáctica: Teoría y práctica*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
2. BOLSAN, C. Y POL, E., Jan/Jun de 2009: *Sistemas de gestión ambiental y comportamiento ecológico: una discusión teórica de sus relaciones posibles*. Aletheia, (núm. 29), p.03–16.
3. BOSQUE, R., 2005: *Apuntes para una educación ambiental en la comunidad*. Partes 1 y 2. La Habana: Ediciones Pontón Caribe, S.A.
4. CISNEROS, S., 2015: *Esbozo de una orientación didáctica universitaria de perspectiva comunicativo accional*. Ponencia. Evento Alba Pedagógica Facultad de Educación Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Oriente. Noviembre.

5. GARCÍA, E., enero–febrero, 2008: *Ventajas de la implantación de un sistema de gestión ambiental*. Técnica Industrial, (núm.273), pp.41–43.
6. GARCIA, Y., MOREIRA, C. y CISNEROS, S., mayo–junio de 2019: «La orientación didáctica a la inferencia en preuniversitario: niveles de ayuda». *Revista iplac*, (núm. 3).
7. MCPHERSON, M., 2004: *La educación ambiental en la formación inicial de docentes*. La Habana: Pueblo y Educación.
8. MERINO, T., 2007: *Marco teórico-metodológico de la educación ambiental permanente en la formación de profesionales de la educación*. Informe de investigación, proyecto «La educación ambiental permanente de los profesionales de la educación». La Habana: Instituto Superior Pedagógico «Enrique José Varona».
9. NOVO, M., mayo–agosto de 1996: «La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios». *Revista Iberoamericana de Educación*. (núm.11), p.75–102.
10. ROBERTS, H., ROBINSON, G., 1999: *SOS 14001 EMS: Manual de Sistemas de Gestión Medioambiental*. Paraninfo.
11. RODRÍGUEZ, F., 2000: *Biblioteca de la Calidad. S.l.: gestión 2000, 2000*. p. 613–615. Comentario: Libro muy importante para el estudio de la gestión de calidad, que además combina armónicamente la teoría con la práctica.
12. VALDÉS, O., 1995: *La Educación Ambiental para el desarrollo sostenible en las montañas de Cuba. Plan Turquino*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
13. VÁZQUEZ, Y. MOREIRA, C., mayo–agosto de 2021: «Por una gestión ambiental responsable desde la actividad física deportiva: tarea de impacto social». *Revista Electrónica Científico Pedagógica, Joven Educador*, (núm. 38), pp.124–133.

Инклюзивное развитие в обучении студентов направления «Педагогика–Психология»

Гарсия Лимонта Я. (Куба)

El desarrollo inclusivo en la formación de los estudiantes de la carrera Pedagogía–Psicología

García Limonta Y. (Cuba)

АННОТАЦИЯ В настоящее время студент программы «Педагогика–Психология» в своей профессиональной деятельности сталкивается с новыми вызовами, в частности, с сопровождением обучающихся с особыми потребностями в инклюзивной образовательной среде, что требует от него изменения подхода к учебной работе. Целью данного исследования является совершенствование подготовки студентов, изучающих в рамках специального образовательного трека дисциплину «Образовательная инклюзия» (учебный план E) по направлению подготовки «Педагогика–Психология», а также построение нового, комплексного профиля педагогического обучения, что позволит обеспечить непрерывное профессиональное развитие педагогических работников. Кроме того, в статье дается оценка возможных инвариантных компонентов содержания образовательной программы, позволяющих направлять процесс инклюзии и устойчивого развития в рамках учебной работы в современной кубинской школе. В результате студенты, прошедшие обучение по данной программе, смогли овладеть необходимыми навыками для работы с названной выше категорией обучающихся.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА образовательная инклюзия, рабочая программа дисциплины, учебная работа

RESUMEN El estudiante de la carrera Pedagogía–Psicología en la actualidad afronta nuevos retos en su accionar educativo a partir de la atención a educandos en condición de inclusión educativa, lo cual

requiere un cambio en su práctica pedagógica. El presente trabajo tiene como objetivo perfeccionar la preparación de los estudiantes en formación a partir de un Programa de currículo Propio de la Asignatura «Inclusión Educativa», del Plan de Estudio E de la carrera Pedagogía–Psicología la construcción de un nuevo perfil docente más integral, esto le permitirá fortalecer su formación continua y permanente; además se presenta la valoración acerca de las posibles invariantes de contenidos que permitan dirigir el proceso de inclusión y desarrollo sustentable desde su accionar educativo en la escuela cubana actual. Lográndose que los estudiantes que recibieron el Programa se apropiaran de las herramientas necesarias para el trabajo con estos educandos.

PALABRAS CLAVE inclusión educativa, Programa Propio de Asignatura, accionar educativo

Introducción

En el mundo contemporáneo elevar la calidad de los procesos pedagógicos constituye un reto que favorece al sistema educacional, esto incluye las más disímiles denominaciones: modernización educativa, remodelación escolar, ajuste curricular, perfeccionamiento educativo, entre otros.

La educación constituye una de las funciones más importantes de la sociedad. De hecho, no es posible concebir el desarrollo de la humanidad, ni su propia historia, sin la transmisión de la experiencia anterior a las nuevas generaciones, si no se hubieran encontrado los medios y las vías para trasladar de ancianos a jóvenes, de padres a hijos la herencia cultural contenida en los instrumentos de trabajo, las técnicas y habilidades, las tradiciones y conocimientos.

En Cuba, mediante el cumplimiento del encargo social del Ministerio de Educación, la inclusión educativa es entendida como una concepción que reconoce el derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y características que condicionan las variabilidades en su desarrollo y que propicie la integración a la sociedad como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento.

El comandante en jefe expresó:

Cada ser humano es diferente y por tanto la palabra clave es la educación diferenciada, no solo con relación al hombre, sino también con respecto a las condiciones sociales en las que se desenvuelve. Ello significa que, incluidos, pero atendidos individualmente de acuerdo a sus particularidades, necesidades y potencialidades. (Castro Ruz, 2002, p. 2).

Por tanto, el proceso de inclusión escolar es un reto pedagógico que exige cambios en la misión del psicopedagogo y de todos los docentes, ante la diversidad presente en la sociedad que aspira a educar acorde con la esencia del ser humano. Por tanto, involucra una resignificación de la profesionalización del docente coherentemente a los resultados satisfactorios que se aspiran a alcanzar en la integración escolar.

Como expresa (Horruitiner, 2007, p. 5), las universidades cubanas tienen un encargo social importante en la formación inicial de la joven generación, lo que apunta hacia la necesaria visión preventiva a tener en cuenta desde el proceso pedagógico que se ofrece, acorde con los nuevos retos, demandas y exigencias sociales del siglo XXI.

Partiendo de lo expuesto es necesario conceptualizar ciencia, pedagogía — tecnología y medios de aprendizaje — sociedad e institución educativa y la estrecha relación que tienen con el proceso de inclusión escolar en Cuba, para entender su realidad, el rol del psicopedagogo y como se ha formado para afrontar dicho proceso; después de ello se plantea la importancia de realizar una adecuada profesionalización o educación inicial del mismo con la consideración de contenidos relativos a la inclusión escolar como una significativa modificación en el currículo de la carrera Pedagogía–Psicología y una forma de responder a sus necesidades y de la sociedad que está en un avance continuo.

Las reiteradas observaciones en la práctica pedagógica evidencia que existen carencias desde la formación inicial del estudiante de la carrera Pedagogía–Psicología sobre temas de inclusión educativa que los prepare en su desempeño profesional lo que permite declarar el siguiente problema profesional: necesidad de perfeccionar la preparación pedagógica del estudiante de cuarto año de la carrera Pedagogía–Psicología para la atención educativa a educandos incluidos.

Determinándose como objetivo: elaborar un Programa Analítico de Asignatura Inclusión Educativa que garantice la preparación pedagógica de los estudiantes de cuarto año de la carrera Pedagogía – Psicología desde su formación inicial.

Materiales y Métodos

Actualmente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), dirige y coordina la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus objetivos la cual se erige orientada al desarrollo sostenible, a partir de reducir y erradicar los índices de pobreza, así como equilibrar las oportunidades de los seres humanos en las diversas sociedades, aspiración posible desde la educación, siempre y cuando se proponga y caracterice por ser inclusiva, equitativa y de calidad; evidentemente centrada en problemas sociales en correspondencia con las desigualdades económicas.

En este sentido se hace complejo el reto de garantizar la inclusión y la equidad en los sistemas educativos y programas, contenida la formación de profesionales para enfrentar tal desafío.

En consecuencia los currículos de formación inicial de los estudiantes que estudian carreras de corte pedagógico en Cuba, en su gran mayoría, carecen de contenidos de inclusión educativa con temas conceptuales y metodológicos que garantice estar preparados una vez egresados para el tratamiento metodológico y didáctico de la diversidad de expectativas y necesidades de los escolares incluidos, por lo que ha traído como consecuencias que se observen en muchas instituciones educativas una continua exclusión. MES (2008, p.5)

Para ofrecer la educación en condiciones de inclusión es indispensable buscar alternativas que garanticen una educación de calidad, tanto en instituciones de educación regular, como en instituciones de educación especial, y lo que es más necesario aún, el convencimiento, la responsabilidad, entrega y amor, como eje fundamental de quienes tienen que enfrentarla.

En la actualidad está claro que se requiere de una visión y conocimiento profundo sobre educación inclusiva, favorece el hecho de estar presente en las normativas internacionales, sustentada por leyes y políticas pero hay que continuar construyendo vías y estrategias que beneficien a los cambios educativos que se aspiran basados en la equidad, derechos e igualdad de oportunidades; así como que sin profesionales suficientes y preparados no serán posible las transformaciones deseadas en el plano internacional y sobre todo nacionalmente.

Para constatar la preparación de los estudiantes sobre contenidos relacionados con la inclusión educativa se desarrolló un proceso de diagnóstico para lo cual se escogieron 9 estudiantes de 4to año de la carrera Pedagogía–Psicología del Curso Diurno en la Universidad de Guantánamo y los 5 profesores que inciden directamente en el año académico

El análisis integral de los instrumentos aplicados permite reconocer los siguientes resultados:

– Los profesores poseen insuficiente preparación para el tratamiento inter e intradisciplinar a contenidos relacionados con la inclusión educativa.

– El 31% de estudiantes y profesores considera que este contenido debe ser abordado desde asignaturas de las disciplinas del currículo propio.

– El 45% plantean que no siempre cuentan con todos los recursos psicopedagógicos para atender a esos escolares incluidos en el contexto de la práctica pre profesional.

– El 52% de los estudiantes poseen pocos conocimientos acerca de temas relacionados con la inclusión educativa para el tratamiento psicopedagógico a los educandos que atienden en el contexto de la práctica pre profesional.

– El 97 % de los estudiantes coincide que sí es importante la asignatura que se propone, responden a este tema de gran actualidad ya que complementa y amplía los conocimientos que sustentan este contenido como premisa para el proceso de conformación que debe realizar el estudiante.

Resultados y discusión

Para promover la preparación de los estudiantes en formación se presenta el Programa de la asignatura Inclusión Educativa para el cuarto año de la carrera Pedagogía–Psicología.

La Inclusión Educativa es un Programa de Asignatura Propio dirigido a los estudiantes que cursan el 4to año de la carrera Pedagogía–Psicología en el I Semestre.

Se concibe su ubicación en la disciplina Fundamentos Fisiológicos y Pedagógicos de la Educación ya que por las características de su contenido complementa al de Introducción a la Especialidad y contribuye con la preparación integral del estudiantado.

La ubicación de este permite además garantizar las relaciones inter e intradisciplinarias en torno a este contenido, lo que facilita su tratamiento a través de las diferentes disciplinas y asignaturas de la formación inicial. La concepción del programa responde a los resultados del diagnóstico y su sistematización, a las necesidades contextualizadas a la praxis territorial y a las exigencias en primer orden que la sociedad demanda de este profesional.

Tiene el propósito de contribuir a la formación inicial del estudiante de la carrera Pedagogía–Psicología desde el modo de actuación acorde al desempeño y al objeto de la profesión.

Con el presente programa se ofrece una aproximación a los fundamentos y referentes de la inclusión y la equidad educativa por ser uno de los puntos de vistas a los que más se le presta atención en la actualidad por su carácter renovador en la atención de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos a favor de la atención a la diversidad.

En aras de lograr una educación que incluya a todos los seres humanos independientemente de sus condiciones es que se ha reiterado una y otra vez en conferencias y foros internacionales, entre otros; la necesidad de continuar reiterándolo, en especial a la UNESCO, como organización especializada en la materia, se le ha encargado que dirija y coordine la agenda de Educación 2030, trazándose estrategias que propicie su tratamiento por todos los países, en todas las regiones, en los organismos y las organizaciones, de manera tal que el trabajo hacia una educación inclusiva debe entronizar con la política social.

De igual manera hay que destacar la importancia de esta asignatura para la preparación de los futuros psicopedagogos en aspectos teóricos–prácticos con el propósito de llevar las buenas ideas a la práctica en torno a cómo proceder para desarrollar una verdadera educación inclusiva.

Objetivo general: evaluar el proceso de inclusión desde una posición humanista basada en una adecuada cultura hacia la diversidad que le permita desde la reflexión de determinadas problemáticas en torno al mismo el diseño de acciones educativas con un enfoque psicopedagógico y metodológico dirigidas a su solución.

Plan temático:

N	Temas	C/H	C	S	C/P	T	E
1	Tema # 1 Bases teóricas que sustentan la inclusión escolar		2	2	1	1	
2	Tema # 2: Particularidades de la inclusión escolar en Cuba.		1	1	2	1	1
	Total		12	3	3	2	
	Práctica Laboral		40				

Habilidades de la asignatura.

– Valorar las principales concepciones teóricas acerca del proceso de inclusión escolar de los menores con necesidades educativas especiales (con o sin discapacidad).

– Identificar los diferentes niveles de integración e inclusión escolar de los menores con necesidades educativas especiales.

– Evaluar las particularidades del proceso de inclusión escolar de los menores con necesidades educativas especiales en Cuba y en el extranjero.

– Autoevaluar su preparación para el desempeño profesional a partir de la demostración de conocimientos, habilidades y capacidades para diseñar acciones dirigidas a la solución de problemas relacionados con la inclusión escolar.

– Investigar problemas relacionados con la inclusión escolar de los menores con necesidades educativas especiales.

Valores:

– Amor a la profesión

– Responsabilidad ante la profesión

- Comprometimiento social
- Humanismo
- Discreción
- Justeza
- Cualidades:
- Sensibilidad, respeto, autenticidad, originalidad, flexibilidad, tolerancia.

Tema 1: Bases teóricas que sustentan la inclusión escolar

Objetivo: Analizar algunas consideraciones teóricas acerca del proceso integración e inclusión educativa en los menores con NEE, lo que permitirá adquirir conocimientos generales para vincularlos a su futuro desempeño profesional.

Sistema de conocimientos:

Breve reseña histórica del proceso de integración e inclusión educativa en los menores con NEE. Definición de integración, inclusión y diversidad educativa. Principales enfoques de la inclusión educativa. El proceso de inclusión educativa en Cuba. Características. Principios y razones que sustentan la inclusión educativa en escolares con NEE. Componentes del diseño que sustenta la atención a los escolares con NEE.

Tema 2: Particularidades de la inclusión en Cuba

Objetivo: Modelar acciones pedagógicas que contengan los recursos didácticos, ayudas técnicas, y otros elementos, que garanticen la efectividad del proceso de inclusión e integración en los diferentes niveles de la educación.

Sistema de conocimientos:

La atención a la diversidad en los diferentes niveles de la educación. Generalidades. Provisión de recursos materiales, tecnológicos, ayudas personales y modalidades de apoyo en las clases. Acciones psicopedagógicas para lograr la inclusión del niño con NEE en los diferentes contextos. Modelación de un tratamiento psicopedagógico de un niño con NEE atendido en la enseñanza regular.

Sistema de evaluación. Se deben obtener resultados satisfactorios en las evaluaciones sistemáticas y frecuentes en las diferentes clases y particularmente durante la revisión del trabajo independiente. Se realizarán preguntas escritas, un taller al finalizar el primer tema y en el segundo tema un taller final. La evaluación tendrá un carácter formativo. La evaluación final consistirá en la modelación de un tratamiento psicopedagógico de un niño con NEE atendido en la enseñanza regular. Para ello se debe partir de la caracterización, el diagnóstico, la Línea General de Tratamiento, y el tratamiento que cumpla con todos los requisitos para el mismo.

Para la valoración de la efectividad del programa propuesto se aplicó la técnica Positivo — Negativo e Interesante (PNI) después de explicarles a los estudiantes en qué consistía el programa y para qué le iba a servir posteriormente estos contenidos en su desempeño profesional, en el grupo todos los estudiantes dieron sus impresiones en torno al programa, así como, cada uno de forma individual expusieron las consideraciones al respecto de acuerdo con el rol del psicopedagogo. Además, pudieron abordar la importancia que ellos consideran que tienen estos contenidos para su desempeño con las nuevas demandas que presentan las escuelas cubanas en la actualidad.

El Programa permitió mayor preparación de los estudiantes y profesores así como facilita el proceso de enseñanza aprendizaje para el tratamiento a la inclusión escolar, en tanto favorece la adquisición de métodos y técnicas para la atención educativa y contribuye de manera general a la formación integral del futuro psicopedagogo, dotándolo de vías asertivas para la intervención escolar.

Conclusiones

Es una necesidad latente y fundamental de todo docente, responder a los procesos de inclusión de escolares con necesidades educativas que se encuentran incluidos en las instituciones educativas de Cuba. Si se quiere avanzar hacia una educación con un grado de equidad, se tendrá que comprender y atender la inclusión de forma real, eficiente y con calidad, siendo necesario que el sistema educativo asegure el acceso a un proceso de aprendizaje adecuado a las necesidades desde la formación inicial del estudiante de cuarto año de la carrera Pedagogía–Psicología para que puedan asumir el reto que le impone la inclusión.

Fuentes y bibliografía

1. CASTRO RUZ, F., 2002: *Discurso pronunciado en el acto de inauguración oficial del curso escolar 2002–2003 en La Habana el 16 de septiembre 2002*. Ciencias Sociales.
2. HORRUITINER, P., 2007: *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Félix Varela. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=05a6939b22d7-4b8f-bfaa-dcd1b303b90c%40sessionmgr120&hid=109>
3. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, 2008: *Indicaciones Metodológicas y de Organización*. Licenciatura en Educación. Especialidad Pedagogía–Psicología. Autor.

Возможности образовательной культурно-инклюзивной среды университета в повышении у студентов культурной осведомленности и воспитании уважения к разнообразию

Горюнова Л. В. (Россия)

Potencial del entorno educativo culturalmente inclusivo para fomentar la conciencia cultural y el respeto a la diversidad en los alumnos

Gorunova L. V. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Рассматривая в контексте развития современного высшего образования такие понятия, как «инклюзивность» и «разнообразие», автор приходит к выводу о том, что современный университет, имеющий образовательную культурно-инклюзивную среду, создает условия для реализации процессов повышения у студентов культурной осведомленности и воспитания у них уважения к разнообразию. Методологической основой построения в университете образовательной культурно-инклюзивной среды является теория «диалога культур», а принцип культуросообразности выступает как метапринцип ее функционирования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА образовательная культурно-инклюзивная среда, культурная осведомленность, уважение к разнообразию

RESUMEN Considerando conceptos como «inclusión» y «diversidad» en el contexto del desarrollo de la enseñanza superior moderna, el autor llega a la conclusión de que una universidad moderna con un entorno educativo culturalmente inclusivo crea las condiciones para la realización de los procesos de concienciación cultural de los estudiantes y de fomento de su respeto por la diversidad. La base metodológica de la construcción de un entorno educativo cultural e inclusivo en la Universidad es la teoría del «diálogo entre culturas», y el principio de adecuación cultural actúa como un metaprinzipio de su funcionamiento.

PALABRAS CLAVE entorno educativo culturalmente inclusivo, conciencia cultural, respeto a la diversidad

Разнообразие является отличительной чертой современного общества. Обучающиеся приходят в образование из различных социумов, неся с собой различные культуры. Образование должно отвечать на эти вызовы развитием своей инклюзивности, создавая образовательную культурно-инклюзивную среду, способствующую воспитанию уважения к разнообразию и повышению у всех субъектов образовательного процесса культурной осведомленности. Образование через призму разнообразия способствует уважительному отношению и пониманию «другого». Обеспечение равного доступа к образованию и поддержка уважения к тем, кто выглядит иначе или имеет особые потребности, оказывает влияние на степень эффективности

обучения и воспитания детей и молодежи (Hunt, Prince, Dixon-Fyle, Yee, 2018). Именно образование должно стать тем местом, где формируется и культивируется уважение к разнообразию (в том числе культурному, социальному, экономическому). Учет разнообразия в высшем образовании означает понимание факторов, которые его детерминируют. Сгруппировав факторы, можно выделить несколько видов разнообразия: внутренне разнообразие (этническая принадлежность, возраст, национальное происхождение, культурные особенности, физические возможности, умственные способности и т. д.), связано с особенностями, присущими человеку от рождения, их человек не выбирал для себя и не может изменить; внешнее разнообразие (интерес, образование, гражданство, религиозные убеждения, место проживания, семейное положение, социально-экономический статус, жизненный опыт) определяется особенностями, которые связаны с человеком, но не являются его характеристиками от рождения, иногда находящимися под влиянием других людей, при этом человек может их изменить; организационное разнообразие (трудовые функции, статус занятости, тип оплаты, должность) определяется профессией, местом работы; разнообразие мировоззрения (политические взгляды, моральный компас, взгляды на жизнь, новое знание) может изменяться со временем, поскольку, получая новый опыт и узнавая больше о себе и тех с кем взаимодействует человек, он по-разному концептуализирует мир (Mondal, 2021).

Следует отметить, что культурное разнообразие зачастую интерпретируется в контексте взаимодействия с людьми из других стран, однако мы понимаем его в более широком смысле, опираясь на положения теории «диалога культур» (Библер, 1991), признавая различные элементы, в том числе российской культуры, что позволяет признать уникальность всех людей. Согласно данной теории, различные культуры находятся во взаимодействии в процессе постоянного диалога, что ведет к их взаимодополнению.

Опыт разнообразия и социокультурной инклюзивности, приобретенный субъектами образования, становится ресурсом, обогащающим их развитие. Стратегии, которые признают и ценят разнообразие лежат в основе культурно-инклюзивных практик. Культурно-инклюзивная практика позволяет всем субъектам образования получить максимальную академическую, личную и социальную выгоду от такого альтернативного опыта взаимодействия основанного на межкультурном взаимопонимании, которое опирается на признание того, что «две культуры похожи друг на друга... сходство обычно проявляется при изучении различий» (Valdes, 1986, с. 49). Именно культурно-инклюзивная среда способствует превращению университета в безопасное место для всех, где формируется университетское сообщество, в котором через изучение различий, проявляются те общие факторы, которые начинают объединять людей, поэтому мы можем говорить, что культурно-инклюзивная практика динамична, она удовлетворяет и поддерживает потребности людей разных культур и ценит их уникальный вклад в общечеловеческую культуру. Это обеспечивается за счет постоянного повышения культурной осведомленности. В то же время необходимо поддерживать всех субъектов образования, представителей различных культур, чтобы они понимали и принимали академическую, административную и социальную культуру университета. Следовательно, культурно-инклюзивная практика — это постепенный двусторонний процесс, в основе которого лежит межкультурное взаимодействие как возможность «диалога культур» и взаимообучения.

Термин «уважение разнообразия» содержательно больше, чем понятие «толерантность», которое подразумевает, что с чем-то необходимо «мириться» (например: с побочными эффектами после принятия лекарств). Следует отметить, что уважительные отношения начинают развиваться, тогда, когда возникает признание и подлинный интерес к разнообразию. Проявление уважительного поведения и вступление в уважительные отношения означает продемонстрировать положительное отношение к другим людям и их культурным ценностям. Уважительные отношения выходят за рамки отдельных субъектов и включают в себя аспекты, имеющие особое значение для конкретных культур.

По своей сути культурная осведомленность становится основой культуры отзывчивости, культуры чуткости и ведет к инклюзивности, т.е. приветствию и поддержке разнообразия среди всех субъектов образования. Культура отзывчивости включает в себя признание того, что точка

зрения одного человека не обязательно является позицией всего общества, она не ведет к широким обобщениям, основанным на опыте одного человека. Реализация образовательного процесса через призму учета социокультурных особенностей обучающихся, обеспечивает устранение исключений по различным признакам (расовым, этническим, социальным, экономическим, религиозным, физическим, ментальным и т. д.). Именно социокультурные особенности определяют точку зрения и уникальность опыта субъекта образования, которые он приносит в образовательную среду. Культура отзывчивости и чуткости, начинает проявляться в процессе нахождения способов эффективного взаимодействия со всеми, в обмене уникальным опытом, как ценным ресурсом. Студенты становятся послами, амбассадорами культуры, которые являются активными участниками формирования общей культуры группы, университета. Амбассадоры культуры, привнося свой культурный опыт, совместно со всеми строят культурно-инклюзивную образовательную среду. Каждый студент, находясь в атмосфере сотрудничества, становится активным участником формирования образовательной культурно-инклюзивной среды, как среды, прежде всего безопасной и гостеприимной для всех.

Культурно-инклюзивная образовательная среда способствует превращению университета в безопасное, приятное и продуктивное место для всего университетского сообщества и создает возможности улучшения взаимодействия с более широким сообществом. Культурно-инклюзивная образовательная среда университета, выстраивается на взаимоуважении, взаимопонимании, продуктивном общении и эффективном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса, будет способствовать критическому самоанализу, четкому осознанию, пониманию ожиданий, а также позволит им расширять и развивать культурную осведомленность. В культурно-инклюзивной образовательной среде университета все субъекты образовательного процесса смогут чувствовать себя в безопасности; свободно выражать себя, свое мнение и точку зрения; полноценно участвовать во всех процессах, происходящих в университете (обучение, воспитание, общественная деятельность и др.). Чтобы создать такую среду, в которой действительно ценится разнообразие, инклюзивность должна быть встроена в деятельность каждого направления функционирования и развития университета. Политика инклюзии университета существует в рамках формального удовлетворения правовых требований развития инклюзивного образования, но зачастую активно не реализуется на практике. Реализация такой политики, требует смещение акцента с концепции инклюзивного образования как «дополнительной», на стратегию социокультурной инклюзивности, как «сквозную», пронизывающую все области деятельности университета. Работа по созданию образовательной культурно-инклюзивной среды университета, основанная на таких ценностях, как разнообразие и инклюзивность, важна не только для улучшения условий обучения всех студентов, но и для формирования у них жизненных ценностей, которые обогащают человеческий опыт. Пребывание в такой среде может побудить студентов распространять это уважение к разнообразию, через культурно-инклюзивное просвещение за пределами университета.

Образовательная культурно-инклюзивная среда позволяет создавать условия для эффективного обучения и профессионального воспитания всех студентов, независимо от их пола, физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых или других характеристик. Это могут быть студенты с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью или обучающиеся с выдающимися способностями, работающие студенты, студенты из языковых, этнических или культурных меньшинств, прибывшие из других регионов России или из разных стран. С одной стороны, обучение в университете увеличивает для такой категории студентов возможность получить профессию, трудоустроиться, выстроить карьеру и повысить качество своей жизни, а с другой стороны, студенты, с которыми они взаимодействуют, также получают ценный опыт, связанный с выстраиванием эффективной коммуникации и получения опыта совместной деятельности, учатся принимать разнообразие и ценить способности друг друга.

Наличие в университете людей, имеющих различный опыт, различное мировоззрение приведет к формированию преимуществ обучения в условиях образовательной культурно-инклюзивной среды университета, а положительные результаты, которые могут отразиться

далеко за пределами выпуска обучающихся, повлияют на их дальнейшую жизнедеятельность. Во-первых, обучение в условиях образовательной культурно-инклюзивной среды университета создаст возможности для студентов учитывать мнения, иногда выходящие за рамки тех, которые сформировались у них. Среда, в которой возможна встреча различных точек зрения, позволит их обладателям критически осмыслить свои собственные убеждения и, возможно, по-новому взглянуть на мир. Как отмечает ученый Колумбийского университета, пребывание в такой среде может изменить способ мышления людей, способствовать их творчеству и инновационной деятельности, а также влияет на эффективность формирования навыка принятия решений и умений разрешать проблемы. «Разнообразие подталкивает нас к когнитивным действиям, чего просто не может сделать однородность» (Phillips, 2014, с. 44). Во-вторых, обучение в условиях разнообразия и инклюзивности, влияет на процесс становления студента как профессионала и специалиста в своей области. Это связано с тем, что, входя постепенно в мир своей профессии, студент присоединяется к разнообразным трудовым кадрам и начинает осуществлять взаимодействие с ними. Без предварительного знакомства, принятия и понимания разнообразия, это может представлять собой проблему, особенно для молодых специалистов. Работодатели стали обращать внимание на способность своих специалистов работать в условиях разнообразия. В-третьих, реализация образовательного процесса в образовательной культурно-инклюзивной среде будет способствовать творческой и инновационной деятельности студентов. По сути, творчество представляет собой интеграцию разных идей и их преобразование во что-то новое, уникальное. В условиях разнообразия количество людей, имеющих особый опыт, генерирующих идеи, возрастает, что позволяет предлагать несколько сценариев решения проблемы. Объединение различных точек зрения позволит в ситуациях, требующих творческого подхода прийти к эффективному их разрешению. В-четвертых, условия образовательной культурно-инклюзивной среды позволят студентам больше узнать и о своей собственной истории и культуре, что так же важно, как и изучение других культур в контексте развития культурного взаимопонимания студенческой молодежи. В-пятых, отметим, что преподавателям в условиях такой среды будет гораздо легче узнавать о различных особенностях, образовательных потребностях своих студентов, понимать, как это влияет на их мировоззрение и личный стиль обучения. Для преподавателей понимание разнообразия студенческой молодежи и учет их социокультурных особенностей станет основой предвидения последствий, к которым могут привести возникающие проблемы, а так же для выстраивания траектории включения студентов в единое пространство (Ballard, Clanchy, 1991).

Таким образом, рассматривая разнообразие и инклюзивность современного высшего образования, отметим, что сформированная в университете образовательная культурно-инклюзивная среда представляет собой уникальную, динамичную среду удобную для «обучения всех».

Источники и литература

1. BALLARD, B., CLANCHY, J., 1991: *Teaching students from overseas: a brief guide for lecturers and supervisors*. Melbourne: Longman Cheshire, 100 p
2. HUNT, V., PRINCE, S., DIXON-FYLE, S., YEE, L., 2018 : *Delivering through Diversity*. McKinsey & Company. 42 p.
3. MONDAL S., 2021: *What are the 4 Types of Diversity in the Workplace?* <https://ideal.com/types-of-diversity-in-the-workplace/>. Accessed 10 Sep. 2022.
4. PHILLIPS, KATHERINE W., et al., 2014: «How Diversity Works» *Scientific American.*, vol. 311, no. 4, pp. 42–47. <https://www.jstor.org/stable/26040399>. Accessed 10 Sep. 2022.
5. VALDES, J. M., 1986: *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press, USA. 236 p.
6. БИБЛЕР, В. С., 1991 *От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век*. М.: Политиздат, 412 с.

Опыт развития эмоционального интеллекта студентов на занятиях по иностранному языку

Дрожбина А. И. (Россия)

Experiencias de desarrollo de la inteligencia emocional en la enseñanza de lenguas extranjeras

Drozhbina A. I. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Изначально понятие «эмоциональный интеллект» использовалось психологами, но сейчас преподаватели и методисты внедряют упражнения на развитие эмоционального интеллекта на уроках русского и иностранного языков. В статье приводится обзор научных статей по данной теме, а также представляются примеры авторских упражнений на развитие эмоционального интеллекта на занятиях по испанскому языку.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА эмоциональный интеллект, иностранные языки, преподавание, методика обучения, коммуникативная компетенция, эмпатия

RESUMEN El concepto de «inteligencia emocional» fue utilizado originalmente por los psicólogos, pero ahora los profesores y metodólogos están introduciendo ejercicios para desarrollar la inteligencia emocional en las clases de ruso y lenguas extranjeras. El artículo ofrece una revisión general de los artículos de investigación sobre este tema y presenta ejemplos de ejercicios del autor para desarrollar la inteligencia emocional en las clases de español.

PALABRAS CLAVE inteligencia emocional, idiomas extranjeros, enseñanza, metodología de aprendizaje, competencia comunicativa, empatía

Формированию коммуникативной компетенции учащихся на занятиях по иностранному языку отведена главенствующая роль. В условиях глобализации, где стираются грани между культурами, общение приобретает совершенно новый характер. Будущему специалисту необходимо стать «мультикультурной» личностью, способной к качественной коммуникации, которая невозможна без развития эмоционального интеллекта и высокого уровня «эмоциональной грамотности».

Авторами термина «эмоциональный интеллект» являются американские учёные П. Сэловей (P. Salovey) и Д. Мэйер (D. Mayer). Они рассматривали эмоциональный интеллект как способность человека перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений (Mayer et al., 2001). Ученые выделили 4 основных компонента эмоционального интеллекта:

1. Идентификация эмоций;
2. Использование эмоций с целью повышения эффективности мышления и деятельности;
3. Понимание эмоций, способность устанавливать причинно-следственные связи их появления и проявления;
4. Контроль эмоций как механизм саморегуляции.

Данный психологический термин стал широко известным в научно-популярной литературе после выхода книги Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ», в которой он доказывает важность развития эмоционального интеллекта для личностного и академического роста, эффективной работы и успешной коммуникации (Гоулман, 2013).

Существуют различные модели и концепции эмоционального интеллекта, но всегда в их основе лежат личностная компетенция (когда мы понимаем и управляем своими эмоциями) и

социальная компетенция (когда мы создаем благоприятную обстановку для эмпатичного общения, в котором участники слышат и понимают друг друга). Таким образом, эмоциональный интеллект помогает улучшать психологическое состояние участников коммуникации, настраивает на более качественное общение, а значит его развитие может способствовать эффективному формированию коммуникативной компетенции.

Стоит отметить, что еще 10 лет назад термин «эмоциональный интеллект» относился сугубо к области психологических наук. Но благодаря современным тенденциям к интеграции научных сфер его стали применять в различных областях, в том числе, в образовательной среде, например, в методике обучения родному или иностранным языкам. Так как аспект развития эмоционального интеллекта на языковых занятиях является новым, то представляется интересным ознакомиться с опытом исследователей и преподавателей в данной сфере.

«Эмоции ... пронизывают все сферы жизни человека и [следовательно] на всех уровнях его языка, поэтому не только лексика языка, но и фонетика и грамматика также пронизаны эмоциональными обертонами» (Шаховский, 2019, с. 22), поэтому различные языковые и речевые аспекты могут быть использованы для развития эмоционального интеллекта учащихся. Например, работа над такими видами речевой деятельности как чтение и говорение с помощью художественной или публицистической литературы должна сопровождаться анализом эмоций, которые заложены в текст, и тех, что появляются у учащихся во время его изучения. Для их выражения студенты могут использовать актуальные для них лексико-грамматические конструкции, фразеологизмы, чья инструментальная роль поможет вербализовать эмоции.

Педагог-практик М. Э. Ибрагимова и профессор Н. Л. Мишатина предлагают модель организации деятельности по развитию эмоционального интеллекта при работе с эмотивным компонентом. Авторы указывают, что модель создана для уроков по русскому языку и литературе, но нам представляется, что данная модель также может быть использована на занятиях по иностранному языку со студентами продвинутого уровня. Они разделяют:

1. внутриличностный эмоциональный интеллект, основанный на эмоционально-эстетическом опыте (определение конкретных эмоций, например, «грусть», «радость» и затем «вербальная синестезия, создание межчувственных образов, построенных на ассоциативных реакциях по отношению к внешним проявлениям — первым сигнальным системам (зрение, слух и др.); (Ибрагимова, 2022, с. 220)

2. межличностный эмоциональный интеллект, где центром становится интерпретация чувств другого.

Исследователь Ширшова И. А. предлагает развивать эмоциональный интеллект на занятиях по грамматике первого иностранного языка с помощью модальных глаголов. Использование различных модальностей действий (намерения, желания и т.д.) будет способствовать расширению эмоционального опыта человека (Ширшова, 2020).

В некоторых научных статьях преподавателей ВУЗов встречаются примеры упражнений, направленных на развитие эмоционального интеллекта посредством изучаемого языка. Например, Н. Ю. Арзамасцева, Э. С. Рагулина предлагают ряд заданий, направленных на описание эмоций, которые вызывают у студентов определенные музыкальные отрывки или народный танец, короткометражный фильм, набор фотографий (Арзамасцева, Рагулина, 2020). Во многих исследованиях особое место уделяется мини-диалогам между преподавателем и студентами, в которых необходимо расспросить про состояние и чувства, что развивает навык эмпатии (Ерофеева, Перфильева, 2012).

Безусловно, в диалоговом общении большую роль следует отводить похвале, комплименту, положительным эмоциональным пожеланиям. В зависимости от изучаемого языка для их выражения могут использоваться разнообразные лексические, грамматические и фразеологические конструкции, которые можно легко интегрировать в любую тему из рабочей программы. Они помогут не только расширить словарный запас студентов, но и создадут благоприятную атмосферу для коммуникации на иностранном языке, что поможет решить проблему языкового барьера.

Исследователь Е. А. Манкас предлагает с помощью специально составленных вопросов, направленных на эмоциональную составляющую, развивать эмпатию учащихся. Например, для описания и анализа картины можно спросить у учащихся о чувствах, которые она вызывает, о значении символов, цветов: «What can be the feelings of the character in the picture? What do these colors suggest to you? Does the drawing speak of a happy or sad story? Why?» (Е. А. Манкас, 2012)

В НГЛУ им. Н. А. Добролюбова автором данной статьи на занятиях по иностранному языку также используются разнообразные задания на развитие эмоционального интеллекта. При обучении лингвистов и переводчиков, для которых испанский является первым или вторым иностранным языком, предлагаются задания, связанные с идентификацией, осмыслением и интерпретацией эмоций, заложенных в материал упражнения, а также эмоций, появившихся у студентов в процессе работы над ними. Например, при просмотре короткометражного фильма студенты могут работать с таблицей. В первой колонке они указывают основные этапы сюжета, а во второй — какие эмоции, чувства, желания и мысли вызывает тот или иной момент фильма, герой, музыка, локации, движение камеры и т.д. В результате студенты смогут сделать объемный пересказ с элементами интерпретации. Такое задание развивает их эмоциональный интеллект, аналитическое мышление. Также совершенствуется монологическая и диалогическая речь.

При развитии эмоционального интеллекта важным фактором является систематичность, поэтому студенты с определенной периодичностью получают задания, которые направлены на понимание и осознание своих и чужих эмоций. Для удобства они работают с «Колесом эмоций» Р. Плутчика. Эта схема наглядно отображает базовые и сложные эмоции. В качестве разминки, при работе в группе, в диалогах студентов просят определить свою эмоцию или партнера, прокомментировать, дать эмоциональный отклик посредством эмпатической реплики, чтобы продемонстрировать заинтересованность в состоянии другого (например, один студент говорит о том, что чувствует тревогу и грусть из-за того, что ему предстоит написать тест по сложной для него теме, и его партнер должен эмпатически отреагировать, сказав, что он понимает его чувства, тема действительно может показаться сложной, и, может быть, предложить свою помощь в подготовке).

Грамматические навыки также тренируются посредством связи с эмотивной составляющей. В частности, во время отработки навыков корректного использования сослагательного наклонения в испанском языке, после изучения основных функций и слов-маркеров, студентам-лингвистам и переводчикам предлагается в малых группах или парах изобразить на ватманах «Дом субхунтива», в котором «живут» основные герои, каждый из которых имеет свою «работу» (функции), «характер» (выражение модальности, сомнения, желания, и т.д.) и «внешность» (окончания). Суть задания в том, чтобы учащиеся самостоятельно продумали, нарисовали и затем представили свой проект на испанском языке. Студенты отмечают креативность и эффективность данного задания, т.к. оно позволяет в свободной форме наглядно организовать основную теоретическую информацию по использованию данного залога.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта, первоначально относящееся к области психологии, может осуществляться и на занятиях по иностранному языку и изучаться в рамках методики преподавания. Подобная интеграция является новой, но перспективной, т.к. напрямую способствует формированию коммуникативной компетенции, а также помогает развивать навыки эмпатии и качественного общения, основанного на взаимном уважении и заинтересованности сторон в коммуникации.

Источники и литература

1. MAYER, J. D., SALOVEY P., CARUSO D. R., SITARENIS G., 2001: «Emotional intelligence as a standard intelligence». *Emotion*, V. 1. P. 232–242.
2. MANCAS E. A., 2012: *Emotional Intelligence and Language Learning*. [Электронный ресурс]: https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/198-QIL28-FP-Mancas-ICT2012.pdf.

3. АРЗАМАСЦЕВА, Н. Ю., РАГУЛИНА, Э. С., 2020: «Эмоциональный интеллект как средство формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов на занятии по РКИ». *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. № 1 (53). [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-sredstvo-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-u-inostrannyh-studentov-na-zanyatii-po-rki>.
4. ГОУЛМАН, Д., 2013: *Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ*. М.: Манн, Иванов и Фербер.
5. ЕРОФЕЕВА, А. В., ПЕРФИЛЬЕВА, Е. И., 2012: «Педагогический диалог в вузе: теория, позиции, практика». *Пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров*. Н. Новгород.
6. ИБРАГИМОВА, М. Э., 2022: «От ощущения — к метафорическому портрету эмотивного концепта (к проблеме развития эмоционального интеллекта при работе со словом)». *Филологический класс*, том 27, № 2. С. 217–224.
7. ШАХОВСКИЙ, В. И., 2019: «Голос эмоций в языковом круге homo sentience». М.: Книжный дом «Либроком».
8. ШИРШОВА, И. А., 2020: «Развитие эмоционального интеллекта студентов университетов путем детального анализа случаев употребления модальных глаголов в английском языке». *Мир науки. Педагогика и психология* №6, том 8. [Электронный ресурс]: <https://mir-nauki.com/PDF/93PDMN620.pdf>.

Особенности процесса инкультурации российской молодежи в современном образовательном пространстве

Ерещенко М. В. (Россия)

Rasgos específicos de enculturación de los jóvenes rusos en el espacio educativo contemporáneo

Ereshenko M. V. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Цифровизация современного образовательного пространства во многом обусловила трансформацию субъект-субъектных отношений его членов. В рамках данного исследования выявлены отличительные особенности инкультурации российской студенческой молодежи в условиях транзитивной реальности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА молодежь, инкультурация, культурная идентичность, ценности, электронная культура, информационное общество

RESUMEN La digitalización del espacio educativo moderno ha determinado en gran medida la transformación de las relaciones sujeto-sujeto de sus miembros. Este estudio revela los rasgos distintivos de la enculturación de los jóvenes estudiantes rusos en el contexto de la realidad transitiva.

PALABRAS CLAVE jóvenes, enculturación, identidad cultural, valores, cultura electrónica, sociedad de la información

На рубеже XX–XXI веков, в период прогрессирующих процессов глобализации, произошли значительные изменения во всех социальных институтах, в том числе науке и образовании. С одной стороны, влияние транзитивности современного общества обусловило изменения в системе ценностей общества и отношения к информации, теоретическому знанию и университету, как месту их производства и накопления. С другой, проникновение цифровой культуры, содержащей новые ценности и смыслы образования, существенным образом

отразилось на формировании определенных паттернов субъект-субъектных отношений в образовательном процессе. В процессе обучения современный студент попадает не только в уникальное практико-ориентированное образовательное пространство, но и в среду межпоколенческих взаимоотношений представителей различных школ научного знания.

Трансформация современного образовательного пространства, возникшая в России вследствие глобальной геополитической перестройки и изменений в общественном и экономическом строе страны, существенным образом отразилась на мировоззрении нескольких поколений. Значительная часть населения Земли внезапно вынужденно оказалась в другом культурологическом пространстве.

В условиях социокультурной революции, отмеченной радикальными экономическими изменениями, трансформацией экологических и гуманистических ценностей, возникли новые социальные субъекты, сообщества и глобальное мировоззрение (Zavala, 2016, с. 212). Сформировалось поколение людей — носителей инновационной культуры. Возникли особый тип мировоззрения и ценностные идеалы, проявляющиеся в смысложизненных ориентациях и отношениях с другими социальными институтами, т.к. «являясь ядром мотивационной системы человека, ценности становятся смыслообразующим фактором целенаправленной деятельности» (Rudenko, 2012, с. 167).

Взглянув сквозь призму времени на эволюцию человека, мы можем наблюдать ключевые изменения, произошедшие в системе ценностей молодежи. Система ценностей советской молодежи включала следующие компоненты: дружба, ценность труда и творческой самореализации, патриотизм, т.е. ценности советской молодежи были связаны с «идеологическими» культурными моделями (Зубарева, 2021, с. 6). Вследствие конвергенции западной и аутентичной культуры в России возникло кризисное состояние, которое имеет комплексный (системный) характер. В этих условиях сформировалось поколение молодежи XXI века, которое, согласно теории поколений, именуется «цифровое поколение» (Howe, 2000, с. 10). Особенность именно данной социально-демографической группы состоит в том, что они одновременно испытывали на себе влияние глобализационных экономических, технико-технологических и социокультурных течений. Контекст данных событий обусловил исключительную систему ценностей, в которой доминируют личностные ценностные ориентации. Однако исключительная система ценностных ориентаций, транслирующая склонность современной студенческой молодежи к индивидуализму, не единственная особенность данного поколения. Они обладают также определенными уникальными характеристиками, выраженными в глубокой вовлеченности в цифровые технологии и тесном взаимодействии с коммуникационными устройствами (Боровинская, 2020, с. 130). Существенные социокультурные трансформации стали причиной возникновения идентификационного кризиса, а также изменения в массовом сознании, адаптационных стратегий и в особенности, системе ценностных ориентаций российской молодежи, определяющих тенденции развития в глобальном масштабе. В итоге, обусловленное технологическим развитием доминирование норм электронной культуры привело к изменениям традиционных основ социальной и культурной идентификации личности в соответствии с идеалами глобального информационного пространства. У современного поколения российской студенческой молодежи в системе ценностных ориентаций наблюдается преобладание таких ценностей, как социальный статус, бизнес-ценности, ценность семейного и финансового благополучия (Несмеянов, 2021, с. 32). Вместе с тем, при анализе системы ценностей двух поколений выявляются определенные тенденции, так, духовные ценности и ценности семейного благополучия для обоих поколений имеют первостепенное значение, в то время как наименее значимыми являются материальные ценности. Данное обстоятельство иллюстрирует, что, несмотря на меняющиеся социальные условия, тождество личности остается неизменным, постепенный характер изменений позволяет сохранять основные традиционные ценности определенного этноса, что в том числе объясняет схожие черты у представителей различных поколений населения. Существенные различия между поколениями наблюдаются в отношении к труду и социальному статусу. Данное явление обусловлено тем, что в эпоху социализма трудовая деятельность подразумевала служение народу,

стране и партии с целью приближения эпохи коммунизма, что существенно отличается от современных ценностей.

Как видно, инкультурация студенческой молодёжи происходит в действительно уникальных условиях взаимодействия с носителями аутентичной культуры и ценностно-ориентирующей атмосферы нового глобального социального пространства.

Процесс инкультурации современной студенческой молодёжи происходит одновременно с обучением по определенным направлениям подготовки кадров высшей квалификации в соответствии с международными стандартами. Ключевую роль играют цифровые технологии как элемент электронной культуры. Особенность данного типа культуры состоит в том, что она представляет собой совокупность результатов творчества и коммуникации людей в условиях внедрения ИТ-технологий (Ваева, 2014, с. 34). А также включает систему правил поведения человека, которых она придерживается при использовании информационно-коммуникационных технологий (Jain, 2019, с. 30). Особо отметим, что электронная культура является базовой основой современной мировой культуры, неотъемлемой составляющей всех без исключения общественных процессов. Наглядно иллюстрирует это то, что в настоящее время мы наблюдаем раннюю стадию мирового взаимодействия, обусловленную новыми веб-технологиями, которые используют Интернет в качестве платформы или основаны на мобильных портативных технологиях (Peters, 2014, с. 20). Метакультура и новый тип реальности, параллельно возникшие в период глобальной социальной трансформации, стали неотъемлемой частью жизни современной молодежи. Этим обусловлен также специфический характер поколенческой идентичности и отличительных ценностных характеристик, сформированных в беспрецедентных условиях — на границе реального и виртуального миров. Присутствие множества элементов обеих культур в одном социокультурном пространстве существенным образом отразилось на современной российской студенческой молодёжи, наделив её новым типом мышления, заложив основу для специфических потребностей, не свойственных предыдущим поколениям.

Однако особого внимания заслуживает тот факт, что виртуальное пространство обуславливает конструирование и позиционирование сетевой идентичности. В то же время, виртуализация жизненного пространства человека и сопутствующие ей процессы во многом определяют специфические черты, присущие молодёжи. Процесс инкультурации российской молодежи в современном цифровом образовательном пространстве сопровождался не только глубокой вовлеченностью в практико-ориентированную среду, направленной на приобщение к профессиональной культуре, но также взаимодействием с представителями различных поколений в рамках субъект-субъектных отношений в процессе обучения.

В тоже время, отмечаемые разногласия в подходе к решению профессиональных задач, возникающие между представителями различных поколений, не исключают возможность их самореализации и самоактуализации. Таким образом, мы можем говорить о том, что социокультурный образ «цифрового поколения» включает специфичный тип мышления, высокую грамотность и опыт в обращении с новыми информационными и компьютерными технологиями, а также нестандартный подход к решению современных производственных задач. Представители «цифрового поколения» являются носителями уникальной системы ценностей, сформированной в условиях конвергенции российской и цифровой культур глобального пространства, что обуславливает быстроту их реакции, способность к многозадачности и инновационному подходу к классическому обучению, которое в настоящее время трансформируется под потребности нового поколения и в русле цифровой «инновационной» экономики.

Вместе с тем формальная трансформация традиционных форм обучения сопровождалась трансформацией ценностей, норм, появлением новых обычаев, традиций и обрядов. За последнее десятилетие появились новые модели и теории обучения: — наставничество, предполагающее использование мобильных устройств для поддержания связи с кураторами через программные приложения; — совместное онлайн-обучение; игровое обучение; групповое проектирование (Savin-Baden, 2018, с. 100). Особое внимание обратим на компоненты, входящие в её состав: — рациональное потребление информации; — критическое мышление; — цифровая грамотность; —

ИТ-волонтерство (Zubareva, 2022, с. 278). Важно отметить, что каждый из этих элементов содержит в себе определённое сообщение, направленное на побуждение субъекта образовательного процесса к конкретному действию. Определенно, субъекту, включённому в современное цифровое образовательное пространство в процессе обучения необходимо искать полную, достоверную, актуальную, точную, ценную, понятную, краткую информацию. Кроме того, он также осуществляет её поиск в глобальной сети Интернет и затем проводит критический анализ самих источников информации и текста или других каких-либо объектов, находящихся в источнике. В случае если обучающийся обладает необходимым уровнем цифровой грамотности, то количество времени на процесс работы с информацией заметно сокращается, а качество подбора источников, текста и других объектов закономерно увеличивается. Интересным феноменом эпохи выступает ИТ-волонтерство, которое особенно ярко представлено именно в студенческой среде. В ряде случаев именно студенты являются авторами свободного цифрового контента, инфопродуктов различного характера и других подобных форм. Наиболее перспективным направлением в сфере ИТ-волонтерства, как представляется, будет свободное размещение определенного вида работ, выполненных обучающимися в ходе практических и лабораторных занятий, а также дополнительных творческих занятий. Подобная работа содержит в себе социальный подтекст, во-первых, мотивирует студента и преподавателя к решению изобретательских задач нестандартными методами, во-вторых, способствует повышению статуса той образовательной организации, на материальной базе которой работа была выполнена. Кроме того, продукт, созданный представителями цифрового поколения для своего же поколения, воспринимается пользователями легче и быстрее, поскольку позволяет наиболее логично и лаконично выразить и показать содержащуюся в данных информацию, так, например, иллюстрация может сразу продемонстрировать то, что в вербальном эквиваленте займет не один абзац, что является ключевым для носителей клипового мышления (Ерещенко, 2016, с. 140). Важно отметить и то, что как показывает исторический опыт, средства текстового обращения отражают систему ценностей и языкового менталитета членов данного общества (Ерещенко, 2016, с. 70). В ходе реализации подобных проектов, особенно важно, что обучающиеся самостоятельно совершенствуют свои цифровые навыки, необходимые им для построения своей индивидуальной траектории развития карьеры. Таким образом, виртуальное пространство предоставляет возможность самореализации посредством участия в социальных процессах, аналогичных происходящим в реальном мире.

Обобщая вышесказанное, приходим к следующим выводам. На рубеже XX–XXI веков, в период прогрессирующих процессов глобализации, произошли значительные изменения в структуре общественного сознания. С одной стороны, культурно-ценностное влияние международной интеграции обусловило изменения в системе ценностей общества и ценностных ориентаций населения в мировом масштабе. Вследствие конвергенции западной и аутентичной культур возникло кризисное состояние ценностно-ориентирующей атмосферы нового глобального социального пространства. С другой, возникновение электронной культуры, содержащей новые ценности и смыслы бытия личности, существенным образом отразилось на формировании определенных паттернов взаимодействия со средой и личностно-ориентированных смыслов социальных субъектов. Закономерным образом трансформация произошла в современном образовательном пространстве, которое определяют уже как цифровое. Новые формы и методы обучения современного поколения российских студентов позволяют формировать у них цифровые навыки, компетенции, необходимые высококвалифицированным кадрам, осуществляющим свою профессиональную деятельность в условиях цифровой экономики. Вместе с тем, в процессе обучения происходит преемственность ценностей поколений учёных и преподавателей-практиков, прививаются новые профессиональные ценности и ценности электронной культуры.

Источники и литература

1. BAEVA, L. V., 2014: «Existential and ethical values in an information era». *Journal of Human Values*, vol. 1, pp. 33–43.
2. HOWE N., STRAUSS W., 2000: «Millennials Rising: The Next Great Generation». *N.Y.: William Morrow & Company*, p. 96.
3. JAIN, A., DUTTA, D., 2019: «Millennials and Gamification: Guerilla Tactics for Making Learning Fun». *South Asian journal of human resource management*, vol. 1, pp. 29–44.
4. PETERS, M. A., 2014: «‘Internet universality’: Human rights and principles for the internet». *Knowledge Cultures*, vol. 2(3), pp. 15–28.
5. RUDENKO, A. M., 2012: «Socio-social values of the meaningful life intentionality of human existence». *Economic and Humanitarian Studies of the Regions*, vol. 3, pp. 165–172.
6. SAVIN-BADEN, M., BURDEN, D., 2018: «Digital immortality and virtual humans». *Postdigital Science and Education*, vol. 1(1), p. 123.
7. ZAVALA, M., GOLDEN, N. A., 2016: «Prefiguring alternative worlds: Organic critical literacies and socio-cultural revolutions». *Knowledge Cultures*, vol. 4(6), pp. 207–227.
8. ZUBAREVA, S., ZUBAREVA, E., PAZINA, L., 2022: «Identification of Students’ Professional Competence Based on Big Data and Digital Footprints Based on Big Data Analytics and E-proctoring System». *2nd International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE)*, pp. 277–280.
9. БОРОВИНСКАЯ, М. А., ЗУБАРЕВА, Е. Г., 2020: «Территориальная специфика занятости молодёжи на Юге России: динамика и направленность». *Финансовая экономика*, ч. 5, с. 130–133.
10. ЕРЕЩЕНКО, М. В., ЗУБАРЕВА, С. С., 2016: «Особенности языковой ментальности в контексте теории поколений: социолингвистический анализ». *Международный журнал экспериментального образования*, ч. 4–1. с. 140–143.
11. ЕРЕЩЕНКО, М. В., МЕЛКОНЯН, Р. Р., НГУЕН, Н. А., 2016: «Концепты поколения Y в рекламном дискурсе». *Молодой исследователь Дона*. ч. 1(1). с. 67–73.
12. ЗУБАРЕВА, С. С., 2021: «Ценности и смыслы российского информационного общества XXI века». *Гуманитарные и социально-экономические науки*, ч. 2, с. 5–8.
13. НЕСМЕЯНОВ, Е. Е., ЗУБАРЕВА, С. С., 2021: «Информационная реальность как контекст формирования цифрового поколения». *Гуманитарные и социальные науки*, ч. 2, с. 32.

Особенности тьюторского сопровождения иностранных студентов в образовательном пространстве университета

Землина Е. М. (Россия)

Tutoría para estudiantes extranjeros en el espacio educativo universitario

Zemlina E. M. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В статье рассматриваются особенности тьюторского сопровождения иностранных обучающихся в системе высшего образования и представлены результаты проведенного автором исследования на базе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», участниками которого стали студенты-иностранцы первых курсов, получившие тьюторское сопровождение в процессе обучения в вузе. Исследование позволило прийти к выводу о том, что тьюторское сопровождение является одним из эффективных механизмов, способствующих успешной адаптации иностранных обучающихся к условиям образовательного пространства университета, позволяет полноценно реализовать культурно-образовательный потенциал всех

участников тьюторского движения, а также помогает раскрыть ресурсные возможности личности, вовлечённой в образовательно-воспитательный процесс вуза.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА тьютор, тьюторское сопровождение, иностранные обучающиеся, образовательное пространство университета, адаптация, коммуникация

RESUMEN El artículo trata de las peculiaridades de tutoría para los estudiantes extranjeros en el sistema de educación superior y presenta los resultados de la investigación realizada por el autor sobre la base de la Universidad Federal del Sur, cuyos participantes fueron estudiantes extranjeros de primer año que recibieron apoyo del tutor en el proceso de estudio en la universidad. La investigación permitió llegar a la conclusión de que tutoría es uno de los mecanismos eficaces que contribuyen al éxito de la adaptación de los estudiantes extranjeros a las condiciones del espacio educativo de la universidad, permite realizar plenamente el potencial cultural y educativo de todos los participantes del movimiento de tutoría, y también ayuda a revelar las oportunidades de recursos de la personalidad implicada en el proceso educativo de la universidad.

PALABRAS CLAVE tutor, tutoría, estudiantes extranjeros, espacio educativo universitario, adaptación, comunicación

На сегодняшний день одной из современных тенденций развития Российской Федерации является интернационализация системы высшего образования, которая определяется рядом основных характеристик таких, как: трансграничность образования; академическая мобильность и обучающихся, и профессорско-преподавательского состава; обновление исследовательской инфраструктуры; соответствие производимых образовательных продуктов и услуг требованиям мирового рынка, а, следовательно, продвижение нашего государства, как лидера в международном образовании. Учитывая это, необходимым для сохранения и укрепления положения нашей страны на международной арене является привлечение абитуриентов и выпускников образовательных организаций высшего образования из заграницы для прохождения ими обучения в российских вузах. В соответствии с этим, количество иностранных студентов, проходящих профессиональную подготовку в вузах нашей страны, — это один из ключевых показателей, подтверждающих признание университетов на международной арене (Береговая, 2020, с. 156). Несмотря на большое количество преимуществ интернационализации, масштабность её процессов, актуальной проблемой является адаптация иностранных обучающихся в образовательном пространстве университета (Ковалева, 2019, с. 256). Нами было проведено исследование на базе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (далее — ЮФУ), участниками которого стали студенты-иностранцы первых курсов, 50% опрошенных указали одной из сложностей незнание русского языка и культуры, 25% — подчеркнули проблематичность в общении с преподавателями, студентами и персоналом, 25% высказались о том, что возникают сложности понимания учебного материала, у 25% респондентов возникли психологические проблемы, 12,5% отметили бытовые трудности. Также среди опрошенных оказались и те, кто не столкнулся с какими-либо сложностями. Большая часть перечисленных проблем относится к факторам, препятствующим успешной социокультурной адаптации.

На сегодняшний день в вузах нашей страны существуют различные механизмы помощи в социокультурной адаптации обучающихся из разных стран. Так, в качестве примера можно привести создание таких структурных подразделений в университетах, как Управление международной деятельности, Управление по работе с иностранными обучающимися, Отдел наставничества и социокультурной адаптации, Отдел первичного приглашения и миграционного учета, Отдел социально-психологического сопровождения, Отдел приема и академического сопровождения иностранных студентов и прочие (Иванова, 2018, с. 60). Как правило, деятельность таких структур направлена на создание и обеспечение оптимальных условий (среды) для успешной адаптации и интеграции в образовательный процесс вуза иностранных обучающихся, а также проведение воспитательной, профориентационной работы с

иностранцами обучающимися. У Южного федерального университета богатый опыт сопровождения, в том числе и тьюторского, студентов иностранцев. Создано Управление по работе с иностранными обучающимися, ведущей задачей которого является снижение сроков приспособления студентов иностранцев к пространству вуза, создание благоприятных социально-психологических условий в поликультурном университете. Сотрудники данного Управления разрабатывают и реализуют различные события (образовательные, культурно-просветительские и иные), направленные на знакомство обучающихся ЮФУ из разных стран с университетом, а также мероприятия для развития коммуникативных навыков, управления эмоциями, формирования саморегуляции в ситуациях личного и учебного стресса, повышения уровня знания русского языка, навигирование в городе, организуют внеучебную досуговую деятельность. Большое внимание специалисты Управления уделяют минимизации сроков адаптации (социальной и психологической) иностранных обучающихся для полноценной интеграции их в образовательную среду университета, а также обеспечению соблюдения требований законодательства Российской Федерации в части постановки на миграционный учет и сопровождения визового обслуживания иностранных обучающихся. Тьюторское сопровождение студентов иностранцев реализуется по принципу «равный-равному», когда студенты старших курсов оказывают помощь студентам первокурсникам, приехавшим на обучение в Южный федеральный университет из других стран. Сопровождение тьюторами и поддержка иностранных граждан осуществляется на добровольческой основе, тьюторы находятся со студентами-иностранцами в ежедневном контакте. Это способствует снижению перечня проблем и трудностей, с которыми сталкивается иностранный обучающийся.

Опыт практической деятельности и проведенные исследования доказывают, что тьюторское сопровождение — это один из более эффективных механизмов, способствующих успешной адаптации иностранных обучающихся к условиям образовательного пространства университета. По результатам полученных данных 40% опрошенных иностранных студентов работали на протяжении первого года обучения в вузе с тьютором, который помог им полностью разрешить имеющиеся сложности (коммуникативные барьеры, проблемы в обучении, межличностные конфликты). Остальным респондентам не было оказано тьюторское сопровождение, они указали на отсутствие найденных решений возникших спорных и конфликтных ситуаций (бытовые проблемы, трудности понимания учебного материала, психологические блоки, сложности в коммуникации).

В завершение хотелось бы отметить, что на разных этапах обучения в вузе иностранные студенты сталкиваются с проблемами включения в студенческую жизнь. Тьюторское сопровождение является одним из эффективных механизмов, способствующих успешной адаптации иностранных обучающихся к условиям образовательного пространства университета. Кроме того, тьюторское сопровождение иностранных студентов в образовательном пространстве университета имеет свои особенности, отличные от сопровождения других категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Источники и литература

1. БЕРЕГОВАЯ, О. А., ЛОПАТИНА, С. С., ОТУРГАШЕВА, Н. В., 2020: Тьюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе. *Высшее образование в России*. Т. 29. № 1., С. 156–165.
2. ИВАНОВА, Г. П., ЛОГВИНОВА, О. К., ШИРКОВА, Н. Н., 2018: Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: опыт реализации. *Высшее образование в России*. Т. 27. № 3., С. 60–69.
3. КОВАЛЕВА, Т. М., ЗОТКИН, А. О., СУХАНОВА, Е. А., 2019: Становление тьюторской модели современного университета в России. *Томск: Изд. дом Томского гос. ун-та*, с. 256.

Проектирование социальной среды как условие личностного развития обучающихся с особыми образовательными потребностями

Маркова Н. Ф. (Россия)

Proyección del entorno social como condición para el desarrollo personal de los estudiantes con las necesidades educativas especiales

Markova N. F. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В статье анализируется роль социальной среды в процессе личностного развития обучающихся, имеющих особые образовательные потребности (ограниченные возможности здоровья, миграция и иные тяжёлые жизненные ситуации). Проектирование социальной среды ставит задачей реализацию личностного потенциала каждого из обучающихся, раскрытие как уже сформированных у них способностей и индивидуальных особенностей, так и еще не проявившихся, в зависимости от их особых образовательных потребностей, обусловленных недостатками в физическом, психическом развитии или влиянием ряда социальных факторов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА социальная среда, личностное развитие, обучающиеся с особыми образовательными потребностями, инклюзия, мигранты, билингвы, дети с ограниченными возможностями здоровья

RESUMEN El artículo analiza el papel del entorno social en el proceso de desarrollo personal de los alumnos con necesidades educativas especiales (capacidad especial, emigración y otras situaciones vitales difíciles). El diseño del entorno social tiene por objeto hacer realidad el potencial personal de cada alumno, poniendo de manifiesto tanto sus capacidades y características individuales ya formadas como las que aún no se han manifestado, en función de sus necesidades educativas especiales debidas a deficiencias en el desarrollo físico y mental o a la influencia de una serie de factores sociales.

PALABRAS CLAVE entorno social, desarrollo personal, alumnos con necesidades educativas especiales, inclusión, migrantes, bilingües, niños con discapacidad

Сегодня во всём мире большое внимание уделяют стандартам «новой» этики, подчёркивающей важную роль в обществе терпимости, равноправия и инклюзии. Инклюзия представляет собой включение людей, имеющих какие-либо ограничения, в общественные процессы. Говоря об инклюзии, в большинстве научных источников данный термин трактуют, как вхождение в жизнь общества людей с ограниченными возможностями здоровья и отклонениями в физическом развитии, инвалидностью или ментальными отличиями. Однако в последнее время в научно-педагогической литературе исследователи рассматривают данную дефиницию более широко (Плаксина, 2022, с.174), например, в контексте этноса, когда речь идет о расовом или этническом разнообразии; гендера, то есть учитывая равные права участия женщин в социуме (Швецова, 2020, с.143); а также наличия особых образовательных потребностей (одарённые дети, билингвы и иные категории). Ведущим принципом инклюзии является создание равного доступа к социальному процессу для всех инклюзивных классов, то есть групп людей, которые исторически оказались исключены из общественной жизни: по признакам пола, расы, состояния здоровья и так далее (Конвенция о правах инвалидов, 2006).

Инклюзивное образование предусматривает обеспечение одинаковой доступности к образовательным услугам всех обучающихся в зависимости от разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон, 2012). Следует отметить, что инклюзия в образовании предполагает создание специальных условий и среды, направленной на личностное развитие и

формирование познавательных способностей каждого из обучающихся в зависимости от имеющихся у них особенностей. Проектирование в образовательных организациях социальной среды позволит не только реализовать в полной мере личностный потенциал каждого обучающегося, но и развить когнитивные способности (речь, способность рассуждать, пространственная ориентация, память и иные), индивидуальные характеристики (интересы, избирательную направленность индивида на определенную деятельность, побуждающую его заниматься), учитывая при этом их физические, психические отклонения или воздействие внешних негативных обстоятельств (например, миграция). Среда такого типа позволяет реализовать принцип индивидуализации, который заключается в организации образовательной деятельности на основании особенностей каждого ребёнка таким образом, чтобы обучающийся активно принимал участие в выборе содержания своего образования и становился его субъектом.

Нами было проведено исследование, в котором принимали участие родители обучающихся. Один из вопросов касался их отношения к совместному обучению нормотипичных детей и обучающихся, имеющих особые образовательные потребности. Так, 71% респондентов указал на то, что необходимо совместно обучать все категории детей, а 29% родителей не рассматривают такую возможность. При этом 64% опрошенных отметили, что у их детей в процессе коммуникации и совместной деятельности сформируются такие личностные качества, как эмпатия, гуманность, терпимость, 51% родителей считают, что взаимодействие обучающихся друг с другом в процессе обучения покажет каждому из них социальное многообразие широкого спектра различий между индивидами. Важным является то, что 57% респондентов указали на отсутствие снижения качества образования при совместном обучении детей. Также, среди опрошенных оказались и те — 16%, кто не смог выявить положительные стороны предоставления равных возможностей в части получения образования разными категориями детей.

Практический опыт показывает, что совместное обучение нормотипичных обучающихся и детей, имеющих особые образовательные потребности, а именно, имеющих ограниченные возможности здоровья и билингвов в социальной среде образовательного учреждения помогает улучшить адаптацию, развить когнитивные способности (память, внимание, речь), коммуникативные навыки и уровень владения русским языком.

Источники и литература

1. Конвенция о правах инвалидов: [принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года], https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml
2. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года, http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. ПЛАКСИНА, Е. Б., СИМБИРЦЕВА, Н. А. Инклюзивные практики поликультурной среды: способы достижения диалога. *Известия УрФУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры*, Т. 28. № 1. 2022, С. 174–184.
4. ШВЕЦОВА, А. В., 2020: Гендерный подход в инклюзивном образовании. *Сборник научных трудов. Издательство: Уральский государственный педагогический университет*. Екатеринбург. С. 143–149.

Особенности эмоционального интеллекта и характеристик Я-концепции иностранных студентов: на примере обучающихся из Туркмении

Обухова Ю. В. (Россия)

Características de la inteligencia emocional y del autoconcepto de estudiantes extranjeros: los alumnos de Turkmenistán

Obuhova Y. V. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В статье анализируются особенности межличностного, внутриличностного эмоционального интеллекта и характеристики Я-концепции 50 иностранных студентов (20 девушек и 30 юношей) из Туркмении в возрасте 21–28 лет, обучающихся в Южном федеральном университете.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА эмоциональный интеллект, управление эмоциями, понимание эмоций, Я-концепция, характеристики Я-концепции, иностранные студенты

RESUMEN El artículo analiza los rasgos de la inteligencia emocional interpersonal e intrapersonal y las características del autoconcepto de 50 estudiantes extranjeros (20 alumnas y 30 alumnos) de Turkmenistán de entre 21 y 28 años que estudian en la Universidad Federal del Sur.

PALABRAS CLAVE inteligencia emocional, manejo de emociones, comprensión de las emociones, auto-concepto, características del auto-concepto, estudiantes internacionales

Социально-психологическая адаптация первокурсников к вузовскому обучению — серьезная проблема, причем связанные с ней вызовы существенно сложнее для студентов-иностранцев. В условиях ежегодного увеличения количества иностранных студентов в России, возрастает и актуальность вопроса, как сделать процесс адаптации и социализации данной категории студентов более быстрым и эффективным на основе лучшего понимания их базовых и социально-значимых психологических характеристик. Обзор литературы показал, что было проведено несколько исследований для оценки эффективности различных вмешательств в снижение аккультурационного стресса у иностранных студентов и улучшение их адаптации к новой принимающей среде (Elemo, 2019; Al-Jaberi, 2020; Schlaudt, 2021). Систематический обзор и метаанализ (Aljaberi, 2021) вносят важный вклад в формирование обоснованного вывода о наиболее эффективных интервенционных программах, направленных на снижение аккультурационного стресса у иностранных студентов и улучшение их приспособления к принимающей среде. Следовательно, качественные и количественные данные показали, что психообразовательные программы были единственной эффективной интервенционной программой для снижения аккультурационного стресса иностранных студентов. Напротив, психообразовательные и социально-культурные интервенционные программы были эффективны в улучшении адаптации иностранных студентов к новой принимающей среде. Такие результаты могут указывать на то, что психообразовательные программы превосходят другие интервенционные программы в снижении аккультурационного стресса иностранных студентов и улучшении их адаптации к новой принимающей среде (Aljaberi, 2021). В исследовании Khurram Zaman Khan и его коллег было установлено, что эмоциональный интеллект значительно коррелирует с культурной адаптацией. Как подчеркивают авторы хорошо развитый эмоциональный интеллект является предиктором успешной социально-психологической адаптации, т.к. позволяет понимать как свои эмоции, так и эмоции других, поэтому иностранные студенты с более высоким уровнем культурного и эмоционального видов интеллекта с большей вероятностью приспособятся к межкультурной среде. Культурная адаптация в значительной степени коррелирует с академической успеваемостью (Khurram Zaman Khan, 2020, с. 16).

Предыдущие исследования выявили значительную положительную связь между культурной адаптацией и академической успеваемостью (Reynolds, 2007; Lin, 2012). То, насколько хорошо человек приспосабливается к многочисленным различиям между двумя культурами, определяет, насколько хорошо студент успевает в учебе. Всесторонняя адаптация приведет к лучшей успеваемости, а непростая или трудная адаптация приведет к более низким академическим достижениям. Культурная адаптация значительно опосредует эффект между эмоциональным интеллектом и академической успеваемостью иностранных студентов. Когда знания человека о культуре, в которой он живет, сочетаются с адаптацией, это увеличивает его шансы на лучшую и удовлетворительную жизнь в этой среде. Эта удовлетворительная среда также оказывает положительное и значительное влияние на повседневную деятельность иностранных студентов, а также на их образовательные достижения (Khurram Zaman Khan, 2020). По мере того, как педагог продолжает работать со все более разнообразным в культурном и языковом отношении учащимся, их роли и ответственность становятся более сложными в решении не только академических и институциональных требований их работы, но также межличностных и внутриличностных требований удовлетворения потребностей всех учащихся. Мы должны признать, что, делая акцент только на академических знаниях в развитии обучения наших студентов, мы упустим богатые ресурсы, связанные с разнообразным присутствием в высших учебных заведениях и университетах. Способность общаться и практиковать культурный и эмоциональный интеллект основана на идее, что каждый человек посредством взаимодействия, опосредованного языком, может разрешить ситуации, которые мы не смогли бы решить сами с помощью академического или практического интеллекта (Rajaram, 2023).

Цель исследования — изучить особенности эмоционального интеллекта и характеристики Я-концепции иностранных студентов.

Эмпирический объект исследования: 50 студентов (20 девушек и 30 юношей) из Туркмении в возрасте 21–28 лет (средний возраст — 22 года), обучающихся в Южном федеральном университете на направлениях подготовки бакалавриата 44.03.01 «Педагогическое образование. География» и 44.03.05 «Педагогическое образование. Биология и химия».

Метод: психологическое тестирование (методики «ЭМИН» Д. В. Люсина, свободное самоописание «Я ...»), контент-анализ самоописаний.

Гипотеза: половая дифференциация студентов может обусловить взаимосвязь между характеристиками Я-концепции и показателями выраженности у них межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта.

Результаты: выраженность временных характеристик Я-концепции, относящихся к прошлому, у юношей представлено низкими показателями управления эмоциями, у девушек низкими показателями внутриличностного эмоционального интеллекта (слабо развитое понимание роли чувств, сниженная потребность в познании себя). В зависимости от половой принадлежности иностранных студентов установлены различия в выраженности информационных характеристик (объектность самоотношения) Я-концепции с показателями выраженности межличностного эмоционального интеллекта. Для юношей, достаточно критично описывающих себя и свои способности, характерен низкий уровень развития управления эмоциями. Для девушек с преобладающим объектным самоотношением характерен низкий уровень развития понимания эмоций. Эмпирически установленные закономерности необходимо учитывать при разработке психологических тренингов для иностранных студентов и проведении кураторских часов с целью психологической профилактики возникновения межличностных конфликтов. Для гармонизации Я-концепции и повышения уровня эмоционального интеллекта иностранных студентов рекомендуется проведение тренинговых занятий, включающих в себя упражнения из психодрамы, арт-терапии и гештальт-терапии, имеющих также потенциал положительного воздействия на академическую успеваемость.

Источники и литература

1. ALJABERI, M. A.; ALSALAH, A.; JUNI, M. H.; NOMAN, S.; AL-TAMMEMI, A. B.; HAMAT, R. A., 2021: «Efficacy of Interventional Programs in Reducing Acculturative Stress and Enhancing Adjustment of International Students to the New Host Educational Environment: A Systematic Review and Meta-Analysis». *Int. J. Environ. Res. Public Health*, n° 18, pp. 7765. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157765>
2. AL-JABERI, M. A.; JUNI, M. H.; SHAHAR, H. K.; ISMAIL, S.I.F.; SAEED, M. A.; YING, L. P., 2020: «Effectiveness of an Educational Intervention in Reducing New International Postgraduates' Acculturative Stress in Malaysian Public Universities: Protocol for a Cluster Randomized Controlled Trial». *JMIR Res. Protoc.*, n° 9, e12950.
3. ELEMÖ, A. S.; TÜRKÜM, A. S., 2019: «The effects of psychoeducational intervention on the adjustment, coping self-efficacy and psychological distress levels of international students in Turkey». *Int. J. Intercult. Relat.*, n°70, pp. 7–18.
4. KHAN, K. , WANG, X. , MALIK, S. and GANIYU, S., 2020: «Measuring the Effects of Emotional Intelligence, Cultural Intelligence and Cultural Adjustment on the Academic Performance of International Students». *Open Journal of Social Sciences*, n° 8, pp. 16–38. doi: [10.4236/jss.2020.89002](https://doi.org/10.4236/jss.2020.89002).
5. LIN, Y. C., CHEN, A. S.Y., & SONG, Y. C., 2012: «Does Your Intelligence Help to Survive in a Foreign Jungle? The Effects of Cultural Intelligence and Emotional Intelligence on Cross-Cultural Adjustment». *International Journal of Intercultural Relations*, n° 36, pp. 541–552. doi: 10.1016/j.ijintrel.2012.03.001
6. RAJARAM, K., 2023: «Cultural Intelligence in Teaching and Learning. In: Learning Intelligence: Innovative and Digital Transformative Learning Strategies». *Springer, Singapore*. doi:10.1007/978-981-19-9201-8_2
7. REYNOLDS, A. L., & CONSTANTINE, M. G., 2007: «Cultural Adjustment Difficulties and Career Development of International College Students». *Journal of Career Assessment*, n° 15, pp. 338–350. doi:10.1177/1069072707301218
8. SCHLAUDT, V. A.; SUAREZ-MORALES, L.; BLACK, R. A., 2021: «Exploring the Relationship of Acculturative Stress and Anxiety Symptoms in Latino Youth». *Child Youth Care Forum*, n° 50, pp. 26–27.

Методика обучения сотрудников Национальной революционной полиции оборонительным тактико-техническим действиям в рамках оперативных мероприятий

Пачеко Чарадан А., Морейра Карбонель К., Гарсия Боннана Я. (Куба)

Metodología para la preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la policía nacional revolucionaria en acciones operativas

Pacheco Charadán A., Moreira Carbonell C., Garcia Bonnane Y. (Cuba)

АННОТАЦИЯ В настоящее время все больше внимания уделяется вопросам обучения личного состава Национальной революционной полиции Кубы оборонительным тактико-техническим действиям, однако на практике в различных ситуациях, которые возникают в ходе оперативных мероприятий и в случае столкновения требуют специальной подготовки для поиска своевременных, точных и успешных решений, периодически выявляются недостатки. В работе предложена методика оборонительной тактико-технической подготовки офицеров Национальной революционной полиции к оперативным мероприятиям. При отборе наиболее значимых источников по теме исследования использовались следующие методы: историко-логический

метод, включенное наблюдение, анализ и синтез, а также индуктивно-дедуктивный метод. Результаты исследования: предложена методология получения научного знания о боевой подготовке в ходе оперативных мероприятий, которая рассматривается как теоретико-методологическая база программы оборонительной тактико-технической подготовки оперативных сотрудников Национальной революционной полиции. Выводы: предложенная разработка представляется дидактическим инструментом, который способствует повышению роли инструкторов по самообороне в процессе обучения оперативных сотрудников Национальной революционной полиции.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА методология, технико-тактический, оперативные мероприятия

RESUMEN La preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la PNR en los momentos actuales, adquiere relevancia, sin embargo, aún persisten deficiencias para su articulación con las diversas situaciones que pueden ocurrir en acciones operativas, en las que se necesitan de un entrenamiento contextualizado para ofrecer soluciones inmediatas, acertadas y exitosas en situaciones de enfrentamiento. Objetivo: ofrecer una metodología para la preparación técnico táctico defensiva de los oficiales de la PNR en acciones operativas. Se utilizaron métodos como el histórico-lógico, la observación participante, el analítico-sintético e inductivo-deductivo, que permitieron sintetizar las fuentes más relevantes del tema investigado. Resultado: se aporta una metodología como instrumento para la obtención del conocimiento científico sobre preparación combativa en acciones operativas, que sirve como herramienta teórico-metodológica para su aplicación en la preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de PNR. Conclusión: se demuestra que la propuesta constituye una vía didáctica, que coadyuva al protagonismo de los instructores de defensa personal en el proceso de entrenamiento de los combatientes de la PNR.

PALABRAS CLAVE metodología, técnico táctico, acciones operativas

Introducción

En Cuba, La Policía Nacional Revolucionaria (PNR) está llamada a mantener la tranquilidad ciudadana, el orden interior y cuidar los intereses del Estado. Es por ello que es una de las instituciones que más le dedica atención al perfeccionamiento de la preparación técnico táctica defensiva, puesto que la considera un arma de combate de la Revolución Cubana.

Para el logro de estos propósitos es necesario alcanzar una alta preparación en todos los procesos que tributan a su desarrollo y a las fuerzas que se enfrentan para salvaguardar las conquistas del socialismo.

Todo lo expresado demuestra la necesidad de perfeccionar dicha preparación en los combatientes de la PNR, sin embargo, los estudios realizados sobre la preparación técnico táctico defensiva de los combates de la PNR en acciones operativas han permitido determinar las insuficiencias siguientes:

- Falta de precisiones teóricas en el accionar técnico táctico defensivo de los combatientes de la PNR, para ofrecer soluciones acertadas y exitosas en situaciones de enfrentamiento.
- Deficiencias en las acciones y procedimientos que se orientan en el Plan de preparación de los combatientes de la PNR, para el accionar técnico táctico defensivo de manera contextualizado a las diversas situaciones de enfrentamiento, que pudieran ocurrir, en las acciones operativas.

En correspondencia con las insuficiencias planteadas, se expresa como objetivo ofrecer una metodología para la preparación técnico táctico defensiva de los oficiales de la PNR en acciones operativas.

Métodos

Se aplicaron métodos teóricos como el histórico-lógico, para el estudio de los antecedentes históricos y los referentes teóricos que sustentan la preparación técnico táctica defensiva de los combatientes de la PNR; el analítico-sintético en el proceso de revisión bibliográfica con el objetivo de examinar y extraer las aportaciones más importantes que se han efectuado al tema investigado, así como los fundamentos teóricos a tener en cuenta la propuesta de solución al problema investigado.

1. La preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la PNR

Sobre el tema de preparación, son varios los autores que han realizados importantes criterios sobre este concepto, entre ellos se destacan Berbaum (1982), González (1995), Tyova, A. (2015) y otros. Todos coinciden con que se trata del conjunto de actividades que se realizan sistemáticamente para perfeccionar y profundizar los conocimientos, habilidades y el nivel de preparación, en función del cumplimiento de sus funciones.

Al abordar la preparación de los combatientes, prestigiosos investigadores cubanos emitieron valiosos criterios que han sido considerados como fuentes esenciales para el estudio del tema investigado. Por ejemplo: Balmaseda, J. (2011) ofrece una estrategia metodológica y define los constructos de preparación técnico-táctica y habilidad técnico-táctica profesional para el enfrentamiento, en el contexto del Ministerio del Interior (MININT); Dantin, G. J. (2013), aporta un modelo metodológico contentivo de un procedimiento de defensa personal para combatientes del Ministerio del Interior; por otra parte Silva, Y. (2013) propone una metodología con procederes metodológicos para formar la competencia combativa profesional en los combates de Defensa Personal de los futuros combatientes del MININT,

Los autores antes mencionados se limitan a la preparación técnico-táctica de los combatientes futuros oficiales del MININT, lo que demuestra la necesidad de ofrecer procederes que sustenten la preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la PNR en acciones operativas.

De manera general la defensa personal es un arte marcial que está ligada a las posibilidades de cada individuo y de la preparación que se le dedique. De esta manera, la preparación técnico-táctica de la defensa personal es considerada como:

Las acciones operativas y que estas desarrollan el pensamiento de los combatientes, pero la misma va a estar en función de modelos directos de técnicas, se realizan de forma preestablecidas, esquemáticas o tradicional basándose en las repeticiones estandarizadas de acciones motrices utilizadas en las artes marciales, donde el alumno es un objeto pasivo de dicho proceso.

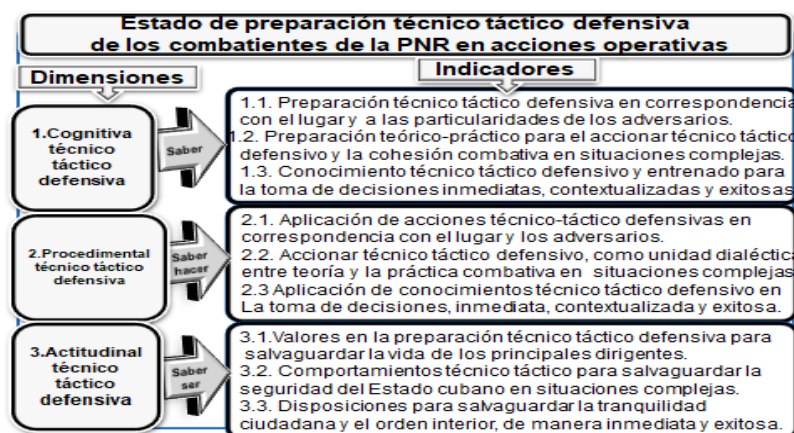
(Balmaseda, 2011).

Es la suma de movimientos ideales necesarios para conducir exitosamente la contienda. En una situación eficaz y racional que permita resolver, dentro del enfrentamiento, las tareas técnicas y tácticas concretas en diversas situaciones del combate, de ahí que cuantas mayores acciones técnico-tácticas que posea el combatiente, mejor preparado estará para solucionar difíciles situaciones que surgen en el enfrentamiento.

2. Estado inicial de la preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la PNR en acciones operativas.

Para constatar el estado de preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la PNR en acciones operativas fueron consideradas tres dimensiones con sus correspondientes investigadores, como se muestra a continuación:

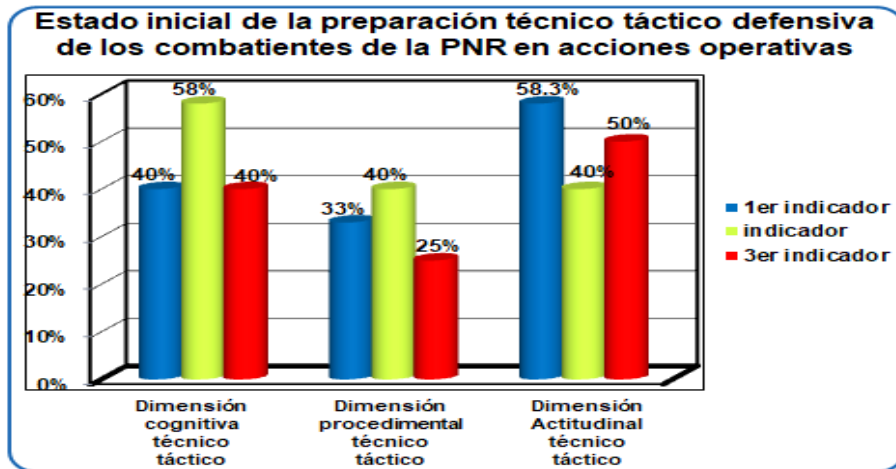
Esquema 1. Estado inicial de la preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la PNR en acciones operativas.



Fuente: Elaboración propia.

Una vez aplicados estos indicadores en los diferentes instrumentos elaborados para el estudio diagnóstico, se obtuvieron los resultados siguientes:

Esquema 2. Estado inicial de la preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la PNR en acciones operativas.



3. Metodología para la preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la PNR en acciones operativas

La metodología tiene como objetivo contribuir a la preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la PNR en acciones operativas. Cuenta con un aparato cognitivo que determina el cuerpo legal que deben utilizar los Instructores de Defensa Personal, para contribuir a la preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la PNR en acciones operativas, que comprende: la fundamentación teórica, leyes, y principios, que regulan el aparato instrumental de la metodología; el cuerpo categorial integrado por: conceptos, definitorios de los aspectos esenciales. Se asumen los principios de la Pedagogía, del Entrenamiento Deportivo y el enfrentamiento y se efectuó una adecuación para la enseñanza de los combates de Defensa Personal, específicamente en aquellos que no pueden ser obviados en las acciones operativas de la PNR.

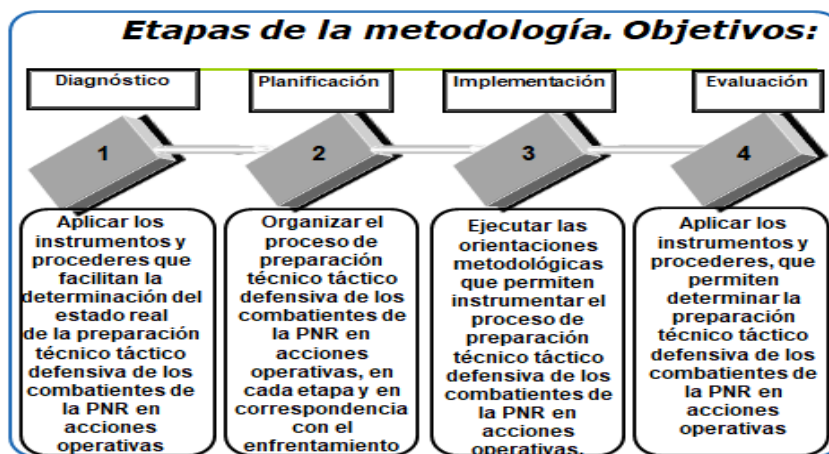
El aparato instrumental de la metodología determina las etapas, procedimientos, acciones y modo de proceder, que deben utilizar los instructores de Defensa Personal para contribuir a la preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la PNR en acciones operativas. Lo expresado sobre la metodología se muestra a continuación:

Esquema 3. Metodología para la preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la PNR en acciones operativas.



Fuente. Elaboración propia.

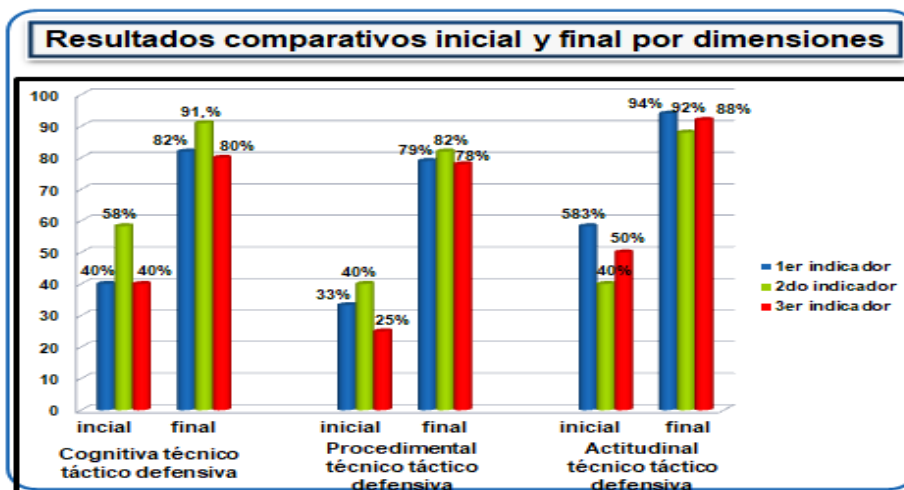
A continuación, se muestran los objetivos en el desarrollo de las etapas de la metodología. Esquema 4. Etapas de la metodología. Objetivos.



4. Valoración de los resultados

Una vez aplicada la metodología en la preparación de los instructores de defensa personal, a partir de los indicadores anteriores, se obtuvieron los resultados siguientes:

Esquema 5. Resultados comparativos inicial y final por dimensiones.



Los resultados comparativos demuestran que la metodología constituye una respuesta inmediata a las insuficiencias detectadas y contribuyen al cumplimiento del objetivo de la investigación. Finalmente se observaron las regularidades siguientes:

- Sensibilización y profundización en la preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la PNR.
- Se aportaron válidas sugerencias para su aplicación práctica de preparación combativa de los combatientes de la PNR.
- Mayor preparación de los instructores de defensa personal para la preparación de los combatientes de la PNR en el accionar técnico táctico defensivo.
- Repercusión en los combatientes de la PNR con una mejor preparación técnica táctica defensiva para el modo de actuación en las acciones operativas.

Conclusiones

El estudio de los antecedentes históricos y los referentes teóricos sirvieron de sustento para el estudio y la propuesta de soluciones a las dificultades encontradas en la preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la PNR en acciones operativas. La metodología constituye una oferta novedosa tanto para la preparación de los instructores de defensa personal, como para los para la preparación técnico táctico defensiva de los combatientes de la PNR en acciones operativas.

Al comparar el estado final con el inicial, el análisis de los resultados alcanzados permitió confirmar la efectividad de la aplicación de la metodología y avalan su pertinencia, no obstante, es necesario considerar el presupuesto de que debe aplicarse sistemáticamente en el entrenamiento de los combatientes de la PNR, lo que contribuirá a su preparación.

Fuentes y bibliografía

1. BALMASEDA, J., 2011: *Estrategia metodológica para la preparación técnico táctica de la Defensa Personal*. Tesis doctoral. Santa Clara, UCCF «Manuel Fajardo».
2. BERBAUM, J., 1982: *Etudes systemique des actions de formation*. Pressesuniversitaires de France. París.
3. GONZÁLEZ MAURA, DRA VIVIANA y otros., 1995: *Psicología para educadores*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
4. DANTÍN, G. J., 2013: *Modelo metodológico para la defensa personal combatientes del Ministerio del Interior*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias de la Cultura física y el Deporte, La Habana, Cuba.
5. SILVA, Y., 2008: *Metodología para formar la competencia combativa profesional en los combates de Defensa Personal de los futuros oficiales de enfrentamiento*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte «Manuel Fajardo» Facultad de Villa Clara.
6. TYOVA., A., 2015: *Estrategia pedagógica para la preparación en educación ambiental de los profesores de la escuela de Formación Técnica de Salud en Lubango*. (Tesis Doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona». La Habana, Cuba.

Роль межкультурной коммуникации в образовательном процессе при обучении студентов продвинутого уровня

Трач А. С. (Россия)

El papel de la comunicación intercultural en el proceso de enseñanza a los estudiantes de nivel avanzado

Trach A. S. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Современный этап развития российского и мирового общества характеризуется такими явлениями, как глобализация и интернационализация. Акцент на взаимодействии культур при изучении иностранного языка особенно актуален для групп продвинутого уровня с учетом их языковых возможностей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА обучение иностранному языку, межкультурная коммуникация, продвинутый уровень владения иностранным языком, коммуникативный подход в обучении

RESUMEN La etapa moderna de desarrollo de la sociedad rusa y mundial se caracteriza por fenómenos como la globalización y la internacionalización. El énfasis en la interacción de culturas en el aprendizaje de un idioma extranjero es especialmente relevante para los grupos de nivel avanzado, teniendo en cuenta sus capacidades lingüísticas.

PALABRAS CLAVE enseñanza de un idioma extranjero, comunicación intercultural, nivel avanzado de dominio de un idioma extranjero, enfoque comunicativo en la enseñanza

В настоящее время образование в мире развивается в контексте диалога культур в связи с мировыми процессами глобализации и интернационализации. Это означает, что выпускники университетов, помимо того, чтобы обладать профессиональными знаниями высокого уровня, должны быть готовы к общению, сотрудничеству и плодотворному взаимодействию с людьми разных национальностей, вероисповеданий и культур. Таким образом, развитие межкультурной коммуникации имеет большие перспективы, а взаимодействие университетов разных стран

является основой для обмена накопленной информацией в области научных достижений (Чертовских, 2003, с. 3).

Обучение иностранному языку тесно связано с усвоением культурологических знаний, каждое слово носителя языка несет за собой его культурный код, его понимание мира, его национальную идентичность. Это означает, что человеком с высоким уровнем знания языка можно назвать того, кто не только овладел на должном уровне лексическим и грамматическим аспектами языка, отработал произношение, близкое к оригинальному, но и обязательно разобрался в особенностях национальной культуры и норм этикета страны, язык которой он изучает. Уровень свободного владения языком позволяет практически использовать иностранный язык без особых ограничений в естественных условиях общения, то есть предполагает высокий уровень коммуникативной компетентности — умение общаться, воспринимать информацию, анализировать ее, передавать собеседнику. Высокий уровень владения языком так же предполагает умение активно пользоваться им во всех видах речевой деятельности — в письме, слушании, чтении и говорении. В традиционном обучении, так называемом грамматико-переводным, часто используемом со студентами с невысокой степенью сформированности речевых навыков и умений, в центр ставится изучение грамматического материала, фонетики, формирование навыков чтения и письменного перевода.

Со студентами продвинутого уровня, ввиду их достаточного обладания знаниями базового уровня, целесообразно коммуникативное обучение, которое направлено в первую очередь на общение и развитие навыков устной речи. При таком методе обучения изучение теоретических моментов сведено к минимуму, а основное внимание уделяется живому общению (Трач, 2022, с. 182).

Приведем пример заданий коммуникативного типа, связанных с межкультурной коммуникацией. Студенты продвинутого уровня групп Advanced и Upper-Intermediate на кафедре иностранных языков ИУЭС Южного федерального университета раз в год участвуют в конкурсе цифровых проектов, организованном кафедрой лингвистического образования для учащихся своей кафедры и кафедры иностранных языков. Суть конкурса в том, что студенты должны объединиться в международную команду составом 50/50 (русские участники / иностранные участники) для создания общего проекта с учетом культурных особенностей каждого участника. В последние несколько лет команды иностранного языка включали студентов-иностранцев из Турции, Египта, Германии, Испании, Великобритании, Израиля и т.д.

В процессе подготовки к защите проекта студентам необходимо придумать концепцию команды, визитку, а затем создать видеоролик для финального этапа. Этапы имеют строго ограниченные временные рамки от двух недель до месяца. Это сопровождается необходимостью участников тесно общаться между собой, предлагать варианты, обсуждать, договариваться, принимать решения. Общение происходит, как правило, в социальных сетях — в письменной форме или форме аудиосообщений. Естественно, студенты продвинутого уровня обладают повышенными возможностями для такого общения в силу языковой подготовки и знания о межкультурных тонкостях (особенно англоязычных стран). Выполнение заданий подобного типа способствует выработке навыков толерантного, взаимно уважительного взаимодействия контрагентов общения в современном образовательном пространстве (Силантьева, 2015, с. 332).

Одной из основных целей обучения студентов иностранному языку является формирование их готовности к межкультурному взаимодействию, а главное, воспитание желания общаться с представителями других культур. При обучении иностранному языку коммуникативный подход не только позволяет сформировать речевые навыки и умения, но и направлен на формирование определенных черт характера человека — коммуникабельности, открытости в общении, отсутствия коммуникативных барьеров, осведомленности о традициях и культурных особенностях страны изучаемого языка.

Источники и литература

1. СИЛАНТЬЕВА, М. В., 2015: «Культурные границы в пространстве современного университета». *Межкультурная коммуникация в условиях глобализации. Проблема культурных границ в современном мире: Материалы VIII Конвента РАМИ* — Москва, 305 с.
2. ТРАЧ, А. С., 2022: Особенности преподавания английского языка студентам продвинутого уровня. *Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения. Сборник научных статей*. 15 выпуск. Воронеж-Севастополь, С. 180–186.
3. ЧЕРТОВСКИХ, О. О., 2003: *Межкультурная коммуникация как методологическая основа построения учебного процесса в университетах Великобритании и Российской Федерации: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук* — Москва, 18 с.

**Отражение межкультурного взаимодействия
в отечественной и зарубежной литературе.
Язык как маркер этнокультурной идентичности.
Лингводидактические аспекты
филологических исследований**

**La influencia de las relaciones interculturales en la literatura.
El idioma como un marcador de identidad etnocultural.
Aspectos linguo-didácticos
de las investigaciones filológicas**

Прагматика перевода библейской фразеологии (на материале английского и русского языков)

Бакина А. Д. (Россия)

Pragmática de la traducción de la fraseología bíblica (en el idioma inglés y en el ruso)

Bakina A. D. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В статье обсуждается проблема перевода библейских фразеологизмов с учетом их функциональной прагматики. Выделяются и характеризуются способы адекватного перевода фразеологизмов библейского происхождения, функционирующих в текстах художественного дискурса. Анализируются частные случаи употребления и перевода библеизмов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА библейская фразеология, способы перевода, прагматика перевода, эквивалент, аналог, буквальный перевод, описательный перевод, переводческие трансформации

RESUMEN El artículo aborda el problema de la traducción de unidades fraseológicas bíblicas teniendo en cuenta su pragmática funcional. Se señalan y caracterizan las formas de traducción adecuada de unidades fraseológicas de origen bíblico que funcionan en los textos del discurso artístico. Se analizan casos particulares de uso y traducción de unidades fraseológicas bíblicas.

PALABRAS CLAVE fraseología bíblica, métodos de traducción, pragmática de la traducción, equivalente, análogo, traducción literal, traducción descriptiva, transformaciones de traducción

Под термином ‘перевод’ мы понимаем такое преобразование текста (произведения) на другом языке, при котором сохраняется его план содержания (4, с. 11).

Особую трудность в процессе перевода представляют фразеологические единицы, поскольку они обладают специфической семантикой, а именно фразеологическим значением, которое, в отличие от значения свободных словосочетаний, не складывается из суммы значений компонентов, а представляет собой целостное (при раздельнооформленности компонентов) полное или частично переосмысленное значение. Следовательно, выполняя перевод того или

иного фразеологизма, недостаточно просто подобрать словарное соответствие для каждого компонента фразеологизма, так как слова, становясь компонентами фразеологизма, теряют свое значение и приобретают новое.

Кроме того, фразеологизмы характеризуются образностью, экспрессивностью и оценочностью. В их образности проявляется специфическое взаимодействие языка и культуры. Адекватный перевод фразеологизмов является главным элементом передачи смысловых и стилистических особенностей исходного фразеологизма.

Фразеологизмы являются высоко информативными единицами языка, что обуславливает их непереводаемость или труднопереводимость. У переводчика могут возникнуть трудности с подбором эквивалента или же нахождением аналога, если он плохо разбирается во фразеологии переводящего языка. Это может привести к пословному переводу и в дальнейшем к искажению смысла или неверному восприятию информации целевой аудиторией. Не всегда фразеологический эквивалент может с точностью передать смысл или отразить эмоционально-экспрессивные характеристики оригинального фразеологизма. Некоторые фразеологические единицы проявляют формальное сходство в исходном и переводящем языке, но имеют разную семантику, что может привести к неправильным ассоциациям и неверному переводу.

При переводе фразеологических единиц библейского происхождения часто возникает проблема отсутствия в переводящем языке эквивалента фразеологизма языка-оригинала. Многие переводчики сталкиваются с тем, что в языке-реципиенте не существует единицы, которая полностью передавала бы смысл, стиль и эмоционально-экспрессивную сторону единицы исходного языка, а также органично вписалась в контекст и была понятна. Подобные трудности связаны с национально-специфическими особенностями библейских фразеологизмов.

Выделяют два основных вида перевода устойчивых воспроизводимых единиц с переосмысленным значением: фразеологический (полное и неполное соответствие фразеологизмов в исходном и переводящем языке) и нефразеологический. Необходимо также учитывать дополнительные аспекты перевода фразеологизмов: стилистические несоответствия и различия фразеологизмов в разных языках, наличие окказиональных или индивидуально-авторских фразеологических единиц, перевод которых осложняется самим фактом модифицирования исходного фразеологизма. В этом случае необходима комбинация переводческих методов и приемов, способствующих успешному и адекватному переводу фразеологизмов.

Для перевода фразеологических единиц библейского происхождения используются следующие способы:

1) эквивалентный фразеологический метод. При использовании данного метода сохраняется весь комплекс значений переводимой единицы, вследствие наличия в переводящем языке и языке оригинала полного эквивалента. Большая часть фразеологизмов библейской этимологии в английском языке имеет эквиваленты в русском. Например: *forbidden fruit* — *запретный плод*; *[our] daily bread* — *хлеб [наш] насущный*; *the sign of the times* — *знамение времени*; *to cast pearls before swine* — *метать бисер перед свиньями*);

2) аналоговый фразеологический метод. Данный метод применим в тех случаях, когда переводящий язык не содержит фразеологического эквивалента. Тогда переводчик подбирает аналог данного фразеологизма в языке перевода, чаще всего аналогии основываются на других образах, отличных от образов, на основе которых строятся фразеологизмы исходного языка. Например: *to hide ones light under a bushel* — *зарывать талант в землю*);

3) дословный перевод / калькирование. Этот метод достаточно часто используется переводчиками при отсутствии возможности использования эквивалентного и аналогового переводческих методов. Данный способ перевода позволяет сохранить образный строй исходного текста, что является важным при переводе художественного текста. Кроме того, этот вид перевода дает возможность «обходить» сложности, которые связаны с переводом различных видов видоизмененных фразеологизмов или сохранить игру слов. Например, *to turn soul inside out* — *вывернуть душу наизнанку*);

4) описательный перевод фразеологизмов. Он часто используется в тех случаях, когда остальные способы перевода фразеологических единиц не подходят, вследствие отсутствия эквивалента или аналога, или возможности перевести фразеологизм при помощи калькирования. Описательный переводческий метод часто совмещается с применением лексических и грамматических трансформаций. Например, *to touch the ark* — *осквернить что-либо*).

Рассмотрим и проанализируем способы перевода на конкретных примерах художественных текстов, содержащих фразеологические единицы библейской этимологии. В данном исследовании использовались библейские фразеологические единицы из произведений Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» (4) и В. Stoker «Dracula» (2) и их переводов (1; 6).

Особенности перевода библеизмов на материале произведения Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» («Crime and Punishment»)

Контекст (1): «*А, по-моему, так вы, со всеми вашими достоинствами, не стоите мизинца этой несчастной девушки, в которую вы **камень бросаете***» (4).

Перевод: «*To my thinking, you, with all your virtues, are not worth the little finger of that unfortunate girl at whom you **throw stones***» (1).

Комментарий: Фразеологизм переведен английским эквивалентом с небольшой грамматической трансформацией, при которой единственное число было заменено на множественное. Примечательно, что на русском языке и в русской культуре ‘камни’ метафорически представляют разные упреки, которые можно сделать девушке, в то время как в оригинальном тексте ‘камень’ в единственном числе явно отсылает к библейскому сюжету. В русском языке выражение «*бросать в кого-то камни/камень*» употребляется в значении «резко обвинить кого-то в чем-то, иногда без причин и доказательств». Выражение взято из Нового Завета — забивание камнями в нем выступает как наказание за грехи.

Контекст (2): «*Для таких людей, как вы, это всегда **камень преткновения**, они превращают это в насмешку...*» (4).

Перевод: «*It's always a **stumbling-block** to people like you, they turn it into ridicule*» (1).

Комментарий: В данном случае при переводе библеизма использован лексический эквивалент. Однако в русском языке фразеологизм представляет собой сочетание двух существительных, в то время, как в английском языке это сочетание прилагательного и существительного. Смысл фразеологизма в языке-оригинале и языке перевода полностью сохраняется. Выражение ‘*stumbling block*’ в английском языке означает препятствие, позволяющее кому-то что-то сделать. Происходит из текста Ветхого Завета, позже встречается в Новом Завете, по одной из версий камнем была не метафора, а реальный предмет, чуть позже он употреблялся уже как идиома, в значении «препятствие к пониманию истинной веры» и до наших дней сохранился без каких-либо изменений. В английском языке употребляется так же и словом *stone* вместо *block*.

Контекст (3): «*А для чего? зачем? — подумал он вдруг, осмыслив свое движение. — Если уж надо **выпить эту чашу**, то не все ли уж равно?*» (4).

Перевод: «*But why? What for?» he suddenly thought, having caught his own movement. «If I am indeed to **drink this cup**, what difference does it make?»* (1).

Комментарий: В данном примере при переводе библейской идиомы был использован прием калькирования, поскольку оба выражения существуют как в английском, так и русском языках и помогают придать речи говорящего возвышенность. Фразеологизм *drink the cup* берет начало в Ветхом Завете, образ чаши здесь трактуется как «*чаша бедствий и страданий*». И в русском языке, и в английском языках употребляется в более расширенном варианте, добавляется сочетание «до дна» (*to the dregs*), усиливающее коннотацию фразеологизма.

Контекст (4): «*И только теперь **открылись глаза мои!** Вижу сам, что, может быть, весьма и весьма поступил опрометчиво...*» (4).

Перевод: «*And my eyes have only now been **opened!** I see myself that I may have acted very, very recklessly...*» (1).

Комментарий: Синтаксическая трансформация изменения порядка слов, где торжественность речи передается в русском нехарактерной для языка инверсией. Калькирование пассивного залога помогает подчеркнуть, что озарение говорящего было не самостоятельным, но с помощью высших сил, что имплицитно заложено в каждом библеизме. Выражение ‘*open the eyes*’ в русском языке звучит также как и в английском. Происходит из Ветхого Завета, означает в обоих языках «*понимание, осознание истины*».

Контекст (5): «*Теперь же, в одно мгновение, догадался он, уже на опыте, что всего менее расположен, в эту минуту, сходитья **лицом к лицу** с кем бы то ни было в целом свете*» (4).

Перевод: «*Now, in a flash, he knew, that what he was least of all disposed for at that moment was to be **face to face** with anyone in the wide world*» (1).

Комментарий: Используется эквивалентный перевод. Выражение ‘*face to face*’ также относится к числу библейских фразеологизмов Ветхого Завета и плотно закрепилось в русском и английском языках. Переводится без изменений лексического состава.

Контекст (6): «*Вместе ведь страдать пойдём, вместе и **крест понесём!***» (4).

Перевод: «*We will go to suffer together, and together we will **bear our cross!***» (1).

Комментарий: В представленном контексте используется метод эквивалентного перевода. Важно отметить, что в оригинальном контексте автором было опущено притяжательное местоимение. В английском же варианте перевода местоимение *our* добавляется. Возможно это было сделано переводчиком из художественных соображений. ‘*To bear/carry one’s cross*’ — известное выражение, употребляется в значении «идти к цели, преодолевая страдания и испытания». Берет свое начало от истории о распятии на кресте Христа, в русском языке имеет аналогичный эквивалент.

Особенности перевода библеизмов на материале произведения Брэма Стокера «Дракула» (Dracula)

Контекст (1): «*...as He most surely shall, on **the Judgement Day**, to redress all wrongs of the earth and of His children that He has placed thereon <...> when God sees right to lift the **burden that is hard upon us**. Till then we **bear our Cross**, as His Son did in obedience to His Will*» (2).

Перевод: «*...пока в **день Страшного суда** сам Бог не разберет, в чем ваша вина. Он это сделает, так как все преступления, совершенные на земле, совершены его детьми, которых Он поселил на ней <...> когда Богу будет угодно снять с нас **тяжкий крест**, который мы несем. До этого же мы будем послушны Его воле и **будем нести свой крест**, как это делал Его Сын*» (6).

Комментарий: В примере выше мы выделяем несколько библейских фразеологизмов. Фразеологическая единица *the Judgement Day* переведена с помощью аналога, т.е. неполного соответствия, *день Страшного Суда*. Фразеологизмы *тяжкий крест* и *нести свой крест* присутствуют в переводе на русский язык, в то время, как в тексте оригинала используется лексема *burden*. Для русского языка не характерно написание слова «крест» с заглавной буквы, даже несмотря на то, что здесь присутствует явная аллюзия на *крест библейский*, что, тем не менее, никак не исказило смысл оригинала. При переводе библеизма был использован русский эквивалент.

Контекст (2): «*When I managed to restore her she was **as weak as water**, and cried silently*» (2).

Перевод: «*Когда мне наконец удалось привести ее в сознание, она была **невероятно слаба** и тихо плакала*» (6).

Комментарий: В данном примере примененное целостное переосмысление изменило фразеологический оборот в оригинале на простое предложение, передающее смысл, за неимением схожего в русском языке. В английском языке закрепилось библейское выражение ‘*as weak as water*’, дословно — «слаба как вода». Поскольку в русском языке данное выражение не употребляется, некоторые лексемы были опущены и использовано было слово «слаба», поскольку речь идёт о сильной физической усталости, было добавлено слово ‘*невероятно*’, чтобы передать заложенную в оригинале коннотацию. В данном случае мы говорим об опущении фразеологизма и его замене на общепринятую лексику, с сохранением значения. Перевод фразеологизма *описательный*.

Контекст (3): «*It is only when a man feels himself **face to face** with such horrors that he can understand their true import*» (2).

Перевод: «*Лишь очутившись **лицом к лицу** с подобным ужасом, может человек постичь его подлинную сущность*» (6).

Комментарий: Используется эквивалентный перевод. Торжественность и назидательность речи передается инверсией, помимо этого стилистически нейтральный глагол «*понять*» превратился в «*постичь*» для достижения возвышенности и экспрессии.

Контекст (4): «*I fear I am myself the only **living soul** within the place*» (2).

Перевод: «*Я начинаю думать, что я здесь единственная **живая душа***» (6).

Комментарий: Эквивалент является самым лучшим вариантом в данном контексте, поскольку в русском языке существует схожее высказывание, а само выражение содержит плеоназм, поскольку душа «мертвой» быть не может, что позволяет лучше ощутить одиночество героя.

Контекст (5): «*The wicked wolf that for a half a day had paralyzed London and set all the children in town shivering in their shoes, was there in a sort of penitent mood, and was received and petted like a sort of vulpine **prodigal son***» (2).

Перевод: «*Тот самый злой волк, который в течение целой половины дня парализовал весь Лондон и заставил всех детей дрожать от страха, стоял перед нами точно кающийся грешник, и его приняли и приласкали, точно лукавого **блудного сына***» (6).

Комментарий: Еще один вариант эквивалентного перевода с использованием необычного для библеизма добавочного эпитета ‘*лукавый*’, который может трактоваться как попытка толкования говорящим библейского мифа: раскаяние животного подвергается сильному сомнению, как, возможно, и раскаяние сына, вернувшегося к отцу после периода мотовства.

Контекст (6): «*He is a selfish old beggar anyhow. He thinks of the **loaves and fishes** even when he believes he is in a Real Presence*» (2).

Перевод: «*Как бы там ни было, а он все-таки старый жадный нищий. Он думает о **земных благах**, когда убежден, что перед ним Бог*» (6).

Комментарий: Данный случай представляет собой довольно интересный момент описательного перевода, поскольку мы имеем дело с наличием библеизма в одном языке и отсутствием его в другом. Причем сам библеизм не встречается в таком виде в первоисточнике, и восходит к истории о том, как Иисус накормил пятью хлебами и двумя рыбами сто человек, где по отдельности встречаются слова «хлеба» и «рыбы», но не их сочетание вместе. В связи с этим здесь была применена модуляция, что передало смысл библеизма, но утратило свою связь с Писанием.

Подводя итог, можно сказать, что при переводе предложенных контекстов с фразеологическими единицами библейской этимологии были использованы такие методы, как описательный перевод, методы подбора фразеологического эквивалента и аналога. Большая часть библеизмов была переведена с помощью подбора эквивалента. В каждом частном случае при переводе возможны индивидуальные авторские замены и трансформации для полного сохранения смысла исходного текста, содержащего библейские фразеологизмы.

Источники и литература

1. DOSTOEVSKY, F., s.d.: *Crime and Punishment*. URL: http://booksafe.net/author/dostoevsky_fyodor-45914.html
2. STOKER, B. *Dracula*. URL: www.bramstoker.org/novels/05dracula.html
3. БАРХУДАРОВ, Л. С., 1975: *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. М.: Международные отношения.
4. ДОСТОЕВСКИЙ, Ф. М., 1978: *Преступление и наказание*. Русская литература.
5. КОМИССАРОВ, В. Н., 1990: *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. М.: Высшая школа.
6. СТОКЕР, Б., 2007: *Дракула* / Пер. с англ. Н. Сандровой — М.: ИД «Комсомольская правда».

Образ Ростова-на-Дону в художественном сознании А. И. Солженицына

Белопольская Е. В. (Россия)

La representación de Rostov del Don en la percepción artística de Aleksandr Solzhenitsyn

Belopolskaya E. V. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Образ Ростова-на-Дону в произведениях Солженицына разных лет складывается из воспоминаний о старом Ростове с его самобытной культурой и Ростове, попавшем в жернова Истории. На примере Ростова писатель показывает, что политические эксперименты приводят к разрушению миропорядка.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Ростов-на-Дону, Солженицын, образ города, колесо Истории

RESUMEN La imagen de Rostov del Don en las obras de Solzhenitsyn de diferentes años está formada por recuerdos del viejo Rostov del Don con su cultura original y del Rostov del Don atrapado (caído) en las ruedas de molino de la Historia. Con el ejemplo de Rostov del Don, el escritor demuestra que los experimentos políticos conducen a la destrucción del orden mundial.

PALABRAS CLAVE Rostov del Don, Solzhenitsyn, imagen de la ciudad, rueda de la Historia

Образ Ростова-на-Дону, который тесно связан с жизнью и творчеством А. И. Солженицына, не раз воссоздавался в произведениях писателя. В автобиографической поэме «Дороженька» повествуется о детских и юношеских годах лирического героя. Величавый образ родного города строится на противопоставлении с Москвой и Санкт-Петербургом, которые упоминаются как центры государственной жизни страны. Провинциальный Ростов, в отличие от них, избегает излишней политизации, его жители тяготеют к мирной, созидательной жизни. Писатель актуализирует стремление к свободе, независимость ростовчан. «Пока в Москве на дыбе рвали сухожилия, // Сгоняли в Петербург Империи служить, // — Здесь люди русские всего лишь только — жили, // Сюда бежали русские всего лишь только — жить» (Солженицын, 2016, с. 23). В годы революции Ростов оказывается втянутым в политический водоворот, и жизнь разделяется на «до и после» известных событий. Прошлое с его дореволюционными традициями неразрывно связано с домом Федоровских, где часто бывал лирический герой. В его памяти живы разноцветные абажуры, старинная мебель, особый запах книг, звуки фортепиано, смех молодежи, детские игры-странствия. Радужие хозяев создает неповторимую уютную атмосферу. Законы дома подчеркнута демократичны, в нем рады каждому, независимо от политических убеждений, уровня образования, национальности. «Всё было просто. Все — просты» (Солженицын, 2016, с. 30). Действия новой власти изображаются как насилие над естественной жизнью горожан. Теплые воспоминания о любимых местах Ростова сменяются «страшными легендами» о «застенках ГПУ». Солнечные широкие улицы южного портового города, плывущий колокольный звон уступают место темным мрачным переулкам с уродливыми домами, «люками стоков». «В четыре этажа четыре зданья» полномочного представительства ОГПУ, где не прекращаются «тихий говор, жалобы и плач», символизируют действительность 1920–30-х гг.: «Громада кирпича, полнеба застенив, // Мальчишкам тупика загородила свет» (Солженицын, 2016, с. 24, 25). Писателю важно запечатлеть знаки «потустороннего мира», о котором тогда знали не все, и его жертв.

В рассказе «Молодняк» действие происходит в Ростове-на-Дону в годы начавшегося разгула репрессий, упоминаются громкие судебные процессы 1920–30-х гг. На фоне повествования выделяются несколько локусов — Ростовский институт путей сообщения, Дом культуры Ленрайсовета, дом доцента Воздвиженского и здание ОГПУ. Ростов-на-Дону уже мало похож на шумный свободолюбивый город, каким он был до революции. Хотя в доме Воздвиженского

сохранился прежний семейный уклад (красиво накрытый к обеду дубовый стол с веткой сирени, серебряной рюмочкой, чай с пирожными), но и здесь не «увернуться» от наступающей Эпохи. Отец и дочь ведут тревожные разговоры о самоубийстве затравленного комсомольцами школьника, увольнении директора со старорежимными взглядами, трудностях поступления в вуз лиц непролетарского происхождения. Здание ОГПУ, которое упоминалось в «Дороженьке», теперь описывается изнутри арестованным Воздвиженским. Герой оказался в душном подвале «без всякого проветривания», «без единого окна, но с бутылочно непроглядными рамками в потолке, никогда не день, в камере без кроватей» (Солженицын, 2007, с. 342).

Ростов-на-Дону — один из городов, где происходит действие «Красного Колеса». Впервые «огромный, вольный, веселый» Ростов предстает в «Августе Четырнадцатого» перед глазами юной Ксении, вернувшейся из Москвы. Героиня с радостью замечает, что Ростов во многом не уступает столице. «Мирный» Ростов-на-Дону отличается от города, охваченного революцией в «Марте Семнадцатого». В произведении образ города складывается через призму восприятия нескольких героев. На смену всеобщему радостному единению толпы приходят разобщенность и непонимание. Шумная квартира Архангородских на Почтовой, учебные заведения (гимназия, училище, университет) — локусы, где разворачиваются события произведения и происходит их осмысление. Образ Ростова-на-Дону в художественном сознании Солженицына распадается на старый дореволюционный город, который отличают самобытная культура, свобода мышления, и город, попавший в жернова Истории, когда разрушается не только государственный строй, но и миропорядок. Тюремный мир прячется в привычном пространстве, постепенно становится его неотъемлемой частью. Изменение образа Ростова в результате политических экспериментов убеждает, что «разумный человек не может быть за революцию, потому что революция есть длительное и безумное разрушение» (Солженицын, 2006, с. 447).

Источники и литература

1. СОЛЖЕНИЦЫН, А. И., 2006: Солженицын А. И. Собрание сочинений в 30 томах. Т. 8. *Красное Колесо. Узел 1. Август Четырнадцатого*. М.: Время, 2006.
2. СОЛЖЕНИЦЫН, А. И., 2007: Солженицын А. И. Собрание сочинений в 30 томах. Т. 1. *Рассказы и Крохотки*. М.: Время, 2007.
3. СОЛЖЕНИЦЫН, А. И., 2016: Солженицын А. И. Собрание сочинений в 30 томах. Т. 18. *Раннее*. М.: Время, 2016.

«Далёкое — близкое»: российско-мексиканские пересечения в литературных опытах

Воронченко Т. В. (Россия)

Tan cerca y tan lejos, diálogo ruso-mexicano en experimentos literarios

Voronchenko T. V. (Russia)

АННОТАЦИЯ Статья посвящена вопросам изучения культурных взаимосвязей России и Мексики в ходе деятельности забайкальской научной школы. Полученные результаты позволяют выявить российско-мексиканские пересечения в произведениях мексиканских, мексикано-американских («чикано») и русских авторов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Россия–Мексика, диалог культур, мексикано-американская литература, чикано, литература чикано, Сибирь–Америка

RESUMEN El artículo está dedicado al estudio de las interrelaciones culturales entre Rusia y México en las actividades de la escuela científica Transbaikal. Los resultados obtenidos permiten identificar las intersecciones ruso-mexicanas en las obras de autores mexicanos, mexicano-americanos («chicanos») y rusos.

PALABRAS CLAVE Rusia–México, diálogo de culturas, literatura mexicano-estadounidense, Chicano, literatura Chicano, Siberia–América

Обращение к культурным взаимосвязям России и Мексики в литературе неслучайно. Идея российско-мексиканского диалога является сквозной в научной деятельности забайкальской школы, предметом исследований которой выступают мексикано-американская литература и словесность коренных народов Сибири и Америки. В комплексе работ последних десятилетий уделяется серьёзное внимание своеобразным проявлениям российско-мексиканских культурных пересечений в произведениях мексиканских, мексикано-американских (чикано) и русских авторов.

Немаловажное значение для оформления идей, связанных с отражением диалога Россия–Мексика в зеркале литературы, имеет опыт непосредственного погружения в культуру Юго-Западного региона США и Мексики, полученный в ходе научных стажировок автора в Университет Нью-Мексико, г. Альбукерке (1995), Университет Калифорнии, г. Сан-Диего (1998–1999), Университет Калифорнии, г. Санта-Барбара (2007–2008), и визита в г. Мехико (2008), во время которого состоялось выступление, посвящённое российско-мексиканским взаимосвязям в программе Клементе Диаса де ла Вега *Pulso Ciudadano* на национальном радиоканале Мексики, позже опубликованное под названием «*Siberia — Mexico: construyendo los lazos amistosos entre los pueblos*» в журнале *AGRO: La Mejor Revista del Campo* (Mexico, 2008).

В книге для чтения по литературе и культуре мексикано-американцев «Цветы пограничья» (МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, 2013, под редакцией профессора Александра Ващенко, при участии профессоров Франсиско Ломели, Марии Эрреры-Собек, Татьяны Воронченко), содержится основная библиография исследований культуры и литературы «чикано» в России, собраны переводы текстов известных мексикано-американских авторов. Истории появления переводов и изучения литературы «чикано» в России посвящена статья «Chicano Literature of the USA: A Russian Audience's First Contact», опубликованная в Гейдельберге в книге «U.S. Latino Literatures and Cultures. Transnational Perspectives» (2000).

В комплексе работ забайкальской научной школы выделяются два направления изучения литературных взаимосвязей России и Мексики. Первое связано с поиском связующих элементов, определяющих специфику полилога культур Россия–США–Мексика, который носит глобальный характер, на обширном литературном материале разных эпох. В книге «Мексикано-американский дискурс в литературе США» (переизд. 2019) предпринимается попытка комплексного исследования проблемы эволюции и типологии литературы «чикано» в широком историко-литературном контексте, рассматривается движение отдельных её жанров и определяется место в общем корпусе текущей американской словесности (Воронченко, 2019). Устанавливается, что одной из ярких черт литературного ренессанса чикано 1970-х годов, который в основных своих проявлениях связан с «мексиканским» 1920–30-х, является пробуждение национального чувства. Это национальное чувство, по мнению мексиканского философа Леопольдо Сеа, так же непостижимо у мексиканцев, как у русских.

«Умом Россию не понять,

Аршином общим не измерить:

У ней особенная статья, —

В Россию можно только верить» (Тютчев, 1984, с. 212), — писал в 1866 году Фёдор Тютчев в поисках ключа к исторической загадке. «Объяснить Мексику! Нет, сказал он себе... Мексику объяснить нельзя, в Мексику можно только верить, страстно, безнадежно, бешено» (Цит. по: Тертерян, 1976, с. 220), — говорит один из героев романа Карлоса Фуэнтеса «Край безоблачной ясности» (1959). Мексиканский философ Октавио Пас в фундаментальном исследовании

«Лабиринт одиночества» (1950) и более позднем эссе «Постдата» (1970) проводит мысль о неподвластности Мексики категориям рационального мышления.

Особую значимость в связи с российско-мексиканским культурным диалогом приобретает, несомненно, образ Богоматери Гвадалупской, Святой Девы Марии, воплощённый в литературе «чикано», поскольку почитание Богоматери характерно только для двух христианских культур — российской и мексиканской. Образ Девы Марии Гвадалупской функционирует в литературе ренессанса «чикано» как наиболее значительный архетип. Так как Святая Дева появилась в образе смуглой женщины (*La Virgen Morena*) и разговаривала на науатль, она навсегда была провозглашена покровительницей индейцев и Мексики. Среди индейского населения она часто именуется Гвадалупская-Тонатцин. Индейцы соединяют европейскую фигуру Богоматери с Тонатцин, богиней земли и плодородия (Воронченко, 2019).

Подобно тому, как в России Богородица на протяжении веков занимает особое место в культуре и литературе, Гвадалупская Богоматерь стоит в центре мироздания у мексикано-американцев. В поэзии чикано образ её, как правило, слит с образом Родины. Так, в одной из корридов сборника «Песни мексиканской эмиграции» (1935) лейтмотивом звучит обращение к «смуглой» Богоматери, воплощающей в себе всю любовь к земле, которой она покровительствует.

Прощай! Моя мать любимая,
Богоматерь Гвадалупская.
Прощай! Земля моя возлюбленная —
Мексиканская Республика (Rocard, 1989, с. 79).

Образ Святой Девы Марии, Богородицы, является одним из центральных в русской поэзии. М. Лермонтов представляет Богородицу защитницей России. З. Гиппиус видит Деву Марию, образ которой символизирует чистоту и тихость, идеальным воплощением женского начала. У А. Ахматовой «спасительный Покров Божьей Матери, простёртый над Россией», олицетворяет оберегающую материнскую силу.

Второе направление изучения культурных пересечений России и Мексики связано с исследованием особых пограничных локусов: Россия-Китай — Юго-Восток Сибири и Дальний Восток (Забайкалье), США-Мексика — американский Юго-Запад (Нью-Мексико, Техас, Калифорния). Сопоставление литературных и фольклорных произведений, созданных в данных локусах, позволяет выявить определённые типологические схождения в выделении типа сильного, активного «героя границы». Героям российско-китайского пограничья — казакам, пограничникам — свойственно стремление к созданию и поддержанию порядка на государственной границе, защите рубежей страны. Персонажи текстов мексикано-американского пограничья — песен-корридов — «характеризуются стремлением разрешить этнокультурные и социальные противоречия, возникающие в пространстве пограничного локуса» (Воронченко, 2022, с. 56).

Что касается конкретно-исторических условий проявлений диалога культур Россия-Мексика, то здесь значительный интерес представляет возникновение такого удалённого «уголка русского мира», как поселение русских в Энсенада (штат Нижняя Калифорния, Мексика). История появления русской деревни в мексикано-американском пограничье восходит к 1905 году, когда президент Мексики Порфирио Диас призвал прибывших в Лос-Анджелес русских староверов-«молокан» (более ста семей) к освоению плодородных земель северной части страны (Воронченко, 2021). В. И. Морозов в книге «Русские в Мексике» справедливо утверждает, что поселение русских в Энсенада оставило «наиболее заметный след русской эмиграции» в Мексике (Морозов, 2009, с. 27). Во время стажировки по программе научного обмена Фулбрайт в Университете Калифорнии, Сан-Диего (1998), автор статьи имела возможность побывать в Энсенада:

<...> Ближе-ближе редкая улада
Под названьем дивным *Эн-се-нада*,
Поселение русских в Энсенада —

Два часа езды на юг от Штатов.

Там Самарины, Петровы, Ивановы
Незнакомцев понимают с полуслова,
То ацтекский, то вполне «рязанский» взгляд,
А детишки по-испански говорят.

Мчится джип по краешку равнин,
Ветер Мексики, в крови адреналин <...>

(Т. Воронченко, «Встречи», № 3, 2004)

Фамилии Иванов, Петров, Самарин зафиксированы в книге архивных записей русских семей, прибывших в Энсенада в 1905-1906 гг., дома-музея русских поселенцев. Для русских в Энсенада характерны смешанные семьи — «игра генов» очевидна во внешности детей, к примеру, в семье Самариных, фото которых имеется в личном архиве автора.

Российско-мексиканский диалог находит отражение в произведениях мексикано-американской («чикано») писательницы Джинны Вальдес, детские годы которой прошли в Энсенада. Именно там Вальдес соприкоснулась с миром русской культуры, благодаря чему в её романе «Мария Портильо» (1981) ощутимо «русское присутствие». Во фрагменте романа, который был напечатан в переводе на русский язык в журнале «Переводчик» (2022), описывается радостная, волнующая встреча бывших дружных соседей: мексиканцев и русских, — проживших бок о бок в поселении, обозначенном в тексте как «*The Village*» (деревня).

Российско-мексиканские культурные пересечения, отражённые в произведениях мексиканских, мексикано-американских и русских авторов, открывают перспективы дальнейшего изучения многообразных исторических связей двух стран. Неослабевающий интерес российской аудитории к Мексике является свидетельством непостижимого сходства таких географически удалённых, но духовно близких культур.

Источники и литература

1. ROCARD, M., 1989: *The Children of the Sun: Mexican-Americans in the Literature of the United States*. Tucson: University of Arizona Press.
2. ВОРОНЧЕНКО, Т. В., 2019: *Мексикано-американский дискурс в литературе США*. Чита.
3. ВОРОНЧЕНКО, Т. В., 2022: «Пограничные локусы в историко-культурном контексте: геопэтика границы (на литературно-фольклорном материале российско-китайского и мексикано-американского пограничья)», *Гуманитарный вектор*. Т. 17, № 3. С. 47–58.
4. ВОРОНЧЕНКО, Т. В., КОРОВИНА, С. Г., ФЁДОРОВА, Е. В., 2021: «Русский культурный код в полилоге культур российско-китайского и мексикано-американского пограничья», *Филологические науки. Научные доклады высшей школы*. № 6-2. С. 168–175.
5. МОРОЗОВ, В. И., 2009: *Русские в Мексике*. М.
6. ТЕРТЕРЯН, И. Я., 1976: *Художественное своеобразие литератур Латинской Америки*. М.
7. ТЮТЧЕВ, Ф. И., 1984: *Собр. соч. в 2-х томах*. Т. 1. М.

Особенности национального характера с точки зрения Ф. Диаса-Плахи, нашедшие отражение в персонажах фильма «Главная роль»

Горелая И. Г. (Россия)

Las particularidades del carácter nacional según F. Díaz-Plaja reflejadas en los personajes de la película «Competencia oficial»

Gorelaya I. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Тема национальной идентичности всегда волновала представителей испанской культуры. В статье рассматриваются книга Фернандо Диас-Плаха «Испанец и семь смертных грехов» (1966) и фильм Гастона Дюпра и Мариано Кона «Официальная конкуренция» с точки зрения характерных черт испаноязычной культуры.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Фернандо Диас-Плаха, книга «Испанец и семь смертных грехов», фильм «Официальная конкуренция», культурный кодекс, национальное мировоззрение, испанский национальный характер

RESUMEN El tema de la identidad nacional siempre ha preocupado a los representantes de la cultura española. En el artículo se analizan el libro de Fernando Díaz-Plaja «El español y los siete pecados capitales» (1966) y la película «Competencia oficial» de Gastón Duprat y Mariano Cohn desde el punto de vista de los rasgos característicos de la cultura hispanohablante.

PALABRAS CLAVE Fernando Díaz-Plaja, el libro «El español y los siete pecados capitales», la película «Competencia oficial», código cultural, mundividencia nacional, carácter nacional de los españoles

El tema de los códigos culturales desde el punto de vista de la identidad nacional atrae la atención no solo de escritores e investigadores de la cultura, sino también de algunos directores de cine. Un ejemplo más vivo en el campo de la cinematografía, a nuestro parecer, es la película hispano-argentina «Competencia oficial» que fue presentada por primera vez en el año 2021 en el Festival internacional de cine de Venecia y salió en las pantallas mundiales en 2022, obteniendo muy buenas críticas en diferentes países del mundo. Uno de los escritores e historiadores españoles que supo reflejar la identidad española es, sin duda, Fernando Díaz-Plaja, cuya obra «El español y los siete pecados capitales» (1966) no pierde su importancia y se lee con interés hasta ahora. El objetivo de este artículo es comparar estas dos obras de diferentes géneros de arte para mostrar que, por muy distintos que sean los recursos artísticos, la identidad étnico-cultural se expresa en primer lugar a través del idioma.

Los directores y guionistas de la película «Competencia oficial» son dos famosos cineastas argentinos contemporáneos Gastón Duprat y Mariano Cohn. En el guion también contaron con la colaboración de Andrés Duprat. En la película participan actores de fama mundial Penélope Cruz, Antonio Banderas y Oscar Martínez. Es una comedia negra, una sátira y un drama a la vez, que trata del proceso de creación y rodaje de una película, de la labor complicada de un director de cine y de los intérpretes. El nombre del filme «Competencia oficial» alude a los concursos y festivales de cine. En España tales concursos se llaman «competición oficial», mientras que la variante latinoamericana suena como «competencia oficial» y da nombre a la película. Vemos en el título un doble sentido: por un lado, al espectador se le insinúa que se trata del proceso de creación de un cine y por el otro se indica que habrá fuerte competencia entre los personajes. Merece comentar que al ruso el nombre de la película se tradujo como «Главная роль» (*Papel principal*), lo que le quitó un poco de alusión a la competencia relacionada con los concursos de cine y sólo dejó la rivalidad existente entre los personajes.

Es aparente que el argumento trata del proceso de rodaje de una película, pero en realidad hay que verlo desde otro ángulo mucho más amplio: desde el punto de vista de la cultura hispanohablante, de la

cultura iberoamericana. La película va más allá de la creación de un filme. Como señala el protagonista Antonio Banderas en una entrevista: «Creo que el mundo de los egos existe en cualquier profesión, también el periodismo y en la política ni te cuento; no hay más que ver el momento que estamos viviendo. (Clarín, 2022). En este sentido es interesante comparar los rasgos de los caracteres de los personajes de la película con las características de los españoles descritas en el famoso libro del ensayista Fernando Díaz-Plaja titulado «El español y los siete pecados capitales» que fue publicado a mediados del siglo XX. En su libro el historiador y escritor contemporáneo describe la mundividencia de los españoles tomando como referencia los siete pecados capitales que se dan en la religión católica (Гринина, Горелая). Tan alto fue el interés por el libro por parte del público que F. Díaz-Plaja escribió un artículo especialmente para contar y explicar cómo había creado su famosa obra. Entre otras cosas el autor menciona una curiosa observación:

...no recibí una sola carta de protesta por parte de mis compatriotas... con una sola excepción. La de un español residente en Buenos Aires quien me contó su caso particular. Tenía la costumbre de reunirse con varios amigos en un café de la capital argentina, tertulia en donde él era el único «gallego» como allí nos llaman. En la charla amistosa se tocaba a menudo las diferencias entre sudamericanos y españoles poniéndose de manifiesto los defectos de ambas sociedades. La misiva del exiliado hispano se quejaba justamente de que sus compañeros de mesa acogieron mi obra con regocijo porque les daba la razón: ¿Ves?, si tú mismo compatriota lo admite en la página 125... «me ha hecho usted una ‘faena’ con su obra» se quejaba el corresponsal. Ahora me he quedado en una postura de franca inferioridad. «Lo lamento —le contesté— pero yo le puedo facilitar varias cartas de argentinos asegurándome que mi libro podía haberse escrito igual reflejando a su propio país. De forma que no presuman de ser más ‘europeos’ que nosotros (Díaz-Plaja F., 2006, p. 106).

Apoyándonos en lo que indica Díaz-Plaja sobre la similitud de la mundividencia de los españoles y argentinos, nos atrevemos a comparar y buscar semejanzas en los personajes de la película «Competencia oficial» en cuya creación participaron tanto argentinos, como españoles. Debido a que el libro que citamos tiene carácter un poco humorístico e irónico, lo que no le quita de ninguna manera la razón al autor, nos permitimos comparar sus ideas con lo que observamos en la comedia «Competencia oficial». Se podría decir que la película es una ilustración de las ideas expuestas por F. Díaz-Plaja en su obra dedicada a la cultura española.

Según considera F. Díaz-Plaja el pecado de la **Soberbia** es la base del carácter español y lo vemos claramente en la película. Empezando por el acaudalado farmacéutico que, llegando a una cierta avanzada edad de los ochenta años, decide crear o construir algo que immortalice su nombre. Vacilando entre construir un puente o rodar una película, elige la película. Para ello su ayudante compra un premio nobel de literatura, el mejor *bestseller* galardonado con todos los premios posibles y contrata a la mejor directora de cine. La soberbia del multimillonario es el móvil de toda la historia que se desarrolla ante los ojos del espectador. La directora de cine Lola Cuevas, interpretada por Penélope Cruz, también se rige por la soberbia (vanidad y egoísmo) y busca a los mejores actores para que desempeñen los papeles de su espectacular y muy específica película, porque ella considera que todo lo que hace lo hace mejor que cualquier otro director de cine. Lola Cuevas elige a los mejores actores Félix Rivera (Antonio Banderas) e Iván Torres (Óscar Martínez) para que interpreten los papeles principales. La soberbia de la directora entra en acción y mueve la historia igual que la del rico farmacéutico: ella somete a los actores a unas pruebas insólitas y a veces bastante crueles porque cree que de esta manera podrá hacerlos actuar lo mejor posible. Y ella quiere que «su» película sea la mejor y cada actor se esfuerce, para que la directora cumpla lo que tiene pensado. La intensidad de estas pruebas llega a niveles insostenibles, pero los actores hacen todo lo que les dicta la directora. ¿Por qué aguantan todas las humillaciones y maltratos? Porque su Soberbia no les deja abandonar el proyecto que promete ser un éxito absoluto y llevar a los participantes a la cima de la gloria del mundo del arte cinematográfico. Una clara ilustración del pecado de la Soberbia la vemos también en el ejercicio, propuesto por Iván (que es además profesor de actuación de teatro): en un espacio vacío hay que pronunciar en voz alta, casi en un grito, tu propio nombre y escuchar con atención como suena para ti mismo y que es lo que sientes. Al principio Félix y Lola hacen una mueca de indiferencia ante esta propuesta, pero al quedarse solos practican el ejercicio.

Félix escucha como se oye su nombre, pronunciándolo en voz alta y comenta con aire de mucha satisfacción interna: «no está mal». Lola, quedándose sola, se habla a sí misma a través de un tubo de aspiradora y se encuentra bastante enfrascada en sus pensamientos, tanto le preocupa ella misma, su lugar en la vida y en la profesión. Se engrandece, se alaba y se elogia. De repente nos damos cuenta de que ella misma es la persona a la que más quiere y que más le importa. F. Díaz-Plaja en su libro habla del enorme **individualismo** de los españoles (Díaz-Plaja, 2016, p. 66) y la trama del filme nos lo ilustra con creces.

En las opiniones sobre la película publicadas en los medios de información y escritas por periodistas y críticos de cine procedentes de diferentes países iberoamericanos prevalecen las palabras «narcisismo», «ego», «vanidad» y son pocos los articulistas que utilicen la palabra «soberbia». A pesar del cambio del lenguaje contemporáneo, la esencia de la idea sigue intacta: el individualismo es parte de la visión del mundo español. Esta manifestación del código cultural provoca respuesta y a la vez risa en lo más hondo de la naturaleza humana de los espectadores.

Otro de los pecados capitales del español, según F. Díaz-Plaja es la **Lujuria**. En la película la escena sexual más provocativa es la del beso. Esta escena llama al espectador a poner en tela de juicio el protagonismo del hombre en el tema de las relaciones sexuales. Esta escena es el reflejo de aquellos cambios que están ocurriendo en la cultura europea contemporánea en general y en la cultura hispanohablante en concreto.

La mejor alabanza que puede hacer un español a los demás es la **injuria**, que nace del deseo de rebajar los éxitos ajenos, considera con humor F. Díaz-Plaja. (Díaz-Plaja, 2016, p. 278) En el filme lo ilustra la escena cuando la directora les da la tarea a los dos actores de insultarse mutuamente. Los dos hombres están sentados uno frente al otro y se insultan de una manera impresionante. Ambos están ofendidos, pero la rabia de Félix se nota mucho más que la de Iván. Para Lola es solo un ejercicio más que, según ella, les sirve de calentamiento a los actores antes del ensayo de la escena culminante de la película. Hasta se podría decir, que la directora disfruta de este intercambio de palabrotas, ofensas e insultos. La escena del intercambio de insultos demuestra lo fácil que es a veces irritar a una persona hispanohablante. La **Ira**, según Díaz-Plaja, también es uno de los rasgos característicos de los españoles. Tanto Iván como Félix se dejan llevar por la **Ira** a lo largo de toda la película, a veces abiertamente, a veces disimulándolo.

La Ira va de la mano con la **Envidia**, otro pecado del español. Como se suele decir el peor pecado de todos es la Envidia, porque es el único con el cual el ser humano no puede gozar. La Envidia pasa a ser la protagonista de la historia contada en la película y lleva a los personajes hasta donde tienen que parar. Según F. Díaz-Plaja la Envidia ocupa mucho lugar en la vida de los españoles y sobre todo juega un papel importante en las relaciones profesionales y humanas entre artistas de diferente índole, como lo son los actores y escritores.

En el mundo del espectáculo hay tanta envidia, como en otros mundos laborales españoles, pero se nota más, quizá por el carácter exhibicionista del actor. El español ha descubierto una fórmula increíble en otras latitudes para perseguir con la Envidia a quienes triunfan seguidos; a aquellos que no tienen altibajos en su carrera, a los que un año, dos años, tres años después mantienen en la radio, en la televisión, en su sección fija del periódico, en el cine, una trayectoria de éxitos, un público que les sigue y aplaude (Díaz-Plaja, 2016, p. 274).

La Envidia a los éxitos de Félix lleva a Iván a embriagarse en la recepción convocada con el fin de anunciar a un reducido número de invitados el comienzo de rodaje de la película. Iván empieza a insultar a Félix, llamándole «actor horrible», «lobotomizado» y «el peor actor con que he trabajado en toda mi vida» sin saber que Félix lo escucha. Todas estas palabras ofensivas provienen de la enorme Envidia que siente Iván a los éxitos y, sobre todo, a los honorarios de Félix, que llama «deshonestos» y hasta «pornográficos». El vino desenlaza el rencor, los celos profesionales a la fama y reconocimiento mundial de los que goza Félix. Iván acusa a su competidor de tener «el más grave problema que puede tener una persona: «no sabe que no sabe, ignorancia más soberbia». La Envidia le lleva a Iván a un final trágico. Pero la Ira y la rabia literalmente lo reaniman.

La pregunta que surge después de ver el cine es la siguiente: ¿Quién de los personajes es el malo de la película? ¿Félix o Iván? Varias personas interrogadas en Rusia contestaron que la figura de Félix es la que más indigna. Sin embargo, analizando las críticas publicadas en periódicos y revistas españolas y americanas nos encontramos con la opinión de que el tipo malo es Iván. ¿Cómo es posible, que una persona, víctima de las acciones de los demás, la que más ha sufrido según la trama, se perciba por los espectadores como la más perversa e indigna? Porque en los ojos de los representantes de la cultura iberoamericana Iván resulta ser un presumido, un envidioso, que no tolera a Félix por su éxito en la vida profesional. La envidia, la mentira, la intolerancia del triunfo ajeno lleva a Iván a su merecido final.

Conclusiones: En el libro «El español y los siete pecados capitales» Fernando Díaz-Plaja describe los códigos culturales de los españoles desde el punto de vista de los siete pecados capitales, basándose en las obras de famosos escritores españoles, en la fraseología popular y en sus propias observaciones entre otras cosas. Después de analizar la película «Competencia oficial» de los cineastas Gastón Duprat y Mariano Cohn y el guionista Andrés Duprat, desde el punto de vista del código cultural español llegamos a la conclusión de que el tema de la cultura española, de las peculiaridades del carácter nacional, de los rasgos característicos de esta etnia europea despierta mucho interés hoy en día, al igual que antes. Los pecados capitales que más lugar ocupan en el carácter español siguen siendo la Soberbia, el individualismo, la Ira y la Envidia. El concepto de pecado dejó de ser punto de referencia en la sociedad contemporánea española y su lugar ocuparon otras características: la vanidad, el ego, el anhelo al poder, la hipocresía. Vemos el cambio del vocabulario, pero no del código cultural. Al fin y al cabo, la Soberbia, la Ira, la vanidad y el egoísmo dieron un muy buen fruto: la película de Lola Cuevas resultó ser todo un éxito.

Fuentes y literatura

1. CLARÍN, (s.d.): *Antonio Banderas, contundente: «En la política existen más egos que en el cine»*, https://www.clarin.com/espectaculos/cine/antonio-banderas-contundente-politica-existen-egos-cine-0_7JTeIngHxy.html
2. DÍAZ-PLAJA, F., 2006: «Historia de un libro. Ars Medica», *Revista de Humanidades*, pp. 99–112.
3. DÍAZ-PLAJA, F., 2016: *El español y los siete pecados capitales*. Alianza editorial, S.A.
4. ГРИНИНА, Е. А., ГОРЕЛАЯ, И. И., 2022: «Языковая картина мира испанцев в книге Фернандо Диаса Плахи «El español y los siete pecados capitales»», *Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака: Сборник статей по итогам VII международной конференции (21–25 марта 2022 года)*. М.: Издательство: ООО «Издательство «Спутник+». С. 140–147.

Историко-правовая трактовка образа «Другого» в испанском романском искусстве (XI–XIII вв.). Столкновение христианской и исламской цивилизаций

Калинина Е. Ю. (Россия)

La interpretación histórica y jurídica de la imagen del «Otro» en el arte románico español (de los siglos XI–XIII). El choque de la civilización cristiana y la islámica

Kalinina E. Yu. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Не столь давно в исторических, а затем историко-правовых исследованиях сформировались новые направления, позволяющие интегрировать достижения других наук. В статье представлен анализ возможностей интерпретации испанских романских скульптур в историко-правовых исследованиях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА испанское романское искусство, образ «Другого», христиане и мусульмане, средневековая Испания, цивилизация

RESUMEN No hace mucho, se formaron nuevas orientaciones en los estudios históricos y luego histórico-jurídicos, que permiten integrar los logros de otras ciencias. Este artículo analiza las posibilidades de interpretación de las esculturas románicas españolas en los estudios histórico-jurídicos.

PALABRAS CLAVE arte románico español, imagen del «Otro», cristianos y musulmanes, España medieval, civilización

Новым междисциплинарным направлением в историко-правовой науке можно считать исследование правовых текстов, содержащихся в источниках нетрадиционного характера, то есть не в правовых актах или хрониках, а, например, в объектах визуального искусства: живописи, скульптуре. Это может показаться вызывающим, с точки зрения традиционной науки, однако современные учёные, в том числе, в Испании, начинают разрабатывать и внедрять новые методологические подходы, позволяющие сфокусироваться на проблеме исследования с нового ракурса. Рассматривая основные компоненты государства и права в их взаимосвязи как крупной социальной системы, а не расчленяя мир на крошечные детали, изучаемые в рамках разных наук, можно заметить, что все они не только тесно взаимосвязаны между собой, но и с другими компонентами культуры. Более того, невозможно отрицать, что сами они являются частью культуры, и от этой принадлежности будет зависеть и судопроизводство, и законодательная деятельность, и поведение обычных граждан, реализующих право.

Если подойти к исследованию с этой позиции, то можно обнаружить, что право сходно даже с поэзией. Эту, казалось бы, парадоксальную мысль (ибо для юриста ничто не может быть так далеко и несравнимо с правом, как поэзия), подтверждал ещё Эдуардо де Инохоса, известный испанский историк права второй половины XIX — начала XX в. Учёный посмотрел на истоки права как социального феномена и определил, что оно исходит из одного источника с античной поэзией. Жрец, поэт, судья и законодатель (точнее тот, кто трактует волю божеств) — всё это оказывается одно и то же лицо. Такой крупнейший истоник права, ставший моделью для европейского законодательства, Законы XII таблиц построены в рамках поэтической структуры. (Hinojosa y Naveras, 1974, p. 436). Хроники в Средневековье, содержащие сведения и оценки в том числе историко-правовых событий, нередко писались в стихах. Значит, это комплексные памятники истории, литературы, права.

Искусство в любых проявлениях может служить не только и не столько в качестве способа отдохновения от повседневных проблем, а скорее, инструментом. Оно может побуждать, создавать эмоциональный фон, направлять мысли и даже действия в определённое русло (вспомним, например, непрекращающуюся дискуссию о том, способно ли произведение искусства довести до самоубийства, ведь именно после чтения некоторых книг или просмотра фильмов наиболее неустойчивые психически представители молодёжи сводили счёты с жизнью). Искусство вовлекает людей в общее коммуникационное пространство, в котором встречаются идеи, ценности, передаются основные категории культуры (Малышкин, 2018, с. 45). Конечно, и с правом у искусства происходит тесное взаимодействие. Искусство транслирует общественные представления о правильном и неправильном, прекрасном и уродливом, справедливом и несправедливом, а право формирует жёсткие модели поведения, характеризующиеся наличием ответственности за нарушения социальных запретов, закреплённых в нормах права. В искусстве всегда довольно чётко определяются границы между тем, что авторы и заказчики считают правильным и справедливым и чуждым, враждебным. Действительно необходимо подчеркнуть, что смыслы в искусство закладываются теми, кто заказывает произведение. Это характерно для всех времён и народов. Только в поздние времена авторы получили возможность самостоятельно творить до получения заказа, но и в этом случае они не столь независимы, как они часто думают. Они ограничены социальными рамками и контекстами. Даже если они выступают в противовес той позиции, что считают «официальной», в это самое время они отражают мнение другой

социальной группы. Это можно сравнить со средневековой скульптурой в отделке или картиной раннего Нового времени, которые заказываются королём или его ближайшим окружением и — в противовес — представителям враждебного сеньора.

Далее речь пойдёт о средневековой испанской скульптуре романского периода (XI–XIII вв.). Её изучение с междисциплинарной методологической позиции может быть эффективно в рамках поиска новых направлений научных исследований. В преимущественно бесписьменную эпоху малограмотному населению нужно было рассказывать о социально-экономической политике, проводимой властью, об основных правилах сосуществования, о правовых нормах, об общем враге, против которого нужно было собираться, об идеологических основах общества. По сути, главным языком была проповедь, и осуществлялась она в основном в церкви или на прилегающих территориях (Larrañaga Zulueta, 2008, p. 157). Но проповедь должна была затронуть широчайшие слои населения и стать основой для формирования правового поведения. Произведения искусства становились иллюстративным материалом к проповеди, другим текстом, более понятным простому крестьянину, ремесленнику, торговцу. Более того — визуальный образ способен не только передать послание от власти обществу, он обладает эмоциональной силой, способом невероятного воздействия на обыденное правосознание и поведение (Gombrich, 2000). Визуальное церковное искусство способно передавать ряд моделей для подражания в преимущественно религиозном обществе (Lahoz, 2012, p. 41). Это объясняет, почему для светских и духовных феодалов в Европе было столь важно выделять огромные средства на строительство и отделку храмов, носителей основополагающих текстов эпохи. Нередко мы и сегодня встречаем парадоксальную, на первый взгляд, картину, когда в небольшой испанской, португальской или французской деревне, где дома редко достигают двух этажей, в центре расположен огромный храм, потрясающий воображение даже современного человека своими размерами, красотой и величием. Сложно представить, что означал этот часто единственный источник информации для средневековых людей.

Яркие живые эмоциональные образы романской скульптуры, несомненно, обладали огромной силой воздействия на зрителей. Они более вольные по форме, чем готические и тем более поздние. Средневековые мастера могли пренебречь формой ради выражения идеи, эмоции, передачи послания. Это влекло за собой деформации, которые ненавистники Средневековья в Новое время определили как неумелость художников, которые утратили достижения Античности, погрузившись во тьму и невежество. На самом деле работы средневековых романских скульпторов близки произведениям мастеров XX века, которые также пришли к вопросу противоречия между формой и содержанием, но спустя столетия!

Романское искусство носит в значительной степени символический характер, и его изображения не всегда передают очевидный смысл. Поэтому важно определить менталитет рассматриваемых народов и изучить тексты той эпохи, когда создавались романские образы, чтобы более или менее достоверно трактовать передаваемые образы. Так, например, популярной темой в современной Испании стала интерпретация образов мусульман в романской скульптуре. Особенно нужно отметить работы И. Монтейра. Эта тема, несомненно, актуальна для современной Испании в связи с повышенным по сравнению с другими странами Европы миграционным потоком. Испания, как известно, — первая транзитная страна на пути беженцев из Африки. Многие уходят далее, но большая часть людей остаётся. Возникают разнообразные правовые и культурные коллизии, которые пока удаётся сглаживать за счёт высокого уровня толерантности испанского народа, сложившейся в силу исторических обстоятельств. Следовательно, изучение основ взаимодействия между представителями ислама и христианства в средневековой Испании очень важен для понимания того, что происходит сегодня, для выработки политических и правовых решений, для регулирования отношений как на уровне групп, так и на индивидуальном уровне.

Одна из интересных и перспективных тем — это изучение романской скульптуры, которой ранее не занимались глубоко, скорее, только на искусствоведческом уровне. Среди представляемых сюжетов можно увидеть сцены, в которых, судя по отдельным деталям, принимают участие христиане и мусульмане, либо только мусульмане. Как они представлены?

Какие у них позы, жесты? Чем они заняты? Как изображены в сравнении друг с другом? О чём говорит сюжет? Все эти вопросы очень интересны, поскольку ответы на них позволят взглянуть на отношения мусульман и христиан практически глазами средневекового человека. Простого человека, а не летописца или философа, которые превращали простые взаимодействия в сложные аллегорические модели.

Однако даже эти трактовки нередко со стороны кажутся немного натянутыми. Современные испанские авторы нередко используют модель презентизма, толкуя средневековые образы, не отрываясь от современности, чрезмерно увлекаясь ею. Дело в том, что в течении исторического процесса существуют мощные инвариантные пласты и динамичные поверхностные потоки. Есть нечто, что практически не подлежит изменению и может способствовать толкованию современности из прошлого и наоборот. Попробуем следовать за испанскими исследователями в их попытке упорядочить образы мусульман и христиан в средневековой романской скульптуре и создать представление об их взаимоотношениях и столкновениях.

Некоторые представленные образы, которые мы отнесём к первой группе, если не однозначны, то прозрачны и довольно понятны и современному зрителю. Их символика по большей части заключается в содержании, нежели форме. В первую очередь это скульптуры, в которых сюжетом является сражение между христианскими и мусульманскими воинами и поражение последних. Это не просто идеологическая конструкция, это вполне очевидная и простая трактовка. Да, действительно, мы нередко видим на портиках церквей и колоннах сцены сражения христианских рыцарей, и это повседневная картина. Также нормальным представляется изображение битвы христианина и мусульманина, в которой побеждает христианин. Иное изображение даже после битвы, в которой выиграла мусульмане, а христиане потерпели сокрушительное поражение, появиться не могло. Этот факт подтверждают многочисленные романсы и легенды, в которых рассказывается о событиях всегда в пользу христиан. Мусульмане, как и христиане, в этих ситуациях определяются через детали одежды и оружие, способ сидеть в седле и т.п. Эти особенности изучаются историками костюма, оружия и т.п., а потом используются при проведении исторических исследований в других сферах, например, в историко-правовой науке.

Вторая группа образов, выделяемая современными испанскими исследователями, и одновременно другая более интересная ситуация — это сражение христианина с мусульманином в образе зверя. Животное трудно изобразить одетым в определённую одежду или с оружием. То есть нужно сделать заметку на полях, что этот художественный приём использовался, например, в иллюстрациях к каким-то историям или в маргиналиях, чтобы через животный образ передать какие-то характеристики людей определённой группы (профессии, сословия — например, осёл в епископской тиаре) или чтобы подчеркнуть черты характера. В случае с романской скульптурой мы видим репрезентацию сюжета столкновения человека и животного. Такие образы нередко трактуются как сражения с мусульманами. Война христиан и мусульман долгое время не носила статус «священной» ни с той, ни с другой стороны. Но с течением времени противники осознают, что формирование государства современного типа, складывание публичной власти, установление контроля над большими территориями требуют мощного легитимационного инструмента. В частности, утверждение, что именно Бог (какой бы то ни было религии) требует войны, снимало ответственность с правителей и самих воинов. В средневековой Испании со временем сакрализация войны против ислама достигается, в том числе, через распространение веры в то, что Бог хотел этой войны. Следовательно, соперники на самом деле были не просто людьми, а прямыми врагами Христа и веры, или, другими словами, союзниками Дьявола. Отсылка к Зверю как Врагу Бога и жизни на земле в Апокалипсисе побудили средневековых церковных мыслителей описывать Дьявола в анималистической форме, что дало волю средневековым художникам (Hernandez Aguilar, 2016). Именно они должны были наиболее эффективным способом выразить эту идею, представить борьбу с исламом как войну, введущуюся между Добром и Злом. Причём представить это нужно было так, чтобы простые люди, не умеющие читать и писать, с лёгкостью восприняли эту идею. Так наряду с традиционными изображениями битв между христианскими рыцарями и мусульманскими солдатами, где последние оказываются

побеждёнными и поверженными, появляется образ воина, торжествующего над чудовищем, которое служит олицетворением дьявола, врага христиан. Ярким примером можно считать ряд капителей, на которых представлена картина сражения рыцаря со львом. С одной стороны, подобный образ знаком ещё со времён Античности (Геркулес). Но, как указывают исследователи темы (см. Monteiro, 2013) в ряде песен жеста, «Песне о Роланде» и в романсах о Сиде встречается сюжет о сражении (точнее, нередко о сновидении или видении о сражении) с дикими зверями, в частности, со львами, что рассматривается как аллюзия на Крестовый поход. Это даёт основание предположить, что изображения сражений битв рыцарей и львов на романских капителях, созданных в то же время, представляют намёком на сражение с библейским Зверем, что в свою очередь рассматривается как возможное указание на мусульман.

Более простой и прозрачной представляется трактовка скульптур, относимых нами к третьей группе, на которых изображены только чудовищные несуществующие животные, во внешнем виде которых присутствуют явные отсылки не просто к людям, но именно к последователям ислама. Так очень ярким примером можно считать капитель церкви Святой Марии Магдалины в Саморе, где появляются изображения птиц с человеческими лицами. Даже неискушённый зритель с лёгкостью поймёт, что художник показывает нам негроидные черты (тип глаз, широкий нос и губы, курчавые волосы). Это, очевидно, те самые «настоящие» мавры, которые в избытке присутствовали в войсках завоевателей.

И к последней группе можно отнести «мирные» изображения мусульман, которые, тем не менее, ярко демонстрируют негативное к ним отношение. Это демонстрация образа грешника. Их очень много, поскольку христианство представляет довольно большой перечень грехов, часть из которых относятся к смертным. Перед художниками стояла серьёзная задача изобразить их таким образом, чтобы зритель сразу понял, что это такое, и какое негативное эмоциональное послание (предостережение, презрение, недоверие, омерзение, страх) он должен считывать. Очевидно, не любой грех мог быть олицетворён мусульманами. Этот вопрос, на наш взгляд, более сложный, чем он представлен в современной испанской исследовательской литературе. Не с каждым выводом испанских авторов мы можем однозначно согласиться, но это можно отнести к программе дальнейших исследований, которые подтвердят или опровергнут их выводы. Например, И. Монтейра относит обценные романские образы к изображениям мусульман, но другие авторы находят иные толкования, а некоторые признаются, что на сегодняшний день ни их содержание, ни социальную функцию однозначно определить невозможно. Действительно, мусульмане могли приравниваться к язычникам во многих христианских текстах, начиная с византийских. Восточно-христианские монахи, которые были свидетелями возникновения и распространения ислама, положили начало этой традиции, опираясь на поклонение изображениям доисламского арабского народа и описание его обычаев и практик (Monteiro, 2013). Из этого она делает вывод о возможности отождествления с мусульманами изображений музыкантов и танцовщиков (прежде всего, женщин). Именно танцы, распространённые в мусульманских странах, и сегодня воспринимаются как символ неприкрытой сексуальности и — нередко — непристойности. Что же можно говорить о Средневековье! Следовательно, мавританские танцовщицы не могли не быть восприняты как наиболее удачная репрезентация греха. Это позволяет сформировать широко распространённое представление об исламе как о мире эротической развращённости. С одной стороны, это действительно так. На христианском Западе культивировалось представление о мусульманах как об апологетах плотских удовольствий и обладателях извращённого эротизмом разума. В частности, это фольклор, сюжетом которого являются сексуальные издевательства над пленными христианами, как по отношению к женщинам, так и мужчинам. Но с другой, как представляется, изучение эротической составляющей средневекового сознания началось не столь давно, а потому вывод о том, что любое изображение танцовщицы связано не только с репрезентацией греха, но и с аллюзией на ислам, как представляется, преждевременной.

Выводом может послужить мысль о том, что в средневековом искусстве существует огромное количество символов, которые начали трактовать сравнительно недавно, особенно если говорить не об искусствоведах, а об историках и тем более историках права. Изображения,

которые несут зашифрованные послания, сохранили до наших дней свою форму, но их содержание пока весьма туманно. Трактовка заложенной символики может быть очень плодотворна для историко-правовой науки. Следовательно, необходимо продолжать работать над методологией, позволяющей адекватно интерпретировать любопытные и эмоционально и эстетически привлекательные произведения романского искусства, чтобы верно прочесть послания, исходящие из глубины веков.

Источники и литература

1. HERNANDEZ AGUILAR, L. M., 2016: «Seeking the origins of Christian representation of Islam», *Islamophobia Studies Yearbook*, Academic Press, Wien.
2. HINOJOSA Y NAVERAS, E., de, 1974: «Poesía y derecho», *Obras. T. III: Estudios de Síntesis*, Madrid, Instituto Nacional de Estudios Jurídicos
3. LAHOZ, L., 2012: «La imagen del marginado en el arte medieval», *Clio & Crimen.*, nº 9.
4. LARRAÑAGA ZULUETA, M., 2008: «Una función ¿marginal? de la imagen románica: la legitimación del poder feudal», *Relegados al Margen: Marginalidad y espacios marginales en la cultura medieval*, Madrid, CSIC.
5. MONTEIRA, I., 2013: «El Islam Como Paganismo En La Escultura Románica», *RITUS INFIDELIUM. Miradas Interconfesionales Sobre Las Prácticas Religiosas En La Edad Media*, Madrid, Casa De Velázquez.
6. МАЛЫШКИН, А. В., 2018: «Изобразительное искусство и право: формы взаимодействия и интегрирования», *Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России*, nº 4 (44).

Черты готического в романе К. Руиса Сафона «Тень ветра»

Лазарян А. А. (Россия)

Elementos góticos en la novela de Carlos Ruiz Zafón «La Sombra del Viento»

Lazaryan A. A. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Цель данной статьи предполагает выявление основных черт готического романа в современной испанской литературе на примере романа Карлоса Руиса Сафона «Тень ветра». В результате проведенного исследования было доказано, что роман К. Р. Сафона «Тень ветра» продолжает традиции готического романа, дополняя и обогащая их.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА готический роман, лабиринт, замок, страх, детективный сюжет, таинственные события

RESUMEN El objetivo de este artículo es identificar los rasgos principales de la novela gótica en la literatura española moderna a partir del ejemplo de la novela de Carlos Ruiz Zafón «La sombra del viento». Como resultado de la investigación se demostró que la novela de Carlos Ruiz Zafón «La sombra del viento» continúa las tradiciones de la novela gótica, complementándolas y enriqueciéndolas.

PALABRAS CLAVE novela gótica, laberinto, castillo, miedo, historia de detectives, eventos misteriosos

Готический роман всегда вызывал страх и ужас читателя, так как показывал неизведанное, потустороннее, раскрывал самые темные черты человеческой природы. Г. Ф. Лавкрафт в эссе-исследовании «Сверхъестественный ужас в литературе» называет готический роман литературой

космического ужаса, в которой должна быть ощутима атмосфера беспредельного и необъяснимого страха перед внешними неведомыми силами (Бахтин, 2000, с. 56).

Хотелось бы выделить основные черты классического готического романа:

- загадочное или таинственное событие, играющее роль завязки сюжета;
- атмосфера страха и опасности, которая подстерегает героев;
- определенный образ главного героя или героини;
- дама в беде;
- особый тип готического злодея либо антигероя;
- наличие лабиринта;
- наличие замка или таинственного большого дома;
- атмосфера мистики, сумерек.

Также можно выделить несколько более косвенных признаков: воспоминания, сны, трагическое прошлое героев.

Все эти черты обязательно присутствуют в ранних английских готических романах.

Каталонский писатель Карлос Руис Сафон продолжает традиции готического романа в своем цикле «Кладбище забытых книг» (*El Cementerio de los libros olvidados*). В данной статье рассмотрим первую книгу из этого цикла: «Тень ветра» (*Sombra del viento*).

Одна из главных черт готического романа, — это, прежде всего, загадочное или таинственное событие, которое связано с сюжетом и его героями. Так, например, в романе «Тень ветра» главная тайна — загадочный писатель Хулиан Каракс и его книга. Никто не знает, кто этот человек, почему он написал свои книги, и, самое главное, почему он попытался уничтожить и сжечь весь тираж. Именно разгадкой этой тайны и будет заниматься читатель вместе с героями на протяжении всего романа.

Следующая черта готического романа, нашедшая место в произведении Сафона, — атмосфера страха и опасности. Мы наблюдаем все приключения глазами главного героя — Даниэля Семпере, он расследует дело Каракса, пускается в опасное путешествие по Барселоне и прошлому загадочного писателя, сталкивается с серьезными препятствиями и при этом очень проникается всей историей, которая впоследствии обретет для него очень личный характер.

Надо отметить, что для классического готического романа очень важен его главный герой. В ранних английских романах это могла быть девушка, но все же чаще, — это молодой юноша, попадающий в центр развития загадочных событий. Даниэль в романе пробует раскрыть тайны «Тени ветра», сталкивается со странными незнакомцами, роковыми женщинами. На его дороге Даниэля встают загадочные злодеи из событий Гражданской войны в Испании, а также — из того самого вымышленного романа, который кардинально изменил судьбу молодого человека. Так главный герой оказывается вовлеченным в реальное противостояние, выигравшем в котором должны стать ответы на мучающие его вопросы, связанные с тайной книги, выбранной им на Кладбище забытых книг. (Храброва, 2020, с. 3)

Одной из черт готического романа также является наличие возлюбленной главного героя, так называемой «дамы в беде», с ней у главного героя не получается быть в силу различных обстоятельств. В романе «Тень ветра» Даниэль и Беатрис (его возлюбленная) быстро влюбляются друг в друга, но между ними часто возникают препятствия. Например, выясняется, что у Беатрис есть жених, с которым она помолвлена. Героям также мешает главный злодей, о котором будет сказано ниже, а также семья Беатрис. Ведь ситуация осложняется еще и тем, что Беатрис — сестра лучшего друга Даниэля — Томаса, что обостряет и без того напряженные отношения между героями.

Также в готическом романе обязательно присутствие злодея, в романе Сафона в этой роли выступает инспектор полиции Фумеро. Он преследует писателя Хулиана Каракса, преследует нашего героя — Даниэля Семпере, его отличие от злодеев оригинальной готики в том, что этот герой не связан со сверхъестественным напрямую. Однако автор, хотя и наделяет Фумеро довольно трагичной историей его детства, сложными отношения с семьей и в частности, с отцом, все же рисует его не как антигероя, а именно как злодея, как зловещую фигуру, которая способна вмиг разрушить счастье героев.

Важно в готике и наличие лабиринта. Лабиринты появляются довольно часто в ранних английских готических романах, у Сафона же лабиринтом является само Кладбище забытых книг, — место, где Даниэль Семпере и находит впервые книгу Хулиана Каракса.

Совершенно обязательным является в готическом романе наличие замка, или же в его современных интерпретациях, — таинственного дома.

Сафон рисует множество готических зданий в Барселоне, в которой и происходят все события. Однако роль главного таинственного замка берет на себя особняк семьи Алдаия на площади Тибидабо. На момент действия романа это полуразрушенный, брошенный дом, в котором есть множество темниц, подземных ходов, лестниц, а также фамильный склеп. Конечно же, кульминация романа будет происходить именно там.

Также отдельно хотелось бы сделать акцент на образе города в романе. Множество исследований посвящено этой теме, но следует добавить, что образ Барселоны придает дополнительный оттенок готического в данном произведении. Автор в мельчайших деталях описывает мрачные зловещие места действия, такие как кладбища, склепы, брошенные полуразрушенные замки. Кроме того, автор вдохновляется фасадами многих зданий Барселоны, украшенных каменными фигурами драконов (Капицын, 2013, с. 33). Дракон при этом перестает быть просто одним из знаков архитектуры. Он является неотъемлемой частью образа города: «*Dragones de piedra custodiaban la fachada enclavada en un cruce de sombras y sus farolas de gas congelaban el tiempo y los recuerdos*» (Zafón, 2001, p. 118). — «Притаившийся в полумраке фасад охраняли два каменных дракона, а остановившие время газовые фонари берегли воспоминания о прошлом» (Сафон, 2006, с. 158).

Такой образ города придает дополнительный готический оттенок роману Сафона. Мы погружаемся в особую атмосферу: действие происходит в основном осенью и зимой, чаще всего, в сумерках или ночью, очень часто идет дождь или снег. Что создает атмосферу и настраивает читателя на определенный лад.

В романе «Тень ветра» также имеются и другие признаки готического романа: так, например, хотя время действия в произведении весьма продолжительно, современности отведена лишь малая часть романа. Все остальное — это прошлое, которое воспроизводится через воспоминания, письма, сны, о которых повествователь узнает от других героев (Храброва, 2020, с. 4). Мы таким способом узнаем о прошлом писателя Каракса — главной интриге повествования, узнаем о прошлом Даниэля, трагической потере его матери. В романе присутствуют сны: кошмары Даниэля, кошмары Хулиана Каракса, отражающие внутренние состояния героев.

Таким образом, К.Р. Сафон в своем романе «Тень ветра» продолжает традиции классического готического романа, но при этом не ограничивается ими, он дополняет свой роман множеством деталей, погружая читателя в неповторимую атмосферу Барселоны.

Источники и литература

1. ZAFÓN, C., 2001: *La sombra del viento*. Barcelona: Ed. Planeta.
2. БАХТИН, М. М., 2000 *Энос и роман* (О Методологии исследования романа). СПб.: Азбука.
3. КАПИЦЫН, В. М., 2013: Семиотика города: поиск концепта взаимодействия знаков и символов. *Семинар Исследовательского комитета Российского общества социологов «Социология городского и регионального развития»*. М.. С. 33–35.
4. НОВАЯ РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА
<https://novruslit.ru/%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%BD/>
5. РУИС САФОН, К., 2006: *Тень ветра* / Пер. с исп. М. Смирновой и В. Темнова. М.: РОСМЭН-ПРЕСС.
6. ХРАБРОВА, В. Е., АДОНИНА, Л. В., ДАШКО, Е. Л., 2020: *Филологическая концепция романа Карлоса Руиса Сафона «Тень ветра»: материалы к практическому занятию по современной зарубежной литературе*, URL: <https://portal.novsu.ru/file/1587493>

Гибридизация жанров в интертексте

Литвиненко Т. Е. (Россия)

Hibridización de los géneros en el intertexto

Litvinenko T. E. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Рассматривается проблема репрезентации новых письменных жанров интернет-коммуникации и способов их адаптации и интерпретации в художественной прозе Испании. Анализируются вопросы жанровой гибридизации и интертекстуальной соотнесенности современного литературного произведения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА письменные жанры, коммуникация, электронное письмо, интертекст, метафора, испанская проза, Р. Муньос Авиа

RESUMEN Se considera el problema de la representación de los nuevos géneros escritos de la comunicación por Internet y las formas de su adaptación e interpretación en la ficción en prosa española. Se analizan las cuestiones de la hibridación de géneros y la correlación intertextual de la obra literaria moderna.

PALABRAS CLAVE géneros escritos, comunicación, correo electrónico, intertexto, metáfora, prosa española, R. Muñoz Avía

Изменения коммуникативной среды и традиционных средств общения, произошедшие с развитием новых технологий, неизбежно влияют на текстовую репрезентацию человека, все чаще апеллируя к непрямым практикам *homo scribens*, имитирующим/сужающим многообразие контактов *homo loquens*. Отражением этих трансформаций, затрагивающих саму коммуникативную способность человека, выступают новые речевые жанры, в том числе, электронные сообщения и письма, создающие видимость постоянной связи коммуникантов, их интерактивного «диалога», протекающего в режиме *online*.

Удачной попыткой художественного осмысления такого рода общения, архи- и интертекстуально восходящей к классическим романам в письмах, явилось произведение современного испанского автора Родриго Муньоса Авиа «La tienda de la felicidad» (2021). Этот роман, целиком написанный в эпистолярном жанре, представляет собой собрание электронных сообщений, отправляемых и получаемых героем в течение двух месяцев 2019 г., о чем кроме хронологической последовательности глав (от *Miércoles, 13 de marzo de 2019* до *Lunes, 20 de mayo 2019*) свидетельствует графическое оформление фрагментов текста, воспроизводящих оригинальную структуру Гугл-писем, напр.:

	De: Carrefour Online	Pedido N 27257891	16:53
--	----------------------	-------------------	-------

Собственно, содержание почтового ящика *Gmail* становится интертекстуальной метафорой (Литвиненко, 2008) образа жизни героя книги, включая и его довольно необычное коммуникативное поведение. Нестандартность последнего проявляется не только в принципиальном отказе от ряда привычных средств общения (все виды телефонов), но и в сведении самого числа контактов до принципиального минимума.

Формально этот странный «минимализм» передается с помощью гибридизации жанров институционального дискурса, воспроизводящих параметры писем-заказов, писем-согласований, писем-рекламаций, писем-консультаций и иных видов переписки с интернет-магазинами, службами доставки, онлайн медицинскими специалистами, онлайн-проповедником, нотариусом, управдомом, издательством и пр., с элементами разговорно-бытового дискурса. Смешение

деловой и личной корреспонденции, стандартных фраз и эмоционально-оценочных высказываний раскрывает Кармело Д. Рейеса как человека эксцентричного, способного к литературному творчеству и хорошо образованного. Гибридный эпистолярный жанр, включающий «цитируемые» автором подписки Гугл, рекламу всех видов и даже спам, дает представление о вкусах и привычках Кармело, его достоинствах и недостатках, надеждах и фрустрациях, психоделических снах и сексуальных фантазиях; о том, что он не чужд (само)обмана и (само)иронии, иногда сострадания, и что его жажда одиночества, вызванная разочарованием в окружающих, временами доходит до социопатии.

С другой стороны, мир главного героя находит выражение в гибридизации иного рода. Осуществляя интертекстуальные отсылки к поэзии классика американской литературы Эмили Дикинсон, редко публиковавшейся и редко покидающей свой дом большую часть жизни, автор книги указывает не только на творческий идеал самого Кармело, но и на уподобляемый писательнице образ Мари Кармен, к которой герой чувствует эмоциональную близость, перерастающую во влечение. Именно ей, сотруднице клиентского отдела Карфура, ради которой Кармело был готов на встречу вне эпистолярной реальности, он посылает стихи с «сердечным» подтекстом:

Para: Mari Carmen Gómez	Re: Emily Dickinson	21:48
-------------------------	---------------------	-------

La Mente vive del Corazón / Como cualquier Parásito — / Si aquel está lleno de Carne / La Mente engorda. / Pero si el Corazón no otorga / Se adelgaza el Ingenio — / Pues es su Alimento / Absoluto.
(Muñoz Avia, 2021, p. 86).

Следует сказать, что к контаминации стихов и прозы с атрибутированной интертекстуальной репрезентацией отсылает также эпиграф произведения, представляющий собой цитату из поэмы Томаса С. Элиота *La canción de amor de J. Alfred Prufrock*. Приведенные в нем строки создают своеобразную метафорическую рамку, обрамляющую все последующее повествование и актуализирующую тему скрытых желаний, фатально не соответствующих открывающейся фантазмагоричной реальности. Эта рамка включает инверсивный смысл заглавия и множества писем от/в *la tienda de la felicidad* и всех других источников интернет-счастья. Она образно отгораживает героя от мира живого общения, изолирует его в пространстве виртуальной коммуникации, в которой подлинное выражение чувства легко превращается в спам и теряется, поглощённое цифровым шумом.

Источники и литература

1. MUÑOZ AVIA, R., 2021: *La tienda de la felicidad*. Madrid. Alfaguara. 381 p.
2. ЛИТВИНЕНКО, Т. Е., 2008: «Метафоры интертекста». *Проблемы истории, филологии, культуры*, Т. 20, С. 175–181.

Иностранные слова во французском и русском художественных текстах (на примере романа Ж.-К. Гранже «Пассажир» и его перевода на русский язык)

Ломоносова Ю. Е., Соболева Т. Е. (Россия)

Palabras extranjeras en los textos artísticos franceses y rusos (en la novela de J. C. Grangé «El Pasajero» y su traducción al ruso)

Lomonosova Y. E., Soboleva T. E. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В статье предпринята попытка сопоставительного анализа использования испанских вкраплений в оригинальном французском романе Ж.-К. Гранже «Пассажир» и в тексте его перевода на русский язык. Рассматриваются функции испанизмов в произведении французского писателя, которые заключаются не только в создании национального колорита, но и особенного авторского стиля. Как стилистический прием использование иностранных слов в художественном произведении вместе с культурно-ориентирующей, номинативной, экспрессивной, эмотивной функциями выполняет еще и функцию лейтмотива, позволяя писателю направлять внимание читателя в нужное русло, выводить его на понимание психологического состояния персонажей. Изучаются переводческие методы, предпринятые с целью сохранения авторского стиля и смысловой нагрузки. Результаты исследования показывают, что межкультурная асимметрия не позволяет переводчикам полностью следовать за автором оригинального произведения и включать в текст иностранные слова без пояснений и перевода. Это доказывает, что процессы интеграции и глобализации не протекают одинаково в разных этнических пространствах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА транскulturация, мультилингвизм, интеграция, иноязычное вкрапление, переключение кода, художественный текст, авторский стиль

RESUMEN El artículo intenta analizar comparativamente el uso de los españolismos en la novela original francesa «El pasajero» de Jean-Christophe Grangé y en el texto de su traducción al ruso. El artículo considera las funciones de los españolismos en la obra del escritor francés, que consisten no sólo en la creación del color nacional, sino también de un estilo especial del autor. Como recurso estilístico el uso de extranjerismos en una obra de ficción junto con funciones de orientación cultural, nominativas, expresivas, emocionales cumplen también la función de leitmotiv, permitiendo al escritor dirigir la atención del lector en la dirección correcta, ayudarlo a comprender el estado psicológico de los personajes. Se estudian los métodos de traducción aplicados para preservar el estilo del autor y la carga semántica. Los resultados del estudio demuestran que la asimetría intercultural no permite a los traductores seguir plenamente al autor de la obra original e incluir en el texto palabras extranjeras sin explicación ni traducción. Esto demuestra que los procesos de integración y globalización no se desarrollan de la misma manera en los distintos espacios étnicos.

PALABRAS CLAVE transculturación, multilingüismo, integración, interlingua, cambio de código, texto artístico, estilo de autor

Современные социокультурные процессы, обусловленные межэтническим взаимодействием и являющиеся результатом глобализации и интеграции, неизбежно ведут к формированию общества, готового к «культурным компромиссам», принимающего преобразования во всех сферах, в том числе, в языковой. Трансформация социума вследствие осознания себя частью поликультурного пространства и необходимости, сохраняя свою самобытность, гармонично включаться в общемировую систему, впитывать все многообразие ценностей, норм, традиций, сложившихся под влиянием различных факторов в той или иной национальной среде, определяется как транскulturация. Необходимо учитывать, что данное

явление связано не только с приобретением знаний и умений иной культуры, но и с потерями, искоренением считавшейся ранее «своей» культуры, а также с созданием нового культурного кода как неокультуры (Арпентьева, 2019 г.). Следствием транскulturации часто становится изменение языковых норм, появление смешанного дискурса, при этом без тотальной ассимиляции и с сохранением этнокультурной и языковой идентичности носителей-пользователей языков (там же). Получает распространение такой феномен как мультилингвизм, то есть способность индивида использовать несколько языков в одной социальной среде (Павлова, 2019). Данное явление характеризует межкультурные отношения, способствует социализации личности и духовному сближению представителей разных национальностей (Тер-Минасова, 2000). В условиях реальной коммуникации мультилингвизм в частности находит выражение в использовании в речи так называемых «иноязычных вкраплений». Термин был введен в употребление А. А. Леонтьевым (Леонтьев, 1966, с. 68) и стал широко применяться в лингвистике. С. Влахов и С. Флорин определяют иноязычные вкрапления как «слова и выражения на чужом для подлинника языке, в иноязычном их написании или транскрибированные без морфологических изменений» (Влахов, 1980, с. 267). В зарубежной филологии феномен включения в текст иностранных слов называют «переключением кодов» («code switching»). Переключение кода заключается в использовании более чем одного языка, разновидности или стиля говорящим в рамках высказывания или дискурса (Romaine, 1992, с. 110). Зарубежные лингвисты подчеркивают, что данное явление применяется не только как разговорный инструмент, но и как способ устанавливать, поддерживать и очерчивать этнические границы (Lowi, 2005).

Вопрос классификации иноязычных вкраплений остается дискурсивным. Как правило, ученые обращают внимание на степень ассимиляции иностранных слов, разделяя их на частично освоенные, неосвоенные и полностью освоенные (Кузина, 2017) или на варваризмы и иностранные слова (Гальперин, 1970, с. 343). В художественной литературе использование иноязычных вкраплений можно рассматривать как один из стилистических приемов, создающий определенную локально-темпоральную атмосферу и национальный колорит. Достаточно подробно роль иноязычных вкраплений в художественном тексте рассмотрена в работе Е. Б. Коломейцевой. Автор описывает аттрактивно-экспрессивную, эмотивную, номинативную, компрессирующую, культурно-ориентирующую, отграничительную, детализирующую, интертекстуальную, дисфемистическую, эвфемистическую, лингворефлективную функции, функции метафоризации, лейтмотива, комического эффекта и речевой индивидуализации (Коломейцева, 2016, с. 18). Учитывая большое значение исследуемого приема в воздействии на читателя, следует обратить на способы передачи иностранных слов при переводе художественных произведений особое внимание. Процессы взаимодействия культур и их представителей, несмотря на общую тенденцию к интеграции, протекают в разных национальных сообществах асимметрично и зависят от многих факторов, что, естественным образом, отражается в языке, поэтому, работая над передачей иноязычных вкраплений, содержащихся в художественном произведении, переводчику приходится принимать во внимание не только специфику авторского стиля, но и, что не менее важно, иметь в виду способность получателя переводного текста, принадлежащего другой культурной фракции, понимать используемые в оригинале иностранные слова. В качестве примера, демонстрирующего неоднородность стратегий в области взаимопроникновения культур и, как результат, в языковой сфере, можно рассмотреть роман французского писателя Ж.-К. Гранже «Пассажир» (Grangé, Jean-Christophe) и его перевод на русский язык, выполненный Е. Головиной и А. Ратай (Гранже, 2015). До того, как стать писателем, Гранже работал международным корреспондентом. В остросюжетных детективах автор затрагивает проблемы политического экстремизма, международного терроризма, социального и психологического одиночества. Главный герой романа — психиатр, сам страдающий серьезным психическим заболеванием, преследуемый загадочными убийцами, полицией, подозреваемый в серии жестоких преступлений. Сотрудница полиции, Анаис Шатле, уверена в его невиновности и пытается это доказать. Произведение Гранже изобилует иноязычными вкраплениями из испанского, английского и русского языков. В

рамках настоящей работы мы исследуем использование автором испанизмов, прослеживая также приемы передачи данных слов при переводе романа на русский язык. Большое количество иностранных языковых единиц не может не затруднять восприятие художественного произведения, но позволяет придать тексту особую экспрессивность и экзотичность. Неравномерность распределения иноязычных вкраплений в тексте, может рассматриваться как один из приёмов автора. Слова и выражения испанского происхождения особенно часто звучат в первых главах произведения, что обусловлено хронологией событий и сюжетом. Прежде всего, слова из испанского языка участвуют в создании образа Анаис. Мать девушки была родом из Чили, где официальным языком является испанский. Там же карателем был ее отец, принимавший участие в пытках повстанцев, о чем Анаис узнала случайно и после чего она порвала все связи с отцом. Параллельно прослеживается еще два «испанских следа». Одно из мифологических убийств приводит следствие на ферму по выращиванию бойцовых быков, участвующих в корриде, и один из подозреваемых проживает на юге Франции в Стране Басков, где говорят по-испански. Однако можно заметить, что иногда испанизмы возникают в тексте как бы случайно, что, на наш взгляд, также отвечает замыслу автора создать интригу, связывая ужасные переживания Анаис из-за ее отца с жутким мифологическим убийством.

Исторически и географически сложилось так, что Франция и Испания имеют давние и очень крепкие культурные связи, а французский и испанский языки, как известно, относятся к романской группе языков, имея общее происхождение, что обуславливает наличие во французском языке огромного количества слов испанского происхождения. Данный факт объясняет совершенно свободное использование автором романа таких лексем, которые отражают образ жизни представителей Страны Басков, но при этом хорошо знакомы французам. Например, слова *le patio, des Santiags, le rodéo, la pelote, la ganadería, la corrida, des campos* имеют испанские корни, но все они стали частью французского языка и не нуждаются в переводе или комментариях для французов. Россия, также стремящаяся к интеграции, в силу конкретных геополитических причин все-таки остается более самобытным государством. Русский язык, относящийся к восточнославянской группе, также как и французский, имеет множество заимствований из испанского, но понятия, выражающие те или иные реалии испанской культуры, в нем встречаются реже. Из перечисленных выше лексем только три — *патио, родео и коррида* — представлены в русских словарях. Но даже несмотря на это, переводчики только слова *родео* и *коррида* транскрибируют, используя форму, знакомую русскому читателю. Что касается понятия *патио*, авторы перевода посчитали, возможно, что данная реалья не очень хорошо известна населению нашей страны и поэтому использовали описательный перевод (*le patio* — внутренний дворик). Этот же способ применяется и в следующем фрагменте, в котором встречается слово *santiag*, апокопа испанского Сантьяго («Сен-Жак»), обозначающее ковбойские ботинки (или сапоги) с довольно высокими каблуками, высокими голенищами и традиционным отсутствием шнурков, изготавливаемые из экзотических видов кожи, таких как кожа аллигатора, змеи, ящерицы и т.д.: «Il portait un chapeau — un vrai Stetson de Texan — et des Santiags en lézard.» (На нем была шляпа — настоящий тexasский стетсон, на ногах — узконосые кожаные сапоги со скошенным каблуком).

Описательный перевод способствует возникновению у русских читателей достаточно четких картин, но лишает их ощущения южного испанского и американского колорита, а во втором случае приводит и к переводческой потере, так как в тексте перевода мы не получаем информацию о том, что это были ковбойские сапоги из кожи ящерицы (*en lézard*). Определенная подмена смысла и, конечно, потеря этнической специфики наблюдается при использовании приема функциональной замены: в русском тексте понятие *campo* (в исп. — поле; луг; долина; во фр. — бразильская саванна) превращается в *пастбище*.

Однако, как правило, переводчики, стремясь сохранить стилистические особенности французского романа с «испанским характером», вводят в русский текст испанизмы, транскрибируя их или используя оригинальные вкрапления, часто прибегая к комментариям и

ссылкам: «— Qu'est-ce que vous fabriquez? Un bateau? Un gant de pelote basque?» (— Что это вы делаете? Корабль? Или перчатку для *пелоты*?¹).

В следующем случае переводческий комментарий отсутствует, так как достаточное пояснение к слову *ganadería* (ферма для разведения быков) дается в тексте самим автором: «Le corps décapité d'un taureau avait été découvert dans les pâturages de la ganadería de Gelda, un élevage de taureaux de combat près de Villeneuve-de-Marsan» (Обезглавленная туша быка была обнаружена на пастбище *ganadería* Жельды — фермы по разведению быков для корриды, расположенной близ города Вильнев-де-Марсан).

Можно отметить повторяемость некоторых вкраплений, определенным образом организующих внутритекстовое пространство, что также относится к одному из замыслов автора и позволяет ему сосредоточить внимание читателя на каких-то важных деталях, и, безусловно, вызвать яркие эмоции, так как подобная лексика никогда не является нейтральной. Один пласт таких испанизмов представлен словами, относящимися к семантическому полю «коррида»: *le mayoral, le conoedor, la ganadería, toro bravo*. Вторая группа повторяющихся вкраплений относится к полю «пытки» и связана с отцом главной героини: *el Cojo, te gusta*. Частотность употребления слов и первого, и второго ряда позволяет Гранже создать определенный лейтмотив, имеющий, однако, отношение не столько к преступлениям, совершаемым маньяком-убийцей, сколько к психологическому состоянию и социальной характеристике Анаис. Все, что касается корриды, вызывает у девушки отторжение и отвращение, так как по жестокости напоминает действия ее отца по отношению к повстанцам, а также ассоциируется с бездушием и развращенностью буржуазного общества французской «элиты». Шок, пережитый ею после того, как она узнала, что ее отец был настоящим садистом, постоянно провоцировал у нее кошмары, в которых господин Шатле (*el Cojo* — хромой) проводил над ней свою излюбленную пытку, запуская в рот змею, и спрашивал при этом: «*Te gusta?*» («Нравится?»). Подобный прием создает очень сильный эмоциональный накал, заставляя читателя вместе с героиней снова и снова переживать ужас. Следует обратить внимание на то, что в оригинальном тексте испанские вкрапления часто никак не выделяются и, несмотря на их отсутствие в словарях французского языка, они не переводятся и не комментируются писателем: *claro, picana, arène de tienta, mayoral, conoedor, cuatreno, el serpiente*. Их значения понятны французским читателям благодаря контексту. Но авторы русского текста, учитывая асимметрию межкультурного плана, вынуждены использовать при переводе специальные приемы, стремясь сохранить экспрессивность и национальный дух Испании, не утрачивая при этом смысловой компонент. Но иногда переводчикам не удается избежать потерь и ошибок. Например, в романе несколько раз повторяются испанские лексемы *mayoral* и *conoedor*. В переводе мы встречаем данные единицы в оригинальном виде, а комментарий находим в ссылке: «*mayoral, conoedor* — старший пастух (исп.)». При этом в русском варианте появляется дополнительный смысловой компонент: «*Я тут за главного*». Действительно, *mayoral* с испанского можно перевести как «старший пастух», но слово *conoedor* имеет значение «человек, сведущий в чём-либо». Следовательно, авторы перевода допускают некоторую неточность, искажая смысл. Интересно также отметить, что при повторной номинации *mayoral* переводится на русский язык как *фермер*, что также, на наш взгляд, можно отнести к переводческой ошибке. Иногда Гранже вставляет в текст целые испанские фразы, но также без перевода на французский. Молитва главной героини на испанском языке дополняет ее образ и делает его более цельным. Читатель начинает понимать, откуда в хрупкой девушке такой сильный характер, что дает ей возможность противостоять отцу и тем кошмарам, которые ее преследуют. Темперамент, доставшийся ей от матери, внутренний стержень не дают Анаис сломаться. В русском тексте перевод молитвы дается в ссылке.

Иностранные вкрапления, способствуя раскрытию концептуальной и подтекстовой информации, зашифрованной автором художественного произведения, наполняют произведение определенной экзотикой, делают образы персонажей красочнее и понятнее и, возможно, способствуют возникновению у читателей чувства единения с миром, с иной культурой. Но

¹ Пелота — баскская игра в мяч.

переводчики французского романа, как правило, не могли апеллировать к носителю русского языка, полностью следуя за автором оригинала и вплетая в текст испанские слова и фразы как нечто естественное. Различия в культурном коде французского и русского народов обусловило использование специальных переводческих приемов. Сопоставительный анализ иностранных вкраплений в неродственных языках позволяет раскрыть сущность языка, всегда остающегося маркером этнокультурной идентичности. Как бы народы, населяющие планету, не стремились к взаимодействию в различных сферах, как бы не впитывали в себя культурные реалии других этносов и не подчинялись естественным процессам глобализации, существуют факторы, исторические, религиозные, геополитические, которые не позволяют им полностью отказаться от некоего традиционализма и этноцентризма.

Источники и литература

1. GRANGÉ, J.-CH., s.d.: *Le Passager*. [Электронный ресурс]: https://royallib.com/read/Grange_JeanChristophe/Le_passager.html#450560 (дата обращения: 15.07.2022).
2. LOWI, R., 2005: *Code Switching: An Examination of Naturally Occurring Conversation*. University of California: Los Angeles.
3. ROMAINE, S., 1992: *Bilingualism*. Blackwell Publishers: Cambridge.
4. АРПЕНТЬЕВА, М. Р., 2019: «Понятия транскультуральности и транслингвальности». *Европейское полиязыковое пространство: образование, социум, право*: [Электронный ресурс]: https://narfu.ru/upload/medialibrary/bf1/sbornik-poliyazykovoe-prostr_vo.pdf (дата обращения: 09.08.2022).
5. ВЛАХОВ, С., ФЛОРИН, С., 1980: *Непереводимое в переводе*. М., Международные отношения.
6. ГАЛЬПЕРИН, И. Р., 1970: *Стилистика английского языка*. М., «Высшая школа».
7. ГРАНЖЕ, Ж.-К., 2015: *Пассажир: роман*; пер. с фр. Е. Головиной, А. Ратай. СПб., Азбука-Аттикус.
8. КОЛОМЕЙЦЕВА, Е. Б., 2016: *Иноязычные вкрапления в современном художественном тексте (на материале английского языка)*. Автореф. СПб.
9. КУЗИНА, М. А., 2017: «Экзотизмы в. Варваризмы: функционирование в англоязычном художественном тексте (на примере мультикультурных романов авторов индийского происхождения)». *Международный научно-исследовательский журнал*, ч. 2, № 3 (57), с. 29–33.
10. ЛЕОНТЬЕВ, А. А., 1966: «Иноязычные вкрапления в русскую речь». *Вопросы культуры речи*. М., Наука, с. 60–68.
11. ПАВЛОВА, Л. П., 2019: «Мультилингвизм как один из путей межкультурной коммуникации в условиях глобализации и интернационализации». *Европейское полиязыковое пространство: образование, социум, право*: [Электронный ресурс]: https://narfu.ru/upload/medialibrary/bf1/sbornik-poliyazykovoe-prostr_vo.pdf (дата обращения: 09.08.2022).
12. ТЕР-МИНАСОВА, С. Г., 2000: *Язык и межкультурная коммуникация*. М.

Насилие в творчестве Хулио Кортасара

Матаморос Санчес М. В. (Мексика)

La violencia en el camino literario de Julio Cortázar

Matamoros Sánchez M. V. (México)

АННОТАЦИЯ По мнению Ариэля Дорфмана, хотя литература и не освободит латиноамериканский континент от насилия, задача любой великой литературы — затронуть тему насилия, чтобы засвидетельствовать, каково это — жить и умирать в американской реальности. Хотя Хулио Кортасар провел последние тридцать лет своей жизни за пределами Латинской Америки, он никогда не чувствовал себя чуждым насилию, поразившему ее; напротив, возможно, расстояние усиливало его скорбь перед лицом фактов. Трагическая реальность континента, на котором он родился, в конце концов, нашла свое отражение в его литературном творчестве.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА латиноамериканская литература, рассказ, насилие, Хулио Кортасар, Ариэль Дорфман

RESUMEN Según Ariel Dorfman, si bien la literatura no habrá de liberar al continente hispanoamericano de la violencia, sí es función de toda gran literatura tratar el tema de la violencia para dejar testimonio de lo que es vivir y morir en la realidad americana. Aunque Julio Cortázar pasó fuera de América Latina los últimos treinta años de su vida, nunca se sintió ajeno a la violencia que la aquejaba, muy por el contrario, quizá la distancia acentuó su tribulación ante los hechos. La realidad trágica del continente que lo vio nacer terminó por hacerse camino en su creación literaria.

PALABRAS CLAVE literatura latinoamericana, cuento, violencia, Julio Cortázar, Ariel Dorfman

1. La violencia, condición humana y huella literaria

A pesar de tratarse de una realidad individual y colectiva, rastreable a los tiempos más remotos y presente en todas las latitudes, la violencia parece ser un término tan inaprensible como universal. Que se le defina en un diccionario como «cualidad de violento; acción y efecto de violentar o violentarse; acción violenta o contra el natural modo de proceder» (RAE, @) brinda escasos elementos para ahondar en un tema que, de entrada, se niega a vivir pacíficamente en los confines de un concepto.

El tema de la violencia ya ocupaba a Aristóteles, quien en su *Ética a Nicómaco* habla al respecto en los siguientes términos: «Lo involuntario forzado es aquello cuyo principio es extrínseco, siendo tal aquel en que no pone de suyo cosa alguna el agente o el paciente, como cuando somos arrastrados a alguna parte por el viento o por hombres que nos tienen en su poder» (III, I, 61). Las imposiciones a un individuo o a una colectividad que van *contra el natural modo de proceder* son ejemplificadas por el filósofo griego con el arrastre de un elemento natural, o de «otros» que nos obligan a ir contra lo deseado.

En el complejo entramado de relaciones entre el hombre y su entorno, se abre un vasto campo para conflictos entre lo que se desea o se necesita y lo que se puede obtener. Para Walter Benjamin, «la violencia, para comenzar, sólo puede ser buscada en el reino de los medios y no en el de los fines» (15); bajo tal perspectiva ¿es violencia el robo de un objeto?, si seguimos su razonamiento habría que decir que no como fin en sí mismo, pero pueden catalogarse de violentas las prácticas empleadas para robar.

Para Žižek, la violencia puede ser subjetiva u objetiva; «la subjetiva se experimenta como tal en contraste con un fondo de nivel cero de violencia. Se ve como una perturbación del estado de cosas «normal» y pacífico» (2009:10). Por otra parte, la violencia objetiva (o sistémica) es la que subyace bajo la manifiesta normalidad de ese «estado de cosas», es la que ayuda a que la normalidad se preserve. Si una revuelta entre la población es violencia subjetiva, las acciones de los diversos agentes del poder para *evitar* una revuelta, es violencia objetiva.

En la literatura, reflejo del ser y quehacer del hombre, la violencia es testimonio de una condición de la que prácticamente nadie logra escapar del todo. Más allá del tiempo y lugar en que hayan nacido las obras literarias, pueden contener rasgos violentos. Según Ariel Dorfman, la violencia en el continente americano ha sido tan importante en su historia como en su literatura: «América es fruto de una violencia prolongada, de un saqueo continuo, de la guerra civil y fratricida en toda su geografía» (1972:12). Para Dorfman, la violencia que se encuentra en una obra literaria puede alimentarse de deseos de supervivencia, de mecanismos de autodefensa, de la rebelión ante las propias circunstancias, de los deseos de venganza o resultar de la mimesis con el universo circundante. Para este autor hay cuatro formas de violencia en la literatura:

1. *La violencia vertical y social.* Esta violencia en la literatura, la ejercen tres tipos de personajes. Primero, los que son violentos con los de arriba; los personajes ejercen violencia en respuesta a su estado de víctimas, de oprimidos, muchos harán de la guerra un medio para alcanzar la paz y la justicia. Sin embargo, esos «héroes son inevitablemente asesinados», su esfuerzo es una «aguja en el pajar», aguja perdida en de la organización superior de su entorno (19). También aquí entran los personajes que «se rebelaron, pero por alguna razón fracasan, pierden la orientación, son devorados por su propia violencia y no logran controlarla, la verticalidad trunca, la que no se mantuvo pura ni clara» (21). Un tercer tipo de personaje violento vertical es el que lucha contra los de abajo, son los que toman como arma la crueldad para mantener sus privilegios.

2. *La violencia horizontal e individual.* Aquí los personajes agreden a otro ser humano, ya sea que esté relacionado con él por vínculos de familia o amistad, o sea un extraño. No hay sentido social en su violencia, sino que «de forma horizontal» se agrede a personas que tienen el mismo nivel: los personajes agreden o matan para no desaparecer, matan para vivir (26), porque se sienten ahogados por su medio, o simplemente para sentirse poderosos, únicos, para hacer prevalecer su voluntad, y así, ejercen la violencia para no ser mediocres (32). A estos personajes violentos Dorfman los llama, «rebeldes existenciales más que sociales» (33), quienes mediante la violencia horizontal también se comunican con el otro; en esta modalidad se incluye la violencia sexual.

3. *La violencia inespacial e interior.* Se da cuando el personaje se repliega hacia su interior a modo de defensa ante lo que le rodea: se ensimisman, se reprimen, se suicidan, se destruyen con la inacción y la pasividad (39).

4. *La violencia narrativa.* Esta violencia no se plasma en la obra literaria por medio de lo que hacen, dicen o piensan los personajes, sino con las innovaciones técnicas, con los descubrimientos lingüísticos usados hasta la exacerbación (caso de Cortázar, Vargas Llosa, Fuentes, etc.). Los escritores se alejan de la tradición literaria de su tiempo, experimentan «buscando un nuevo lenguaje para una nueva realidad. Es la violencia contra las formas establecidas, los modos de ver tradicionales, la gran violación de las reglas del juego social-literario» (40). Los autores atacan las propias estructuras literarias para romper esquemas y desconcertar, confundir y angustiar con un «bombardeo de bofetadas lingüísticas» con el objetivo de despertar al lector (41).

A continuación, se hará un breve acercamiento a algunos cuentos de Julio Cortázar en busca de la violencia que albergan en los términos planteados por Dorfman.

2. Cortázar y sus exorcismos

Cortázar vio transcurrir su infancia y juventud en Argentina, país con sus raíces familiares y culturales más profundas. A pesar de que cambió de residencia definitivamente para irse a vivir a Francia a manera de auto exilio, el argentino es exponente de la literatura latinoamericana como se distingue a todas luces en su obra, donde en ocasiones la violencia aflora entre personajes «cuya ficción es de carne y hueso» (Dorfman, 42). Los cuentos en los que apuntaremos hacia la violencia que los traspasa son *Casa tomada* (1946), *El otro cielo* (1966), *Anillo de Moebius* (1982), *La barca o nueva visita a Venecia* (1977), *Segunda vez* (1977), *Apocalipsis en Solentiname* (1977) y *Satarsa* (1982); brevísima selección que incluye narraciones de distintas épocas de su vida.

En *Casa tomada* los personajes principales son dos hermanos que viven en una casa propiedad de su familia generaciones atrás. Irene y el narrador, de quien nunca se revela el nombre, llevan una vida solitaria y común. Hacen la limpieza de la casa, Irene teje incansablemente, él lee, y como no necesitan trabajar, no lo hacen: «No necesitábamos ganarnos la vida, todos los meses llegaba la plata de los campos

y el dinero aumentaba» (Cortázar, 2008:108). ¿Qué tipo de violencia puede presentarse en la vida de estas criaturas tan pacíficas, tan encerradas en su cómoda casa (su mundo)? Irrumpe en su cómodo mundo una violencia horizontal tan silenciosa en su inicio como su existencia misma: «Lo recordaré siempre con claridad porque fue simple y sin circunstancias inútiles» (ibid.). El hermano escucha ruidos en una parte de la casa, se da cuenta que hay extraños instalados ahí, pero en lugar de enfrentarlos o dar aviso a la policía, solo le anuncia a su hermana que cerró la puerta que da al pasillo porque hay intrusos que se instalaron; la respuesta de Irene, igualmente pasiva, refrenda que tendrán que vivir de ese lado de la casa nada más.

Pero sigue todo igual, a pesar de haber sido despojados de parte de su patrimonio, ella sigue tejiendo, él leyendo los libros que aún tiene y revisando la colección de estampillas de su padre; ambos conformes: «Estábamos bien, y poco a poco empezábamos a no pensar. Se puede vivir sin pensar» (110).

En este relato, ante la violencia horizontal la respuesta es la violencia interior de los hermanos. Los usurpadores toman el resto de la casa, tan sigilosamente como en su llegada, mientras los hermanos se repliegan y no se defienden de forma alguna. Al final salen sólo con la ropa puesta a las once de la noche, y tras cerrar la puerta del que fuese su hogar el hermano solo atina a decir: «No fuese que a algún pobre diablo se le ocurriera robar y se metiera en la casa, a esa hora y con la casa tomada» (111).

El otro cielo es protagonizado por un agente de bolsa que vive en Buenos Aires con su madre, tiene una novia, Irma, con quien tiene planes de boda. Pronto se revela la vida que anhela fuera del alcance de la mirada de su madre y su novia, quienes lo asfixian un poco: «Para ella, como para mi madre, no hay mejor actividad social que el sofá de la sala donde ocurre eso que llaman la conversación, el café y el anisado» (2000:16). Pero «su otro mundo», ese que es sólo suyo, excitante, prohibido y lejano de su faceta familiar y socialmente correcta, no está en Buenos Aires, sino en el París de 1870. El corredor de bolsa, ante la asfixiante atmósfera que lo rodea, engaña a su madre para escaparse a un mundo en el que es infiel a Irma; en ese mundo, Josiane la prostituta, sustituye a aquella en sus pensamientos, afectos y deseos (violencia horizontal). Pero, igual que en *Casa tomada*, el protagonista ejerce sobre sí mismo una violencia interior mediante el ensimismamiento y la pasividad que demuestra ante su madre y su novia. Hay además violencia narrativa mediante la destrucción de los esquemas tradicionales del tiempo y del espacio: a lo largo de la historia el narrador-protagonista señala situaciones que apuntan a un desdoblamiento de su vida entre los años 1940 en Buenos Aires y 1870 en París: es un ir y venir entre dos tiempos y espacios distintos y distantes.

Tanto *Anillo de Moebius* como *La barca o nueva visita a Venecia* presentan como elemento de violencia horizontal la violación a una mujer, y coinciden en que la víctima en lugar de odiar y rechazar al victimario alberga sentimientos positivos (en *Anillo de Moebius* como un afecto «espiritual» que raya en el amor, y en *La barca o nueva visita a Venecia* el simple recuerdo de un encuentro casual). Hay además violencia narrativa en ambos ya que las historias se desarrollan mediante «modos narrativos peculiares» con alternancia de narradores.

Según Dorfman, la violencia para Hispanoamérica es una especie de condena, de acto cotidiano, es una realidad que genera visiones trágicas en la literatura (16). Tanto en *Segunda vez* como en *Apocalipsis de Solentiname* se relatan situaciones de violencia vertical, violencia sufrida bajo regímenes gubernamentales. La denuncia en *Segunda vez* se hace muy veladamente: «Es el caso de una ficción política cercana a la realidad argentina de personas desaparecidas por razones no aclaradas» (Paredes, 314). La protagonista, María Elena, es una de las personas que recibe una convocatoria para acudir a una entrevista sin saber por qué la citan a ella. Todo transcurre en un ambiente muy cotidiano y en apariencia inofensivo, ella busca la dirección y platica con los otros que también esperan. Pero el último que se quedó platicando con ella en la sala de espera, Carlos, dijo que iba por «segunda vez», y pasó antes que ella pero no lo vio salir, como a los demás, no lo vio dentro de la oficina cuando entró, no lo vio salir en el rato que se esperó fuera cuando pasó su entrevista: «No podía ser que Carlos no saliera, todos habían salido al terminar el trámite. Pensó que acaso él tardaba porque era el único que había venido por segunda vez; vaya a saber, a lo mejor era eso». Ella también fue requerida para el próximo jueves, por segunda vez.

En *Apocalipsis de Solentiname* el narrador es el propio Julio Cortázar, cosa que queda sentada desde el primer párrafo: «Hacía uno de esos calores y para peor todo empezaba enseguida, conferencia

de prensa con lo de siempre, ¿por qué no vivís en tu patria, qué pasó que *Blow-Up* era tan distinto de tu cuento, te parece que el escritor tiene que estar comprometido?». Se trata de un cuento a todas luces autobiográfico, de denuncia a la problemática que surgió con el sandinismo en Nicaragua, mismo que contaba con la simpatía de Cortázar, sin mayores artificios narrativos, el clímax de este sencillo cuento se da cuando está revelando sus fotos y vienen a su mente imágenes de los crímenes e intimidación que tienen sometido al pueblo nicaragüense, imágenes que *no* están en las fotografías.

La violencia vertical o social de un régimen militar es el tema en *Satarsa*. A causa de la persecución política, un grupo de hombres hace de la caza de ratas su modo de vida en una pequeña población olvidada, Calagasta, que les sirve de escondite. Yrarará, Illa y Lozano cazan ratas que les compran para enviarlas a Dinamarca. La pequeña hija de Lozano ya sufrió el embate de una rata que le carcomió una manita. Esa criatura es la primera víctima de las ratas en el cuento, de la rata-animal en primera instancia y de las *ratas* políticas que causaron sus circunstancias. Al final del cuento llegan los perseguidores del grupo y acaban con ellos haciendo alarde de fuerza y bestialidad. El palíndromo del que Lozano conversaba con sus compañeros, selló sus destinos: han fracasado en «atar a las ratas» y han caído ante *Satarsa* la rata.

Para Dorfman al «desentrañar las formas específicas, múltiples, contradictorias y profundamente humanas» (9) de la violencia en la obra literaria, se puede reconocer cómo crea cosmovisiones. Al final de esta breve exploración parece evidenciarse una evolución en la temática de la violencia: en *Casa Tomada* (1946) y otros cuentos contemporáneos hay mayor presencia de violencias interiores y elementos fantásticos, luego se va incorporando la violencia narrativa, que en gran medida se convirtió en su sello, y en cuentos como *Satarsa* (1982) hay un señalamiento más directo a la violencia social latinoamericana.

En una entrevista que le hicieron en 1983, a un año de su muerte, le cuestionan que en su libro más reciente, *Deshoras*, lo fantástico se veía replegado más que nunca ante la esfera del mundo real, cosa con lo que el argentino estuvo de acuerdo:

Sí, en estos últimos cuentos he tenido la sensación de que hay menos distancia entre lo que llamamos lo fantástico y lo que llamamos lo real. En mis cuentos anteriores, la distancia era más grande porque lo fantástico *era* verdaderamente fantástico, y a veces rozaba lo sobrenatural. [...] hace treinta años escribía cosas que me venían a la cabeza, y sólo las juzgaba con un criterio estético, en primer lugar, porque soy un escritor... ahora soy un escritor atormentado, muy preocupado por la situación de Latinoamérica, y en consecuencia esa preocupación se filtra en mi escritura, de manera consciente o inconsciente (Feiling, 1996, p. 100).

Un escritor difícilmente puede aislarse de su contexto, aunque Cortázar vivió fuera de América Latina los últimos treinta años de su vida, nunca se sintió ajeno a la violencia que aquejaba a dicho continente, muy por el contrario, quizá la distancia acentuó su tribulación ante los hechos. La realidad trágica de la tierra de sus raíces terminó por dejar una huella cada vez más profunda en su creación literaria.

Fuentes y bibliografía

1. ALAZRAKI, J., 1994: *Hacia Cortázar: aproximaciones a su obra*, Barcelona: Anthropos.
2. ARISTÓTELES, 2000: *Ética Nicomaquea*, México: Editores Mexicanos Unidos.
3. ARISTÓTELES, 1999: *Metafísica*. México: Porrúa.
4. AVELAR, I., 2004: *The Letter of Violence: Essays on Narrative, Ethics, and Politics*. New York: Palgrave MacMillan.
5. BENJAMIN, W., 1991: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.
6. CORTÁZAR, J., 1974: *Último Round*. México: Siglo XXI editores.
7. CORTÁZAR, J., 1994: *Obra crítica 2*, Ed. Jaime Alazraki, Madrid: Alfaguara.
8. CORTÁZAR, J., 2000: *Los relatos, 3. Pasajes*. Madrid: Alianza Editorial.
9. CORTÁZAR, J., 2008: *Cuentos completos 1*, México: Alfaguara.
10. Diccionario de la lengua española, Real Academia Española, disponible en línea
11. DORFMAN, A., 1972: *Imaginación y violencia en América*. Barcelona: Anagrama.

12. FEILING C. E. Comp., 1996: *Confesiones de escritores. Los reportajes de The Paris Review*. Escritores latinoamericanos. Buenos Aires: El ateneo.
13. PAREDES, A., 1988: *Abismos de papel: los cuentos de Julio Cortázar*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
14. ZIZEK, S., 2009: *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Пища для размышления: образность в романе Л. Эскивель «Как вода для шоколада»

Мельник О. Г., Карлина А. Н. (Россия)

Algo para pensar: las imágenes en la novela de Laura Esquivel «Como agua para chocolate»

Melnik O. G., Karlina A. N. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В данной статье приведен анализ приемов создания образности в романе Лауры Эскивель «Как вода для шоколада». Средства художественной выразительности, использованные автором в романе, позволяют сделать вывод о том, что концепт еда представлен не только как метафора общения и передачи, но и как символ положительных и отрицательных, добрых и злых смыслов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА образность, идентичность, контекст, гендерный аспект, гендерные роли

RESUMEN Este artículo analiza los métodos de creación de imágenes en la novela de Laura Esquivel «Como agua para chocolate». Los medios de expresión artística utilizados por la autora en la novela permiten concluir que el concepto de comida se presenta no sólo como metáfora de comunicación y transmisión, sino también como símbolo de significados positivos y negativos, buenos y malos.

PALABRAS CLAVE imágenes, identidad, contexto, género, roles de género

Пища является неотъемлемой частью культуры и средством воздействия на личность человека. Еда используется в литературе в различных контекстах и затрагивает различные вопросы, такие как вопросы гендера, идентичности, этносов, культур, политики и власти, межличностные и социальные отношения и многое другое. Образы еды использовались в литературе на протяжении многих столетий, но недавно ученые начали изучать тексты на предмет значения, стоящего за едой и ее употреблением.

Интерес к этой теме уходит корнями во вторую волну феминистской критики Саймона Ди Бивиор, которая начала изучать гендерные различия в культуре и литературе и искать образы еды для решения гендерных проблем. Брэд Кесслер настаивает: «Еда в художественной литературе задействует все чувства читателя (вкус, осязание, ощущение, зрение и запах)» (Kessler, 2005). Важность и частое использование образов еды как буквальных, так и фигуральных, разъясняет Блуджетт, подчеркивая, что «Кулинария, в широком смысле слова считающаяся женским контекстом, по-видимому, предлагает некоторое убедительное объяснение того, почему женщины могут тяготеть к пищевым образам» (Blodgett, 2004).

В своем дебютном романе «Как вода для шоколада» Лаура Эскивель показывает, как еда может стать воспитывающей и творческой областью, обеспечивающей пропитание и удовольствие для других. Роман представляет собой фантастическую смесь рецептов, домашних средств, традиций и любовной истории, которая происходит в Мексике в начале двадцатого века. В центре произведения — отношения между едой, семейными узами, мексиканскими

традициями. Семья, описанная в романе, состоит из четырех человек: трех сестер и их матери. Младшая сестра, Тита, является главной героиней романа. Мать строга и с глубоким уважением относится к мексиканским традициям. В центре внимания книги — Тита, ставшая жертвой одной из мексиканских традиций, а именно: она должна заботиться о своей матери и ей разрешено выйти замуж только после ее смерти, поэтому, когда Тита влюбляется в Педро, ее мать немедленно разрывает их роман. Более того, она организует брак своей другой дочери с Педро. Эскивель ведет хронику жизни Титы от подросткового до среднего возраста, от периода полного подчинения матери до момента, когда героиня восстает против господства матери. Структура книги примечательна и отличается от большинства книг. Эскивель включает в свою книгу рецепты. Они включены в книгу для того, чтобы рассказать историю. Однако эти рецепты — не просто рецепты, а воспоминания и традиции, передающиеся из поколения в поколение.

Повествование охватывает двенадцать месяцев с января по декабрь и состоит из двенадцати глав, и каждая глава начинается с рецепта, который постепенно раскрывает историю жизни Титы. Тита любит готовить и всегда готовит особые блюда для разных случаев. В частности, она готовит блюда для Педро, чтобы выразить ему свою любовь. Ее эмоции передаются ему и другим людям через ее приготовление. Согласно мексиканским традициям, отраженным в книге, они готовят особые блюда для разных случаев и праздников. Так, существует традиция под названием «деревенский сбор», когда все члены семьи собираются вместе и проводят время друг с другом. После завтрака, состоящего из фасоли, яиц, чилакилес, выпечки и молока, они участвуют в различных мероприятиях, например, катаются на лошадях или играют в определенные спортивные игры. Кроме того, в книге изображены и другие праздники, включая Рождество и один из самых известных мексиканских праздников «Día de muertos» (День мертвых).

Еда используется как **метафора общения и передачи** — общая тема в этом романе. Бринда Мехта (2006) предполагает, что «женская сила на кухне заключается в ее невидимости, то есть в ее способности трансформировать неблагоприятную ситуацию в пользу женщин через их стратегии утверждения «субслужбы», которые гарантируют включение разнообразного опыта». Тита использует еду для передачи своих эмоций другим и трансформирует неблагоприятные ситуации в ее жизни в благоприятные. Еда закрепляет абстрактные чувства в мире Титы, и Тита может прибегнуть к выражению своих чувств через создания деликатесов на ограниченном пространстве кухни. На кухне она переводит еду на новый язык.

В этом романе Лаура также использовала еду как **способ доминирования**. Даже в первой части Тита портит пиршество своей сестры своими слезами — это своего рода доминирование, которое она отражала через еду. Соматическая реакция, вызванная слезами Титы, показывает, как она подрывает материнское господство. Тита подрывает авторитет и запрет матери.

Еда используется как **символ положительных и отрицательных, добрых и злых смыслов**. Автор подчеркивает, что еда — это голос для женщин, что еда обладает силой и является важным хранилищем женских традиций, которые имеют решающее значение для культурного выживания. Мама Титы занимает патриархальную позицию по отношению к кухне; как и мужчины, она не готовит, а скорее заставляет других готовить для нее.

Помимо того, что еда служит центральным организующим принципом, она часто является непосредственной причиной физического и эмоционального беспокойства, а также служит **средством, через которое эмоции могут быть передаваться**. Название «Как вода для (горячего) шоколада» само по себе выражает эмоции, скрытые в названии — это мексиканское выражение, которое буквально означает «вода в точке кипения». Название передает сильные эмоции на грани взрыва. Когда Педро дарит Тите розу, она использует ее для приготовления еды. Когда все едят еду, они начинают ощущать ее действие, и все становятся чрезвычайно любящими. Эскивель использует такие литературные приемы, как гипербола, символизм, образность, предвестие и ирония, чтобы передать глубокую любовь и страсть Титы, которую она накопила и которую отвергает ее мать.

Используя магический реализм, Эскивель преувеличивает повседневные действия в жизни Титы с помощью **гиперболы**. Например, после того как Тита съела блюдо из перепелов в соусе

из лепестков роз, Гертрудис охватило сильное вожделение и страсть к солдату-повстанцу, которого она увидела на площади. Эскивель преувеличивает эту сильную страсть, говоря:

«От ее тела исходил такой жар, что деревянные стены начали раскалываться и вспыхивать» (Эскивель, 1994, с.55).

Очевидно, что тело человека не способно раскалить стены, однако это позволяет читателям понять, насколько сильным было чувство, охватившее Гертрудис. Гипербола, использованная в романе «Как вода для шоколада», позволяет читателям проникнуть в сюжет на более глубоком уровне, раскрывая интенсивность чувств персонажей.

Эскивель использует множество **символов** на протяжении всего романа, чтобы подчеркнуть сильную страсть Титы, которая копится внутри нее. Например, жар и огонь, слезы — все эти символы появляются несколько раз на протяжении всей истории, чтобы передать глубокий смысл. Например, когда Тита и Педро находят глаза друг друга, Эскивель пишет:

«Тита знала по собственной плоти, как огонь преобразует стихии, как комок кукурузной муки превращается в тортилью, как душа, не согретая огнем любви, безжизненна, как бесполезный шарик кукурузной муки» (Эскивель, 1994, с. 67).

Когда в книге упоминается огонь, это относится к пылкой любви и желанию, которые Тита испытывает к Педро. Использование Эскивель символизма дает читателям понимание чувства сильной любви или даже чувства отчаяния, когда в романе появляются слезы.

Помимо этого, Эскивель использует образность, чтобы представить читателю четкую сцену, что создает ощущение, будто читатель находится в этой истории. Например, когда Тита остается принять роды своей сестры, Эскивель ярко описывает эту сцену, говоря: «Она открыла глаза, и темный туннель за мгновение до этого превратился в красную реку, извергающийся вулкан, рвущуюся бумагу. Плоть ее сестры открылась, чтобы дать дорогу жизни» (Эскивель, 1994, с. 72).

Способность Лауры создавать яркие сцены с помощью образов помогает читателям лучше понять обстановку и персонажей.

Лаура также использует предвестия на протяжении всего романа, что может создать напряжение для читателей. Например, Педро и Тита имеют несколько интимных моментов вместе. Эскивель описывает сцену, в которой они встречаются ночью: «Пока она целовала губы, Педро взял ее руку в свою» (Эскивель, 1994, с. 98). Эскивель неоднократно показывает, что Педро и Тита встречаются в сценах, которые показывают, что они любят друг друга беззаветно, что, в свою очередь, предвещает разрыв Титы с Джоном, потому что она никогда не полюбит никого, кроме Педро.

Еще один прием, используемый Эскивель, — **ирония**, которая помогает создать в романе некоторую надежду для Титы. Есть несколько случаев, когда ирония используется в пользу Титы. В качестве примера Эскивель пишет: «В восторге он подошел к ним, наклонился и поцеловал Титу в лоб. Тита отняла ребенка, теперь довольного, от своей груди» (Эскивель 76). Поскольку Тита может кормить своего племянника, в то время как Росаура, мать и жена Педро, не может этого делать, Тита может стать ближе к Педро, когда ей было отказано в браке с ним. Это иронично, потому что Тита как будто становится матерью для ребенка Педро.

Роман Лауры Эскивель стал бестселлером. Он был переведен на 35 языков мира. Киноверсия, снятая ее мужем, Альфонсо Арау, также имела кассовый успех и завоевала 18 международных наград. Его жанр можно определить как причудливую смесь мелодрамы, сказки и трагедии, что беспронизышно затрагивает эмоциональную сферу читателя. Обращение к традиционным понятиям добра и зла, справедливости и несправедливости, красоты и безобразия, делают данное произведение понятным каждому.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в этом романе Лаура Эскивель показывает, как пища символизирует вопросы принятия, сопротивления, а также символы памяти, эмоций, отношений, власти и потребления. Структура повествования помогает сосредоточить внимание на еде, которая не только символизирует эмоции, испытываемые героями, но и связывает многочисленные аспекты истории. Рецепты, которые Лаура демонстрирует в этом романе, раскрывают подсознание Титы. Она лишь подсознательно осознает, что делает, пока готовит еду. Эскивель использует магический реализм, чтобы выразить некоторые эмоции, которые Тита

вкладывает в свою стряпню, позволяя им принять видимую форму, которую легче выразить, что будет обсуждаться более подробно. Скрытые ингредиенты зашифрованы в подсознании Титы частично через Нанчу. Хотя Нанча является семейной кухаркой и няня, она является материнской фигурой в жизни Титы. Она воспитывает Титу на кухне. В конце концов, Тита родилась на кухне под потоком слез, вызванных тем, что ее мать резала лук во время приготовления ужина. На протяжении всех лет, проведенных на кухне, она бессознательно строила сложные отношения с едой. Приготовление блюд стало больше опытом, чем необходимостью для выживания. Таким образом, Лаура Эскивель проделала чудесную работу, используя еду как метафору для невысказанных эмоций, взяла больную душу девушки и превратила ее в поваренную книгу чувств и эмоций, ловко замаскированных едой.

На наш взгляд, изучение испаноязычной культуры и традиций очень важно на уроках испанского языка, так как это помогает нам понять менталитет испаноязычных людей и уважать его. Испаноязычная культура объемна и многогранна, она охватывает многие страны мира. В настоящее время культура Испании отличается от культуры ее бывших колоний, которые расположены в основном в Латинской Америке. Однако в целом их основные традиции, касающиеся семьи, религии, кухни и праздников, имеют определенные сходства.

Из этой книги читатель узнает много интересных фактов о латиноамериканской культуре, и их понятие семьи — одно из них. У них есть определенные семейные традиции, касающиеся религии, праздников и гендерных ролей. Они используют специальный термин «familismo», чтобы показать, что семья имеет для них первостепенное значение. Например, когда заболевает ребенок, все члены семьи, включая дальних родственников, вызывают врача и вместе с ним решают, как будет осуществляться уход за ребенком и какие средства будут использоваться. Термин «familismo» также предполагает, что их семьи выходят за рамки обычной нукlearной семьи и включают бабушек, дедушек, дядей, тетей, крестных, двоюродных братьев и сестер и даже друзей и соседей. Кроме того, связи в их семьях чрезвычайно сильны, и каждое событие в жизни одного из членов семьи отмечается всей семьей, что также ярко показано в книге Эскивель.

В испаноязычных семьях существуют четко выраженные гендерные роли. В основном они происходят от традиционных гендерных ролей, где преобладает патриархат. У них есть специальный термин — «мачизм», который связан с обязанностью мужчины защищать и обеспечивать свою семью. У них также есть специальный термин для обозначения роли женщины в семье — «maternalismo», который представляет собой ответственность женщины за воспитание, моральную и духовную силу и самопожертвование.

Кроме того, латиноамериканцы придерживаются различных религиозных традиций. В основном они католики и, соответственно, имеют католические традиции. Однако они уделяют особое внимание роли крестных родителей. У них даже есть свой термин для этого — «compadrazgo». Он представляет собой функцию крестных родителей по обеспечению соответствующего духовного воспитания своих крестников. Кроме того, они помогают своим крестникам во всех других сферах их жизни.

Источники и литература

1. BLODGETT, H., 2004: *Mimesis and Metaphor: Food Imagery in International Twentieth-Century Women's Writing*. USA: Questia. Print.
2. COUNIHAN, C., 2004: *Around the Tuscan Table: Food, Family and Gender in Twentieth Century*, New York: Routledge. Print.
3. DOBRIAN, S., 1996: *Romancing the Cook: Parodic Consumption of Popular Romance Myths in Como agua para chocolate*. Chicago: Latin American Literary Review Press. Print.
4. KESSLER, B., 2005: *OneReader's Digest: Toward a Gastronomic Theory of Literature*. Gambier: The Kenyon Review. Print.
5. LOPEZ, M., 2004: «Cooking Mexicanness: Shaping National Identity». *Alfonso Araus Como agua para chocolate*. New York: Routledge. Print.
6. ESQUIVEL, L., 1994: *Like Water For Chocolate*. Newyork: Bantam Doubleday Dell Pub. Print.

7. WILLINGHAM, E., 2010: *Laura Esquivel's Mexican Fictions: Like Water for Chocolate, The Law of Love, Swift as Desire, Malinche: a Novel*. UK: Sussex Academic Press. Print.

Языковая игра в прозе русского постмодернизма XXI века (на материале произведений А. Аствацатурова)

Мусатова Т. О., Пантелеев А. Ф. (Россия)

El juego del lenguaje en la prosa postmodernista rusa del siglo XXI: en las obras de A. Astvatsaturov

Musatova T. O., Panteleev A. F. (Russia)

АННОТАЦИЯ В статье приведен анализ разноуровневых приемов языковой игры в художественных текстах Андрея Аствацатурова, яркого представителя русского постмодернизма XXI века. Материалом исследования являются произведения, составляющие на сегодняшний день полное художественное наследие современного автора: «Люди в голом» (2009 г.), «Скунскамера» (2010 г.), «Осень в карманах» (2015 г.), «Не кормите и не трогайте пеликанов» (2019 г.). В ходе исследования использованы такие методы, как анализ и синтез теоретического материала, описательный метод, метод обобщения единиц в классы, контекстуальный анализ, статистический метод.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА языковая игра, игра, постмодернизм, лексика, грамматика, лингвистика креатива, языковая личность

RESUMEN El artículo analiza diferentes técnicas de juego lingüístico en los textos literarios de Andrei Astvatsaturov, brillante representante del posmodernismo ruso del siglo XXI. Las fuentes de la investigación fueron las obras que actualmente forman parte de la creación literaria de este autor contemporáneo: «Люди в голом» (*Gente al desnudo*), 2009, «Скунскамера» (*Cámara de zorrillos*), 2010, «Осень в карманах» (*Otoño en los bolsillos*), 2015, «Не кормите и не трогайте пеликанов» (*No alimenten ni toquen a los pelícanos*), 2019. Se utilizaron diferentes métodos de investigación en el proceso de redacción del artículo, como el análisis y la síntesis de material teórico, el método descriptivo, el método de generalización de unidades en clases, el análisis contextual y el método estadístico.

PALABRAS CLAVE juego del lenguaje, juego, posmodernismo, vocabulario, gramática, lingüística de la creatividad, personalidad lingüística

Сопоставление игры и вербальной коммуникации имеет долгую историю в философской традиции. Само же понятие «языковая игра» было сформулировано только в начале второй половины XX века.

В отечественной лингвистике для языковой игры не выведено общепризнанного термина по причине того, что «многоплановость языковой игры делает затруднительным ее непротиворечивое и исчерпывающее определение» (Николина, Агеева, 2000, с. 280). В нашей работе мы будем придерживаться трактовки, которую предлагает «Стилистический энциклопедический словарь русского языка»:

Языковая игра — это определённый тип речевого поведения говорящих, основанный на преднамеренном (сознательном, продуманном) нарушении системных отношений языка, т.е. на деструкции речевой нормы с целью создания неканонических языковых форм и структур, приобретающих в результате этой деструкции экспрессивное значение и способность вызывать у слушателя или читателя эстетический и, в целом, стилистический эффект.

Особенную актуальность исследование языковой игры приобретает при рассмотрении современных постмодернистских художественных текстов. Популярность языковой игры для языковой личности XXI века М.В. Захарова объясняет укоренением эпохи интертекстуальности: возникает «сплошной» интертекст, когда высказывание формируется из нескольких цитат, слитых в новое смысловое единство» (Захарова, 2009, с. 36). В качестве факторов, вызывающих такую языковую тенденцию, исследователь выделяет ощущение того, что все уже сказано, желание не проявлять истинное отношение, не показывать собственные чувства, ироническое отношение к окружающему. Как замечает Т. Г. Сопова, тенденциозным становится явление использования языковой игры в названиях текстов: «Возвращение блудного мужа» и «Апофегей» Ю. Полякова, «Антисоветский Советский Союз» В. Войновича (Сопова, 2007).

С изучением поэтики постмодернизма появляется ростовская школа игровой поэтики (А. М. Люксембург и Г. Ф. Рахимкулова), ее представители занимаются людическими отношениями между читателем и художественным текстом и сущностью игрового жанра, главным принципом которого является использование языковой игры. Под редакцией профессора Т. А. Гридиной выпускаются коллективные монографии «Лингвистика креатива».

Интерес к прозе Андрея Аствацатурова в настоящем исследовании объясняется отсутствием большой хронологической дистанции между автором и читателем и обилием иллюстраций языковой игры, которая занимает важное место как в речи персонажей, так и в нарративе в целом. Частотность обращений к креативному словотворчеству составляет примерно 1 факт языковой игры на каждые 5 страниц текста в самом насыщенном языковой игрой романе «Люди в голом» и 1 факт языковой игры на каждые 9 страниц текста в «Осени в карманах» — произведении, в котором найдено меньше всего примеров языковой игры.

Вслед за учеными, рассматривающими сферу реализации языковой игры в контексте всех структурных уровней языка (Т. В. Булыгина, Б. Ю. Норман, В. З. Санников, А. Д. Шмелев), определим следующие уровни средств выражения языковой игры: фонетический, графический, словообразовательный, лексический, морфологический, синтаксический. В художественных текстах Аствацатурова обнаруживаются факты языковой игры, относящиеся ко всем обозначенным структурным уровням или иллюстрирующие уровневую контаминацию.

Фонетический уровень языковой игры проявляется в случаях игры с именем собственным. Так, игровое искажение фамилии главного героя мотивируется, во-первых, произносительными трудностями и может представлять собой набор звуков: «Авцар... нет... Ацвара... бог ты мой... Астараватуров!» (Аствацатуров, 2009), Астафацуров (Аствацатуров, 2021). В других примерах фонетико-фонематическая деформация фамилии вызвана семантизацией, основанной на звуковом совпадении части слова с известными лексемами: Овцатуров (Аствацатуров, 2009), Раздвацадуров (Аствацатуров, 2011). Такая ономастическая игра обусловлена ритмико-фонетически подходящими апеллятивными единицами: «овца», «раз», «два», «дура». Фамилия испытывает на себе языковую деконструкцию на протяжении всего «жизненного пути» героя и в конце концов сокращается до более удобного варианта «Аствац» (Аствацатуров, 2019) — это позволяет облегчить коммуникативную задачу говорящего.

Другой антропоним — фамилия известного литературоведа Н. И. Балашова — видоизменяется в потоке речи до Башколова (Аствацатуров, 2009). Несмотря на то что лексема окказиональна, ее образование мотивируется созвучием с узуальной лексемой «башка», отчего «башколов» впоследствии используется в ироничном значении, близком к «невежде»: «БАЛАШОВ! Николай Иванович Балашов. Член-корреспондент Академии наук... Понятно?! А «башколов» — это ты!» Таким образом, фонетическая игра определяется часто семантическим полем.

Графическая языковая игра в текстах Аствацатурова представлена реже по сравнению со средствами других уровней, она становится вспомогательным детерминированным компонентом, выраженным через намеренное нарушение орфографии как графической стороны передачи слов на письме. Так, можно найти графическую языковую игру в примере «шубки и шапки»

(Аствацатуров, 2019), который изначально взят нарратором из его школьного сочинения в качестве орфографической ошибки, но потом использован в тексте как метафора снега. Сопоставление этих двух лексических единиц объясняется тем, что обе обозначают атрибуты зимней одежды. Начальное и конечное созвучие слов оказывается определяющим для написания слова «шапки» по аналогии со словом с известной орфографией.

К числу игровых словообразовательных приемов относятся различные изменения морфемной структуры слова, которые в грамматике называются историческими изменениями в словообразовательной структуре (Шанский, Тихонов, 1987). Однако в текстах Аствацатурова подобные изменения имеют характер мгновенных, происходящих в момент словопроизводства, то есть напоминают этим сопровождающие словообразование морфонологические изменения в производящей основе. Встречается усложнение морфемной структуры производящей основы при образовании окказионального имени собственного: «Одинокий человек совершенно незащищен. Особенно если это маленький человек. Маленький не в смысле Акакий Акакиевич, Описий Описиевич...» (Аствацатуров, 2009). В качестве словообразовательной мотивации выбрана модель, по которой создана единица «Акакий Акакиевич». Основа -акакиј- в контексте словоупотребления перестает быть нечленимой, в ней выделяется корень -как-, позволяющий сопоставить лексему со словом одной тематической группы с корнем -пис-. Таким образом, дериват Описий Описиевич мотивирован прецедентным именем, приобретшим обновленное значение из-за сдвига в морфемном членении.

Ресемантизации слово может подвергаться благодаря переразложению морфемной структуры: «молодая жизнь, жизнь-еще-былинка, стала героической сказкой-былью» (Аствацатуров, 2009). Посредством отпредложенческого словообразования в структуру лексической единицы взято моносемантическое слово «былинка» с нечленимой непроизводной основой, имеющее значение «стебель травы, травинка» (Ожегов, Шведова 2006, с. 65). Ясно, что данное значение не актуально в приведенном высказывании. Включение в предложение слова «быль» позволяет понять, что «былинка» используется как однокоренной дериват с уменьшительно-ласкательным суффиксом.

Игровые манипуляции с грамматическими категориями приводят к созданию окказиональных форм узуальной лексики. Самый распространенный способ — наращение неполной грамматической парадигмы. Этот прием связан, например, с незнанием грамматических норм со стороны коммуникатора. Так, иностранный студент, не осведомленный об отсутствии формы множественного числа отвлеченного существительного, конструирует словосочетание «подлые смехи» (Аствацатуров, 2009). Такие игровые образования носят развлекательную функцию и больше подходят по своей природе на грамматические ошибки. Все тексты Андрея Аствацатурова тяготеют в большей степени к разговорному стилю, поэтому в них часто встречаются, например, отступления от языковой нормы в виде отказа от использования нормированной супплетивной формы множественного числа в пользу морфологического его выражения, что иллюстрируется примерами: «сверх-человеки», «снизошел до людей» (Аствацатуров, 2009). Эти формы использованы в речи автора, а не в репликах героев, чтобы придать непосредственный характер повествованию.

Появление падежной парадигмы может быть вызвано переходом одной части речи в другую. В результате субстантивации из наречия образуется форма «кагда», которая отмечена намеренным искажением правописания. Полученное слово можно расценивать как эрратив, так как грамматическая и орфографическая нормы нарушаются, исходя из намерения говорящего произвести комический эффект: «тебе бы <...> в что-где-кагде играть» (Аствацатуров, 2009). В другом примере подобное встречаем уже во фрагменте с авторской речью, посвященном заголовкам автобиографических публикаций: «Надо писать книги о себе. Если не книги, то хотя бы статьи. Но в заглавие непременно ставить слова «Как я...» «Как я ходил во власть». <...> «Как я заработал свой первый миллион». <...> Словом, произвести побольше таких «каков». Читатели ценят «каки» и любят «каки» (Аствацатуров, 2009). Анафора акцентирует внимание на клишированности заголовков. Этот языковой стандарт в целях обобщения 35 сворачивается до формулировки «каки». Здесь обращение к субстантивации обуславливается еще и тем, что

образованное слово оказывается омонимичным лексеме со значением «детск. фи, грязь, скверность» (Даль, 2009, с. 304).

Лексический уровень языковой игры предполагает креативное переосмысление значений узуальных лексем. Одним из продуктивных способов языковой игры на лексическом уровне в текстах Андрея Аствацатурова является обыгрывание паронимов. Комический эффект достигается за счет обращения к стилистической фигуре паронимазии. Неразличение паронимов, которое встречается в речи персонажей, связано с неподготовленностью речи, ситуациями, когда говорящий забыл нужное слово: «Не по мужскому он делу. Другого он... ориентирования» (Аствацатуров, 2019). Пара «ориентирование» — «ориентация» не приведена в авторитетных паронимических словарях, между тем эти лексические единицы иллюстрируют явление паронимии, заключающееся в «употреблении одного сходнозвучного слова вместо другого» (Колесников, 1971, с. 3). Слово «ориентирование» синонимично «ориентации» в значении, связанном с устанавливанием местоположения или направлением на кого-то или что-то (Ожегов, Шведова, 2006, с. 460). Однако в высказывании подразумевается сексуальная ориентация (Ожегов, Шведова, 2006, с. 460), и в данном случае такая синонимика со словом «ориентирование» невозможна.

В качестве заголовка одного из произведений используется реплика персонажа: «Искусство должно быть гармональным!» (Аствацатуров, 2015). В тексте находим пояснение для подобной лексической сочетаемости: «...это искусство, в котором ощущается гармония. Которое <...> гармональное!». Хотя слова относятся к разным тематическим полям и не являются однокоренными, «гормональный» и «гармоничный» схожи в своем ритмико-фонетическом оформлении, что позволяет коммуникатору использовать одну лексическую единицу вместо другой. Искаженная орфография слова «гормональный» подчеркивает деривационную связь между прилагательным и производящим словом «гармония».

В следующем примере подмена лексических единиц происходит с целью совмещения значения разных слов. Например, учительница истории именуется истеричкой (Аствацатуров, 2021), что созвучно слову «историчка» из школьного сленга с имеющей черты сходства морфемной организацией: корень (-истор- или -истер-), суффиксы -ич- и -к- и окончание (Тихонов, 2014, с. 223–224). Смысл использования слова в несвойственном значении заключается в создании лексемы со значением «истеричная учительница истории» — реализуется компрессивная функция языковой игры.

Популярным приемом для синтаксической игры становится повтор. Как и любая повторная номинация, деривационный повтор подчеркивает значимость сообщаемой информации, также добавляет экспрессивности или образности: «кто не успевает, Андреев, — тот бывает неуспевающим!» (Аствацатуров, 2009), «...я вчера открываю атлас России, и мне попадает на глаза слово «Магнитогорск», и я чувствую, оно меня магнитом тянет» (Аствацатуров, 2021), «...разбухают и преют смыслы, мысли, замыслы» (Аствацатуров, 2019).

Наряду со словами с повторяющимися корнями встречается и аффиксальный повтор: «Сама преисподняя, преисполнившись гнева, предстала перед нами в исподнем» (Аствацатуров, 2009). Приставки в этом случае усиливают единство текстового ряда и подчеркивают звуковую организацию.

Лексический повтор может представлять собой столкновение разных значений многозначного слова, как в следующем примере: «он одинокий, голый, бесприютный на голой земле, равный самому себе» (Аствацатуров, 2009). В первом случае обнаруживается синонимия слову «нагой», во втором — слово приобретает значение «лишённый растительности». Столкновение двух значений, основанных на смежности, соподчинено художественным задачам и реализации экспрессивной функции.

Прием анадиплосиса — повтора слова в начале очередной фразы — в следующем примере сопряжен с лексическим уровнем, так как слова употреблены в разных значениях: «...и вдруг тебя кто-то некультурно так подрезает. Подрезает крылья твоей фантазии...» (Аствацатуров, 2009). Первое «подрезает» имеет разговорное значение «закрыть путь идущему». Во втором случае слово использовано в составе фразеологизма «подрезать крылья», то есть «лишить кого-либо

возможности проявить себя; лишить кого-либо веры в себя, в свои силы» (Большой толковый словарь русского языка, 2000, с. 878). Из-за повтора как синтаксического средства и анадиплосиса акцентируется последовательность двух действий: сначала физического, потом психического.

В исследовании были рассмотрены самые характерные для русского постмодернизма последних двух десятилетий приемы языковой игры. Уже на материале приведенных в статье примеров можно убедиться, что языковая игра занимает важное место во всех художественных текстах Андрея Аствацатурова, одного из ярчайших представителей современного постмодернизма в русской литературе. Особый интерес представляет уровневая организация языковой игры. Перспективой исследования является детальное рассмотрение и комплексный анализ дальнейшего творчества этого автора. Также может быть намечен сопоставительный анализ использования языковой игры у А. Аствацатурова и других представителей русской литературы начала XXI века.

Источники и литература

1. АСТВАЦАТУРОВ, А., 2009: *Люди в голом: роман*. Москва : AdMarginem.
2. АСТВАЦАТУРОВ, А., 2015: *Осень в карманах: роман в рассказах*. Москва: АСТ, Редакция Елены Шубиной (ЕШ).
3. АСТВАЦАТУРОВ, А., 2019: *Не кормите и не трогайте пеликанов*. М.: АСТ; Редакция Елены Шубиной.
4. АСТВАЦАТУРОВ, А., 2021: *Скунскамера: роман*. Москва: АСТ, Редакция Елены Шубиной (ЕШ).
5. ДАЛЬ, В. И., 2009: *Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст.* / В. И. Даль; совмещ. ред. изд. В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенэ; [науч. ред. Л. В. Беловинский]. М.: ОЛМА Медиа Групп.
6. ЗАХАРОВА, М. В., 2009: «Языковая игра (современный этап)». *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Филологическое образование»*. № 1 (2) 2009. С. 34–38.
7. КОЖИНА, М. Н. (ред.), 2006: *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / ред. Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сковородников. 2–е изд., испр. и доп. М.: Флинта : Наука.
8. КОЛЕСНИКОВ, Н. П., 1971: *Словарь паронимов русского языка*. Тбилиси: Изд-во Тбилисского ун-та.
9. КУЗНЕЦОВ, С. А. (сост. и гл. ред.), 2000: *Большой толковый словарь русского языка*. РАН, Ин-т лингвист. исслед. Спб.: Норинт.
10. НИКОЛИНА Н. А., АГЕЕВА, Е. А., 2000: «Языковая игра в структуре современного прозаического текста». *Русский язык сегодня: сб. науч. тр.* Вып. 1. М.
11. ОЖЕГОВ, С. И., ШВЕДОВА, Н. Ю., 2006: *Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений* / Российская академия наук. Институт 70 русского языка им. В. В. Виноградова. 4–е изд., дополненное. М.: ООО «А ТЕМП».
12. РУТ, М. Э., ИВАНОВА, Е. Н., 2009: «Языковая игра в дискурсе языковой личности XVIII–XIX вв.». *Лингвистика креатива*. Екатеринбург. С. 78–86.
13. СОПОВА, Т. Г., 2007: *Языковая игра в контексте демократизации художественной речи в последние десятилетия XX века: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.01*. Спб.
14. ТИХОНОВ, А. Н., 2014: *Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным*. Москва: АСТ.
15. ШАНСКИЙ, Н. М., ТИХОНОВ, А. Н., 1987: *Современный русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.»*. В 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология, 2–е изд., испр. и доп. М.: Просвещение.

Современные методы диагностирования личности в диахронии

Мясищев Г. И., Новикова Л. П. (Россия)

Métodos actuales para diagnosticar la personalidad en diacronía

Myasishchev G. I., Novikova L. P. (Rusia)

АННОТАЦИЯ До настоящего времени реконструкция лингвистического облика в диахронии в основном велась на основе традиционных методов анализа лексико-семантической и стилистической составляющих речи человека и сравнения их с социальным портретом диагностируемого лица. Применение прагмалингвистических методов изучения речевого портрета говорящего в контексте диахронического развития личности позволяет выявить личностные речевые предпочтения, характеризующие говорящего и детерминировать динамику развития его личности на основе его речевых предпочтений. Проведенные эксперименты показывают возможность речевого диагностирования личности говорящего и реконструирования его речевого портрета на основе материалов памятников письменности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА лингвистическая реконструкция, прагмалингвистика, речевое моделирование, политическая риторика

RESUMEN Hasta ahora, la reconstrucción de la imagen lingüística en la diacronía se ha realizado principalmente sobre la base de los métodos tradicionales de análisis de los componentes léxico-semánticos y estilísticos del habla de una persona y su comparación con el retrato social de la persona diagnosticada. La aplicación de métodos pragmalingüísticos de estudio del retrato hablado del hablante en el contexto del desarrollo diacrónico de la personalidad permite revelar las preferencias personales de habla que caracterizan al hablante y determinar la dinámica del desarrollo de su personalidad a partir de sus preferencias de habla. Los experimentos realizados muestran la posibilidad de diagnosticar el habla de la personalidad del hablante y reconstruir su retrato hablado sobre la base de los materiales de los monumentos de la escritura.

PALABRAS CLAVE reconstrucción lingüística, pragmalingüística, modelación del habla, retórica política

Говорить о реконструкции образа Ивана Грозного по эпистолярным памятникам, с известной долей вероятности совпадающей с непосредственным речевым портретом, позволяет реконструкция методами прагмалингвистики путем прямого наблюдения за живой речью исторической языковой личности.

Так, изученные нами титульные речевые формулы в «Посланиях» конституируют статус Говорящего в глазах читателя, определяя тон и порядок взаимодействия участников коммуникации. Как и в случае с любой формой лозунга, читателю определенным образом навязывают модель восприятия Говорящего и желаемый перлокутивный эффект, что говорит о стремлении проявить лидерство даже в рамках переписки с равным по статусу государственным лицом (например, королями Польши и Швеции).

В рамках обязательной речевой формулы представления адресанта адресату можно наблюдать реализацию отношения автора к читателю, его стремление занять ту или иную позицию в аспекте проявления лидерства в коммуникации, определенную словесную игру, отображающую индивидуальный подход к каждому собеседнику.

Лексико-семантический и стилистический уровни основной части посланий характеризуются как крайне разнообразные в плане используемых Иваном Грозным речевых элементов: традиционной церковнославянской книжной лексики, религиозных цитат, московского просторечья, канцеляризм, сниженных выражений. Для данной работы

представляют интерес те лексико-стилистические особенности речи Ивана Грозного, которые имеют отношение к самопрезентации автора и восприятию его личности читателем. С этой позиции материал посланий следует разделить на две категории: полемические послания, в которых личность автора представлена в виде заочной дискуссии с оппонентом, и референтные, где автор не рассчитывает на полемику, а лишь излагает существо вопроса.

Каждое послание композиционно состоит из трех частей: адресации («титла»), где указывается самопрезентация Ивана Грозного через представление его читателю; прецедентной части, где кратко излагается фабула обсуждения (причина, побудившая царя написать письмо и тезисы, на которые царь считал необходимым ответить); собственно, послания Грозного. Важно отметить, что такая композиция, вопреки мнению ряда исследователей (Шмидт, Рогов и др.), является традиционной для эпистолярного жанра позднего Средневековья — начала Нового времени в России (см., например, переписку архиепископа Новгородского или послания Алексея Михайловича). Трехчастная композиция позволяла выполнять основную фатическую и информационную функции письменной коммуникации: представить автора должным образом, ограничить заочную дискуссию существом дела, избежать неверного толкования (как и предполагала трактовка античного риторического канона) и изложить необходимые сведения. Изменения в данной концепции произойдут только уже в петровское время, когда прецедентная часть либо минимизируется, либо опускается.

В целом повторы, пересказы и жонглирование аргументами противной стороны — характерная особенность полемических посланий Грозного, где лидерские позиции автора по отношению к адресату посланий выстраиваются по принципу оппозиции, где превосходство царя по всем качествам в сравнении с адресатом демонстрируется исходя из собственных слов адресата.

Методы классической лексикологии и методы функциональной прагмалингвистики предполагают изучение лексического состава компонентов речевого высказывания, что позволяет лучше понять мотивы автора, его восприятие собеседника и цель коммуникативного воздействия. Синтез методов позволяет определить авторскую стратегию речевого воздействия на адресата послания и ожидаемую автором реакцию.

Как уже говорилось, речь Ивана Грозного в посланиях чрезвычайно разнообразна, при этом в них Иван Грозный реализует всего две авторские стратегии: подавления собеседника и абсолютного доминирования в коммуникативном взаимодействии и некоторую паритетность с сохранением жесткой позиции по принципиальным вопросам.

Существует возможность диагностирования личности в диахроническом аспекте развития языка и литературы методами прагмалингвистики. Обосновывается этот вывод общностью лингво-когнитивных решений при выборе Говорящим средств речевого воздействия на слушающего. Как показывает анализ, механизм такого выбора основывается на психолингвистических моделях мышления человека, имеющих достаточно продолжительный период генезиса.

Использованные источники

1. ВАСИЛЬЕВ, А. А., 2016: *Концепция православной монархии Ивана IV Грозного: монография*. Барнаул: Новый формат.
2. ГОЛЕВ, Н. Д., 2000: «Мотивационные ассоциации русских лексем, их изучение и лексикографическое описание». *Актуальные проблемы русистики*. Томск: Издательство Томского университета. С. 149–157.
3. ГУРЕВИЧ, А. Я., 1984: *Категории средневековой культуры*. М.: Искусство.
4. КОТЛЯРОВ, Н., 1994: Средневековый тип государственности и его русская модель XIV–XVI вв. *Сословия и государственная власть в России, XV — середина XIX вв.: тезисы докладов Международной конференции «Чтения памяти акад. Л. В. Черепнина», 13-16 июня 1994 г.* Ч. 1. М., С. 213–222.

5. ЛУРЬЕ, Я. С., 1976: «Первое послание Ивана Грозного Курбскому (вопросы истории текста)». *Труды Отдела древнерусской литературы*. Т. 31. Ленинград: Наука. С. 202–234.

Интертекстуальность в драме Нило Круза «Анна в тропиках»

Наказная Е. В. (Китай)

Intertextualidad en el drama de Nilo Cruz «Ana en el Trópico»

Nakaznaya E. V. (China)

АННОТАЦИЯ В пьесе Нило Круза «Анна в тропиках» важную роль играют интертекстуальные связи. Многочисленные параллели с романом Льва Толстого «Анна Каренина» позволяют американскому драматургу кубинского происхождения показать реальность, в которой живут билингвальные персонажи его пьесы. Нило Круз не заимствует автоматически образы из романа Толстого, а развивает их, показывая психологию и особенности сознания персонажей пограничья, живущих на грани времен, культур и языков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Нило Круз, Лев Толстой, интертекстуальность, цитата, реминисценция, билингвальный персонаж, роман «Анна Каренина»

RESUMEN Los vínculos intertextuales desempeñan un papel importante en la obra de Nilo Cruz «Ana en el Trópico». Numerosos paralelismos con la novela «Ana Karénina» de León Tolstói permiten al dramaturgo estadounidense de origen cubano mostrar la realidad en la que viven los personajes bilingües de su obra. Nilo Cruz no toma automáticamente las imágenes de la novela de Tolstói, sino que las desarrolla, mostrando la psicología y las peculiaridades de la conciencia de los personajes de la «frontera» que viven al borde de los tiempos, las culturas y las lenguas.

PALABRAS CLAVE Nilo Cruz, León Tolstoi, intertextualidad, cita, reminiscencia, personaje bilingüe, novela «Anna Karenina»

Творчество современного американского драматурга кубинского происхождения Нило Круза стало особенно известным широкой аудитории после присуждения ему Пулитцеровской премии за пьесу «Анна в тропиках» в 2003 году. У российского зрителя пьеса получила известность после премьерных показов в Электротеатре Станиславского в Москве (2015) и в театре им. Комиссаржевской в Санкт-Петербурге (2020), а также на сцене других российских театров. Многочисленные параллели между романом Льва Толстого «Анна Каренина» и пьесой кубино-американского драматурга Нило Круза «Анна в тропиках» привлекают внимание как литературоведов, так и театральных критиков. Центром дискуссий в пьесе Нило Круза является восприятие русской классики, а именно романа Льва Толстого «Анна Каренина», в котором влюбленная замужняя женщина идет наперекор мнению света. В данной статье исследуются интертекстуальные связи в пьесе Нило Круза «Анна в тропиках».

С тех пор как Ю. Кристева ввела термин интертекстуальность, он стал широко использоваться для анализа художественных произведений. Р. Барт отмечает, что «каждый текст является интертекстом», и указывает, что «интертекстуальность не может быть сведена к проблеме источников и влияний; она представляет собой общее поле анонимных формул, происхождение которых редко можно обнаружить, бессознательных или автоматических цитат, даваемых без кавычек» (Цит по: Ильин, 2004, с.165). И.В. Арнольд уточнила определение интертекстуальности: «включение в текст либо целых других текстов с иным субъектом речи, либо их фрагментов в виде маркированных или немаркированных, преобразованных или неизмененных цитат, аллюзий, реминисценций» (Арнольд, 1999, с. 346). Опираясь на труды

Ж. Женетта и П. Торопа, Н. Фатеева представляет свою классификацию различных типов интертекстуальных взаимодействий в художественных текстах: 1) собственно интертекстуальность (цитаты с атрибуцией, цитаты без атрибуции, аллюзии с атрибуцией, неатрибутированные аллюзии, центонные тексты); 2) паратекстуальность (цитаты-заглавия, эпиграфы); 3) метатекстуальность (интертекст-пересказ, вариации на тему претекста, дописывание «чужого» текста, языковая игра с претекстами); 4) гипертекстуальность; 5) архитектекстуальность; 6) иные модели и случаи интертекстуальности (интертекст как троп или стилистическая фигура, интермедияльные тропы и стилистические фигуры, звуко-слоговой и морфемный типы интертекста, заимствование приема); 7) поэтическая парадигма (Фатеева, 2000, с. 120–159). Интертекстуальность делает текст художественного произведения «полистилистическим», подчеркивает дискурсивность «нового» авторского текста (Безруков, 2005, с. 17).

Драма Нило Круза посвящена истории кубино-американской общины в Ибор-Сити, районе Тампы во Флориде в 1929 году. Имя собственное в названии пьесы «Анна в тропиках» — отсылка к роману Л. Толстого «Анна Каренина», опубликованного в 1898 году. В пьесе в центре внимания оказывается семья владельца фабрики сигар Сантьяго Алкала́ра, его жена Офелия и их дочери — незамужняя Марела и замужняя Кончита, а также его сводный брат Чечэ. Пьеса начинается сценой встречи нового лектора Хуана Хулиана Риоса, который собирается читать рабочим роман Льва Толстого «Анна Каренина», потому что русский писатель «понимает человеческую природу как никто другой» (Cruz, 2003, с. 42). Испокон веков на фабрике существовала романтическая традиция приглашения лектора, который читал книги рабочим фабрики во время ручной работы и скрашивал их монотонный труд. Подобные чтения не только развлекали рабочих фабрики, но и способствовали их просвещению. Во время таких чтений они познакомились с произведениями «Грозовой перевал», «Дон Кихот» и «Джейн Эйр». В пьесе Нило Круза можно проследить интертекстуальные связи с романом Льва Толстого. Показывая реальность, в которой живут билингвальные персонажи, англо-кубинский драматург, не заимствует автоматически образы из романа «Анна Каренина», а развивает их, показывая психологию и особенности сознания персонажей пограничья, живущих на грани времен, культур и языков.

Одной из форм интертекстуальности в пьесе является цитата, т.е. «воспроизведение двух и более компонентов текста-донора с собственной предикацией» (Фатеева, 2000, с. 122). Поскольку текст пьесы кубино-американского драматурга и роман русского писателя написаны на разных языках, то значительное место в пьесе занимают атрибутированные переводные цитаты из романа Толстого. Пьеса Нило Круза открывается списком цитат с точной атрибуцией и тождественным воспроизведением из романа Толстого, даже с точным указанием части, главы и страницы из романа. Лектор Хуан Хулиан Риос читает рабочим фабрики русскоязычный роман Толстого в переводе на английский язык, поэтому в пьесе звучат целые отрывки из романа Толстого. При этом каждый отрывок из романа связан с жизнью на фабрике. Когда Хуан Хулиан читает третью часть романа главу 13, в которой излагаются мысли мужа Карениной о дуэли, то Нило Круз дает отрывок с сокращением, что понятно из-за невозможности цитировать длинные отрывки текста романа в пьесе. Но текст достаточен, чтобы провести параллель между мыслями Алексея Александровича и поступком Чечэ. Муж Карениной отгоняет негативные мысли, а Чечэ стреляет в лектора, считая его причиной всех своих бед: неудачи в семейной жизни (его жена сбежала с другим лектором) и неудачи с бизнесом (попытка переоборудовать фабрику, заменив ручной труд машинным).

Цитаты в пьесе звучат не только, когда лектор читает рабочим роман, но и в речи персонажей пьесы. События в романе заставляют рабочих на фабрике сигар переосмыслить свою жизнь. Они заучивают цитаты наизусть, сверяют свою жизнь с событиями в романе. Восприимчивая Марела, обсуждая со своей сестрой срасти любовного треугольника Анна — муж — любовник, цитирует роман, мечтает о большой любви, сочувствует Анне и мечтает отправиться в Россию. Цитата с точной атрибуцией в кавычках употребляется, когда Кончита пытается поговорить со своим мужем Паломо о браке, в котором со стороны ее мужа есть измена. Паломо отвечает так, как отвечает Анна мужу: «That's exactly what Anna said when the husband

confronted her about the lover: «It's late. Let's go to sleep»» (Cruz, 2003, с. 34). Под влиянием романа «Анна Каренина» Кончита пытается переосмыслить свою жизнь с Паломо и хочет, чтобы муж относился к ней как к любимой женщине. После смерти лектора именно Паломо вызывается продолжить чтение романа с главы, в которой Каренин пишет письмо Анне о невозможности разорвать семейные узы, оставляя ей «золотой мост для возвращения» (Толстой, 2021, с. 285). Взгляд Паломо на Кончиту вселяет надежду, что эта семья пересмотрит свои семейные отношения.

Еще один тип интертекстуальных связей в пьесе Нило Круза — аллюзии. Фатеева определяет аллюзию как «заимствование определенных элементов претекста, по которым происходит их узнавание в тексте-реципиенте, где и осуществляется их предикация» (Фатеева, 2000, с. 128). Действующие лица в пьесе Круза активно ссылаются на сюжетные линии в романе Толстого, ассоциируют себя с персонажами русского писателя.

У Сантьяго Алкалара и Константина Левина много общего. Сантьяго признается Офелии, что Левин из романа Толстого напоминает ему свою молодость. Как Левин, который посвятил всю свою жизнь ферме, Сантьяго Алкалар, посвятил всю свою жизнь фабрике сигар и не мыслит свое существование без нее. Ему нравится отрывок в романе Толстого, где брат Карениной собирается продать землю рядом с именем Левина, а Левин его отговаривает. Этот эпизод заставляет Сантьяго задуматься о своем необдуманном поступке, когда он проиграл деньги Чечэ и чуть не потерял часть фабрики сигар. После этого ему очень стыдно появиться перед рабочими. Сантьяго, как и Левин, олицетворяет верность традициям, стремление поддерживать лучшие из них. Так, в критический момент для фабрики в качестве плана спасения он объявляет о выпуске новой марки сигары под названием «Анна Каренина». Новый продукт должен вселить в рабочих веру в продолжение традиций и придать силы для борьбы за их продолжение. Более того, Сантьяго и Левина объединяет отношение к любимой женщине. Для Левина существует единственная женщина Кити, в которую он влюблен. Для Сантьяго единственная женщина — это его жена Офелия, на которую он всегда смотрит с любовью. При этом Офелия является управляющей фабрикой и незаменимой помощницей Сантьяго.

Кончиту и Анну Каренину объединяют жизненные ситуации, в которых они оказываются. Обе женщины связаны узами брака без любви. Кончита всячески старается привлечь к себе внимание своего мужа Паломо. Но у него другая жизнь с любовницей. Однако у Нило Круза происходят необычные метаморфозы с героями пьесы. Кончита заявляет, что она больше похожа на мужа Анны Карениной. Она превращается в мятежную женщину, подрывающую традиционные представления о женственности. Она меняет прическу, находит любовника, меняет свое отношение к жизни.

Фатеева указывает, что «именная аллюзия иногда выступает как реминисценция», т.е. «отсылка не к тексту, а к событию из жизни другого автора, которое безусловно узнаваемо» (Фатеева, 2000, с. 133). По мнению Ю.М. Лотмана, «в реминисценциях или цитатах «внешний» план содержания-выражения не самостоятелен, а является своего рода знаком-индексом, указывающим на некоторый более обширный текст, к которому он находится в метонимическом отношении» (Лотман, 1996, с. 147). «Реминисценция, отсылка, цитата — органические части нового текста, функциональные лишь в его синхронии. Они идут из текста вглубь памяти» (Лотман, 1996, с. 151). Лектор в пьесе ссылается на факты смерти Льва Толстого.

В истории о женщине по имени Розарио в пьесе Круза прослеживается метатекстуальность. История о гибели влюбленной женщины — это интертекст-пересказ с вариативной концовкой. Как Анна, так и Розарио испытывает сильное влечение к своему возлюбленному. Обе женщины нарушают общепринятые нормы поведения. Культ Девы Марии в Латинской Америке приписывает женщине быть послушной, покорной и пассивной. В пьесе Нило Круза Розарио нарушает кодекс Девы Марии и стирает простую бинарную конструкцию мужского субъекта и женского объекта. В патриархальном обществе женские роли ограничены, но ни Анна, ни Розарио не желают скрывать свое физическое влечение к своим возлюбленным. В результате, обе женщины погибают, хотя и при различных обстоятельствах.

Отношение персонажей пьесы к лектору, читающему «Анну Каренину», — это, своего рода, тест на приверженность традиционным устоям и культуре предков. Нило Круз в одном из своих интервью подчеркивает роль лектора в пьесе: «Он воплощает каждого из персонажей: Анну, Вронского, Левина... Он понимает их всех; и может стать ими всеми» (Cruz, 2003). Все члены семьи Сантьяго восхищаются романом, бурно обсуждают его, мечтают о любви, переоценивают свое поведение и поведение других под его влиянием. Марела, дочь Сантьяго и Офелии, — натура романтическая и жаждущая любви. Неслучайно Сантьяго выбирает ее в качестве модели для рекламы новой сигары «Анна Каренина». Марела мечтает о России, украсив свой стол фотографией московской улицы, представляя, как по ней ходят герои романа. Ей снятся снежные сны. Она живет в «своей собственной маленькой России». Чечэ упрекает Марелу в том, что она слишком увлечена романом, не замечая ничего вокруг, в ущерб качеству работы. Для членов семьи Сантьяго и работников фабрики лектор — олицетворение традиций и тяги к просвещению. Однако Чечэ, сводный брат Сантьяго, наполовину кубинец, наполовину американец, агрессивно настроен против лектора, который воплощает для него все зло мира. И на это у него есть несколько причин. Во-первых, его жена Милдред сбежала с предыдущим лектором. Во-вторых, в своем стремлении получать прибыль, он не готов считаться с традициями, поэтому он хочет уволить лектора и установить на фабрике машины.

Таким образом, пьеса кубино-американского драматурга вступает в диалог с литературным произведением русского писателя. Интертекстуальные связи в пьесе Нило Круза позволяют глубже понять персонажей и причины их поведения, выявить основы их страданий и желаний с учетом пограничного сознания, объединяющего латиноамериканский и американский миры, сквозь призму иного менталитета. Нило Круз отсылает свою аудиторию к различным историческим и культурным фактам в жизни иммигрантов с Кубы на территории Америки, выявляет точки соприкосновения и различия со взглядами персонажей романа Льва Толстого.

Исследование выполнено на базе Хулунбуирского института (Хайлар, Китай).

Источники и литература

1. АРНОЛЬД, И. В., 1999: *Семантика. Стилистика. Интертекстуальность*. СПб: Изд-во Санкт-Петербургского университета.
2. БЕЗРУКОВ, А. Н., 2005: *Поэтика интертекстуальности: Учеб. пособие*. Бирск: Бирск. гос. соц.-пед. академия.
2. ИЛБИН, И. П., 2004: «Интертекстуальность». *Западное литературоведение XX века: Энциклопедия*. М.: Intrada. С. 164–166.
3. ЛОТМАН, Ю. М. *Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история*. — М.: «Языки русской культуры»: 1996.
4. ТОЛСТОЙ, Л. Н. *Анна Каренина*. — М.: Изд-во АСТ, 2021.
5. ФАТЕЕВА, Н. А., 2000: *Контрапункт интертекстуальности, или интертекст в мире текстов*. — М.: Агар.
6. CRUZ, N., 2003: *Anna in the Tropics*. N.Y.: Theatre Communications Group.
7. MANN, E., 2004: «Nilo Cruz: Interview,» *Bomb* 86 (2003/2004): 70–75. [электронный ресурс]: <https://bombmagazine.org/articles/nilo-cruz/> (дата обращения: 15.06.2022).

Читатель и писатель в эпоху визуальной культуры: взаимодействие или управление? (на материале современной русской прозы)

Пушкарева Н. В. (Россия)

El lector y el escritor en la época de la cultura visual: ¿la interacción o el dominio? (el caso de la narrativa rusa contemporánea)

Pushkareva N. V. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Синтаксические и пунктуационные особенности современной русской прозы, существующей в эпоху визуальной культуры воздействуют на читателя. В докладе выявляются языковые средства, формирующие особо значимые, по мнению автора, текстовые отрывки и управляющие читательской интерпретацией их смысла. Современный читатель интерпретирует художественный текст не только с опорой на свой языковой опыт, но и опирается на свой опыт кинозрителя. В результате авторский текст дополняется в читательском восприятии визуальными образами из читательского тезауруса. Читатель становится своего рода соавтором писателя в моделировании информации, дополняющей фабулу.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА русский язык, современная русская проза, синтаксис, пунктуация, интерпретация прозаического текста, читатель как соавтор

RESUMEN Las peculiaridades sintácticas y de puntuación de la prosa rusa moderna, en la era de la cultura visual, influyen en el lector. El artículo identifica los medios lingüísticos que, en opinión del autor, conforman pasajes del texto especialmente significativos y controlan la interpretación del significado del lector. El lector moderno interpreta el texto artístico no sólo con el apoyo de su experiencia lingüística, sino también se apoya en su experiencia como espectador de cine. Como resultado, el texto del autor se complementa en la percepción del lector con imágenes visuales del tesoro del lector. El lector se convierte en una especie de coautor del escritor al modelar la información que complementa la trama.

PALABRAS CLAVE idioma ruso, prosa rusa moderna, sintaxis, puntuación, interpretación del texto en prosa, lector como coautor

Изменения условий человеческого существования в XXI веке влияют на современные литературные процессы, в частности, на взаимодействие писателя и читателя, протекающее сегодня на фоне нового явления — экранной культуры, дополняющей традиционные формы общения между людьми. Информационные технологии расширяют творческие возможности автора, методы создания художественных объектов смешиваются и взаимодействуют. Современное искусство подчиняется принципу интермедийности, определяемой в гуманитарных исследованиях как «взаимодействие различных видов искусства <...> и как синтез знаковых систем» (Кайда, 2014, с.159). К значимому для прозы XX в. стилистическому аспекту текста добавляются характеристики, связанные с особенностями бытия писателя, читателя и текста в информационно-коммуникативной среде. Эkleктизм, свойственный современной словесности, проявляется в литературном формотворчестве, в том числе путем смешения приемов разных видов искусства.

Принципы и методы визуальных видов искусства (живописи, графики и особенно кинематографа), а также возможности новых информационных технологий находят отражение в синтаксическом построении художественных текстов и в методах их оформления. Характерное для современного художественного пространства смешение традиционных жанров влечет за собой соединение способов выражения смысла в рамках одного произведения, а также изменение целей, с которыми применяется тот или иной метод или прием. Так, монтажный принцип, широко

используемый в прозе с начала XX в. как способ управления вниманием читателя, взаимодействует сегодня с тенденцией к синтаксическому слиянию и с организацией смыслового поля текста с помощью метаграфических элементов. Актуализация перечисленных тенденций воздействует на читателя, подталкивая его к более внимательному чтению значимых, по мнению автора, отрывках текста.

Нарастающее влияние разговорной речи, свойственное эпохе экранной культуры, выражается в усиливающейся расчлененности высказывания. В художественном тексте расчлененность достигается путем парцелляции, риторических вопросов, расположения частей предложения лесенкой или иным нелинейным способом, написаний прописными буквами, применением авторской пунктуации. Вследствие всего этого в письменном повествовании возникают лакуны, которые читатель вынужден заполнять самостоятельно. При этом процесс чтения затрудняется невольными или спровоцированными автором остановками.

Воздействие современного прозаического текста на читателя, имеющего опыт просмотра монтажного кино, просмотра видеоклипов и выпусков новостей, состоит в побуждении его к выявлению логики повествования и восстановлению невербализованных смыслов. Описание определенных стереотипных сюжетов или упоминание прецедентных имен отсылают к зрительскому опыту, вызывая в памяти конкретные образы и ситуации, на которые можно опереться при интерпретации прочитанного.

Современный читатель подготовлен к такой задаче и в большинстве случаев готов участвовать в дешифровке текста. Полнота текстового смысла восстанавливается в процессе аналитической и интерпретационной деятельности с опорой на языковые сигналы и визуальные факторы. Результаты восстановления информации будут различаться у каждого индивида, но в целом они должны соответствовать той концептуальной картине мира, которая сложилась у читателя при погружении в текст. Совпадение или несовпадение знаковых систем автора и читателя обусловит степень успеха при интерпретации произведения.

Современный читатель, который живет в эпоху визуального доступа к информации, обладает опытом кинозрителя и своим набором прецедентных образов. Его спектр стереотипных представлений о мире становится основой для возникновения разнообразных ассоциаций при интерпретации художественного текста. Таким образом, взаимоотношения читателя и писателя приобретают характер сотрудничества.

Источники и литература

1. КАЙДА, Л. Г., 2014: «Интермедиальность в социокультурном диалоге». *Русская литература и журналистика в движении времени. № 1*, М., с. 159–171.

Х. Л. Борхес настаивает, что историй всего четыре

Струкова Т. Г. (Россия)

J. L. Borges insiste en que hay solo cuatro historias

Strukova T. G. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается новелла Х. Л. Борхеса «Четыре цикла», в которой писатель утверждает, что в сюжетной основе литературы, вне зависимости от ее национальной принадлежности и эпохи, лежат всего четыре истории. Рассказывание этих четырех историй, которые он определяет как падение города, возвращение, поиск и самоубийство бога, предлагает богатейшие модификации в разных литературах и в различные времена, но неизменно сохраняет универсальность самого паттерна.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Борхес, рассказывание, сюжет, паттерн, падение города, возвращение, поиск, самоубийство бога

RESUMEN El artículo examina el cuento de Jorge Luis Borges «Los cuatro ciclos», en el que el escritor sostiene que sólo hay cuatro historias en la base de la trama de la literatura, independientemente de su nacionalidad y época. La narración de estas cuatro historias, que él define como la caída de la ciudad, el regreso, la búsqueda y el suicidio del Dios, ofrece las más ricas modificaciones en diferentes literaturas y épocas, pero conserva invariablemente la universalidad del propio patrón.

PALABRAS CLAVE Borges, narración, trama, patrón, caída de la ciudad, regreso, búsqueda, suicidio del Dios

Дискуссия о функционировании в литературе универсальных сюжетов суть давняя и плодотворная, правда, иногда кажется, что она нескончаема. Разные авторы в разное время предлагают свои версии количества рассказываемых историй. Сюжеты систематизируются тематически, ситуационно, эмоционально, архитипически и т.д.. Во второй половине XIX века Т. Бенфей предложил миграционную теорию или понятие «бродячих» сюжетах, сторонниками которой были А. Н. Веселовский, В. Ф. Миллер, Ф. И. Буслаев и др. Бродячий сюжет, по мнению сторонников миграционной теории, переходит из одной культуры в другую без концептуальных изменений. Естественно, трансформации сюжета дают представление о мировоззрении конкретного этноса в определенную эпоху.

Большинство авторов сходится во мнении, что универсальные сюжеты появились в античности, но основной спор идет об их количестве. Х. Л. Борхес в новелле «Четыре цикла» обозначил четыре истории. К. Боккер полагал, что сюжетов семь: приключение, возвышение, туда-обратно, трагедия, комедия, воскресение, победа над чудовищем. Р. Тобиас насчитал двадцать сюжетов, а французский театровед Ж. Польти доказывал, что все драматические ситуации основаны на тридцати шести драматических коллизиях. А. Риган обозначает шесть эмоциональных мотивов.

Х. Л. Борхес, выделяя четыре истории, падение города, возвращение, поиск и самоубийство бога, уходит от дробления историй на отдельные мотивы и, по сути, убирает сказочность финала. Борхес предлагает такую систему историй, а он использует термин «история», избегая терминов сюжет, мотив, коллизия, которая усиливает значение даже не самого события, а именно рассказывания о нем. Эти четыре истории включают в себя трагедию, подвиг, самопожертвование, любовь, возвращение, путешествие и т.д. Намеренное укрупнение Борхесом историй позволяет акцентировать их универсальность.

Первая история об укрепленном городе, защитники которого знают, что он будет предан огню и мечу, а они не доживут до победы, и, тем не менее, отчаянно сражаются. Борхес пишет, что время внесло в античную легенду, которую Гомер пересказал не первым, «элемент волшебства», что позволило поздним авторам трактовать эту историю не как сюжет о военном захвате. Но этот мотив повторяется и в схватке капитана Тушина, и в пожаре Москвы в романе Л.Н. Толстого «Война и мир», а затем в литературе XX века в романах М. Шолохова «Они сражались за родину» и Ю. Бондарева «Горячий снег». И модификаций можно найти множество.

Вторая история, которую Борхес называет рассказом о возвращении, отсылает к Одиссею, десять лет скитавшимся по морям в поисках пути в родную Итаку. В XX веке она трансформируется в роман Д. Джойса «Улисс». Леопольд Блум с утра до вечера скитается по Дублину и в конце дня возвращается в свой дом под теплый бок Молли. Путешествия Блума не свидетельствуют об опрощении или о банализации этой истории, как раз наоборот: Джойс подчеркивает схожесть эпичности бытования человека XX века и человека античных времен. Та же самая история повторится неоднократно у разных авторов в разных литературах в научной фантастике, а затем благополучно переместится в фэнтези. Хоббит Бильбо Бэггинс, отправляясь вместе с волшебником Гэндольфом и тридцатью гномами к Одинокой Горе, мечтает вернуться в свой уютный домик.

Третья история — о поиске, которую Борхес называет продолжением второй, ранее заканчивалась успехом, как у Ясона, или в мифе о Граале. Но в литературе нового времени она сменяется провалом, потому что люди потеряли нравственные ориентиры, они перестали верить в ад и рай.

Четвертая история «о смерти бога», а по сути жертвенности во имя других отсылает к античным и скандинавским мифам, а также к истории Христа. Борхес просто обозначает эту историю и, что удивительно, никак ее не комментирует в отличие от первых трех.

Борхес утверждает, что историй всего четыре, а вот вариаций их рассказывания в различных литературах и в разные времена великое множество, что отдаленно соотносится с его же концепцией литературы как сада расходящихся тропок, где когда-то был единый центр. В новелле Борхес настаивает, что универсальный алгоритм рассказывания четырех историй сохраняется неизменно.

Источники и литература

1. REAGAN, A. J., MITCHELL, L., KILEY, D., DANFORTH, CH. M., DODDS, P. SH., 2016: *The emotional arcs of stories are dominated by six basic shapes*. Depart.of Mathematics & Statistics, Vermont Complex Systems Center, Computational Story Lab, & the Vermont Advanced Computing Core, The University of Vermont, Burlington, VT 05401 School of Mathematical Sciences, The University of Adelaide, SA 5005 Australia (Dated: July 8, 2016).
2. БОРХЕС, Х. Л., s.d.: *Четыре цикла* [Электронный ресурс] URL: <http://liblive.ru/?id=348989027> (дата обращения 3.09. 2022).
3. КОСИКОВ, Г. К., 1984: «Структурная поэтика сюжетосложения во Франции». *Зарубежное литературоведение 70-х годов. Направления, тенденции, проблемы*. М.: Наука. С. 155–204.
4. СЕРИКОВ, А. Е. Типичные сюжетные схемы в повествованиях и в жизни // Вестник Самарской Гуманитарной академии. Серия Философия. Филология.2009.-№2 (6). С. 60–84 [Электронный ресурс] <http://www.phil63.ru/tipichnye-syuzhetnye-skhemy-v-povestvovaniyakh-i-v-zhizni> (дата обращения 5.09.2022).

Многоступенчатая композиция текста как прием актуализации смыслов

Шаповалова Е. Ю., Нестерова А. С. (Россия)

La composición multietapa de textos como herramienta para actualizar los significados

Shapovalova E. Yu., Nesterova A. S. (Russia)

АННОТАЦИЯ Разработка теории текста имеет большое значение и для лингвистики в целом, и для стилистики как одного из ее разделов. Созданию стилистики текста должно предшествовать определение таких основополагающих понятий текста. Процесс декодирования единиц различных уровней в целом характеризуется постепенным переходом от единиц более низких уровней к единицам более высоких, причем именно этот переход и обеспечивает каждой ступени декодирования то приращение информации, которое создает качественное различие между единицами более низкого уровня и единицами более высокого. Каждая единица характеризуется смысловой и структурной законченностью и является как объект изучения своеобразной закрытой системой в тех случаях, когда она рассматривается вне пределов единицы более высокого уровня, составной частью которого она является. Следовательно, можно говорить, что интеграция текста является одним из его важнейших свойств. Создание интеграции текста обеспечивается путем образования целой системы внутритекстовых связей, в установлении которых участвуют самые различные элементы разных уровней. Важную роль в создании интеграции текста играют и стилистические средства.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА композиция текста, прагмалингвистика, текстология, когнитивистика, анализ интерпретаций

RESUMEN El desarrollo de la teoría del texto es de gran importancia tanto para la lingüística en general como para la estilística como una de sus áreas. La creación de la estilística textual debe ir precedida de la definición de esos conceptos fundamentales del texto. El proceso de descodificación de unidades de varios niveles se caracteriza en general por una transición gradual de unidades de niveles inferiores a unidades de niveles superiores, y dicha transición proporciona en cada etapa de la descodificación ese incremento de información que crea una diferencia cualitativa entre unidades de un nivel inferior y unidades de un nivel superior. Cada unidad se caracteriza por su completitud semántica y estructural y es, como objeto de estudio, un peculiar sistema cerrado en los casos en que se considera más allá de las unidades de un nivel superior, de las que es parte constituyente. Por eso, se puede afirmar que la integración textual es una de sus propiedades más importantes. La creación de la integración textual se garantiza mediante la formación de todo un sistema de relaciones intratextuales, en cuyo establecimiento intervienen diversos elementos de distintos niveles. Los medios estilísticos también desempeñan un papel importante en la creación de la integración textual.

PALABRAS CLAVE composición del texto, pragmalingüística, textología, ciencias cognitivas, análisis de interpretaciones

Разработка теории текста имеет большое значение для лингвистики в целом. Текстология как перспективное направление в науке предполагает изучение процесса декодирования единиц различных уровней. Текст как система в целом характеризуется постепенным переходом от единиц более низких уровней к единицам более высоких, причем именно этот переход и обеспечивает на каждой ступени декодирования приращение информации, создающее качественное различие между единицами более низкого уровня и единицами более высокого. Каждая единица текста характеризуется смысловой и структурной законченностью и является объектом системы в тех случаях, когда она рассматривается вне пределов единицы более высокого уровня, составной частью которого она является. Следовательно, можно говорить, что интеграция текста является одним из его важнейших свойств.

Создание интеграции элементов в тексте обеспечивается путем образования целой системы внутритекстовых связей, в установлении которых участвуют самые различные элементы разных уровней. Важную роль в интеграции текста из самостоятельных детерминант играют стилистические средства. Установление внутритекстовых связей становится возможным благодаря наличию грамматических категорий, повторяемости композиционных элементов, их ретроспекции, выдвижения, подтекста. Эти категории тесно взаимосвязаны в тексте и создают условия для соотнесения единиц различных уровней. Средства связи соединяют отрезки текста (абзацы, периоды, фразовые единства), которые являются его единицами. Эти единицы состоят из ряда сверхфразовых единств и обладают смысловой законченностью относительно других подобных единиц текста. Стилистические приемы, связанные однотипностью структур и семантической родственностью, образуют в тексте структурную общность и выступают как многоступенчатая система. Каждый элемент текста представлен ступенью на уровне единиц текста и одновременно выступает как показатель связи многоступенчатой системы в масштабах целого текста.

Образование многоступенчатой системы неразрывно связано с повышением степени предсказуемости читателем стилистических приемов при прочтении текста: чем выше степень предсказуемости стилистических приемов, тем выше степень вероятности включения их в общую систему стилистических средств, участвующих в интеграции текста из элементов. Оппозиция на уровне единиц текста: непредсказуемый стилистический прием/его предсказуемое окружение сохраняется в тексте, несмотря на системную повторяемость приемов. Эта оппозиция в тексте создается из дихотомии: предсказуемые стилистические приемы (приемы, участвующие

в создании внутритекстовых связей)/непредсказуемые приемы, т.е. все остальные стилистические приемы, не участвующие в образовании интегративного единства текста.

Из этого следует, что те предсказуемые стилистические приемы, которые в рамках единиц текста представляли собой слабый член оппозиции, в тексте превращаются в сильный член оппозиции именно за счет своей предсказуемости. Высокая степень предсказуемости стилистического приема, образующего показатель связи, несомненно, снижает эффективность стилистического явления на уровне единиц текста, однако в то же время значительно повышает его эффективность как средства создания внутритекстовых связей в масштабах всего текста.

С изменением характера передаваемой приемом информации тесно связано явление переактуализации. Переактуализация свойственна одноступенчатым стилистическим приемам, которые становятся компонентами многоступенчатых приемов и является сдвигом, происходящим в семантической структуре лексической единицы, на основе которой образуется одноступенчатый стилистический прием. При образовании многоступенчатого приема в каждом одноступенчатом приеме, который становится одним из его звеньев, актуализуются уже не те значения, которые выдвигались на уровне единиц текста, т.е. предикативно-релятивных комплексов, а те, которые благодаря наличию родственных им значений в других показателях связи, создают возможность установления связей, обеспечивающих интеграцию частей текста.

**Национальные традиции в философии.
Взаимодействие культур и цивилизаций:
ретроспектива и перспективы**

**Las tradiciones nacionales en la Filosofía.
La interacción entre las culturas y las civilizaciones:
retrospectiva y perspectivas**

Индийские языки в полилоге культур в Боливии (политика государства, достижения и проблемы в ее реализации)

Агапова А. Е. (Россия)

Lenguas indígenas en el polilogo entre las culturas de Bolivia (políticas del estado, logros y desafíos en su implementación)

Agarova A. E. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Политика правительств MAS (Э. Моралеса (2006 г. – 2019 г.) и Л. Арсе (2020 г. – по наст.вр.) в Боливии направлена на сохранение автохтонных культур и отмечена стремлением к единству боливийской нации при сохранении культурного разнообразия и многоукладности. Задача представляется крайне сложной и противоречивой. Наиважнейшее значение для ее достижения (в части, касающейся сохранения культурного разнообразия) имеют возрождение, популяризация и изучение индийских языков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Боливия, многонациональное общество, сума каманья, индийские языки, кечуа, аймара, система двуязычного образования, Многонациональный институт по изучению языков и культур (IPELC)

RESUMEN La política de los gobiernos del MAS (E. Morales (2006–2019) y L. Arce (2020 – actualidad) en Bolivia está orientada a preservar las culturas autóctonas y está marcada por el deseo de la unidad de la nación boliviana manteniendo la diversidad cultural y los diversos estilos de vida. La tarea parece ser extremadamente compleja y contradictoria. Son de suma importancia para cumplirla (en términos de preservación de la diversidad cultural) el renacimiento, la popularización y el estudio de las lenguas autóctonas.

PALABRAS CLAVE Bolivia, sociedad multinacional, suma qamaña, lenguas amerindias, quechua, aymara, sistema de educación bilingüe, Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC)

Как и во многих странах региона, в Боливии остро стоит проблема столкновения двух контраправленных тенденций — глобализации и поисков собственной идентичности, возвращения к культуре предков, а также столкновения различных уровней идентичности: этнической и национальной. Политика, направленная на возрождение наследия автохтонных

народов, стала одним из факторов, способствовавшим обострению этнического раскола в стране (подробнее об этническом расколе см.: Воротникова, 2020). Изучение политики ценностей, и в том числе языковой политики, проводимой Ла Пасом, позволит глубже понять еще далекие от завершения процессы формирования нации и модернизации в стране. В свете вышеизложенного исследование языковой и культурной политики Боливии представляется задачей крайне актуальной, особенно учитывая провозглашение Генассамблеей ООН (резолюция A/RES/74/135) период с 2022 по 2032 год Международным десятилетием языков коренных народов мира (IDIL 2022–2032).

Активизация культурной политики в отношении индейских народов стала важной составляющей работы правительств MAS. В основе этой политики лежит идейно-ценностный комплекс *сума каманья* (*suma qamaña* на языке аймара, *buen vivir* — на испанском языке). Он базируется на традиционном мировоззрении коренных народов андского региона (в чем перекликается с ещё одним концептом, играющим ключевую роль в латиноамериканском идейно-политическом дискурсе, — концептом деколонизации) и включает представление о гармоничном существовании людей друг с другом и с природой.

Наиболее значимой вехой на этом пути стало принятие новой Конституции 2009 г., в которой защита интересов индейских и крестьянских общин была провозглашена государственным приоритетом, признаны национальными все 36 языков коренных народностей страны, декларировано отправление правосудия в общинах согласно обычаям и традициям местного населения, провозглашена свобода вероисповедания.

Правительство Л. Арсе возобновило деятельность Министерства культуры (под новым названием — Министерство культур, деколонизации и депатриархализации, *Ministerio de Culturas, Descolonización y Despatriarcalización*) после того, как оно было расформировано временным правительством Ж. Аньес (2019 г. – 2020 г.). Под эгидой Министерства образования работает Многонациональный институт по изучению языков и культур (*El Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios Campesinos y Afrobolivianos*).

Вместе с тем, в начале XXI в. лишь 3 самых крупных по числу носителей из 36 индейских языков (аймара — около 2 млн. человек, кечуа — около 3 млн. человек и гуарани — около 41 тыс. чел.) были нормализованы, то есть имели лингвистические нормы, установленные в текстах и словарях. IPELC ведет активную работу по созданию алфавитов, школьных пособий, региональных учебных программ — они уже созданы для языков леко, уру, гуарайо, итонама, такана, мосетен, эссе-эха, яминава, юракаре, веенхайек, сириано, и других (29 *Institutos...*, 2017). Для некоторых языков созданы двуязычные словари, учебные планы для начальной и средней школы. В качестве 37 языка этнических групп выделяется афроболивийский, в 2013 г. в IPELC создан Институт афроболивийского языка и культуры. И все же многие из этнических языков находятся на грани исчезновения из-за малого количества носителей.

В Боливии языки автохтонных народов выступают в роли маркеров социокультурной идентичности. Еще в начале XX века знание индейских языков автоматически относилось человека к низшим стратам общества, для Боливии была характерна «четкая привязка социального положения и этничности — чем больше индейской крови, тем беднее человек» (*Индийский мир...*, 2011, с. 114). Сейчас же официальные лица активно используют индейские культурные символы — традиционную одежду, употребление листа коки, который провозглашен в конституции национальным культурным достоянием и фактором, способствующим единению нации, участвуют в индейских церемониях и ритуалах. Знание этнических языков становится обязательным атрибутом формирующейся новой национальной элиты, среди которой — выходцы из среднего класса индейского происхождения. «Они и ранее стремились войти в высшую социальную страту, но не подходили по этническому признаку. Чужие среди «богатых и белых» вчера, сегодня богатые индейцы с гордостью заявляют о своих корнях» (*Индийский мир...*, 2011, с. 126).

Источники и литература

1. 29 Institutos de Lengua y Cultura preservan y promueven sus lenguas originarias. Avanzamos. *Boletín informativo*. Año 6 (2017), N48. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. – 12 p. URL: https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=476:29-institutos-de-lengua-y-cultura-preservan-y-promueven-sus-lenguas-originarias&Itemid=889 (дата обращения: 17.02.2022)
2. ВОРОТНИКОВА, Т. А., 2020: «Боливия перед выбором: возможна ли консолидация «разделенного общества»?». *Вестник Московского университета. Серия 25: Международные отношения и мировая политика*. Т. 12. № 2. С. 142–163.
3. *Индийский мир перед вызовами XXI века*. М.: ИЛА РАН, 2011 г. – 204 с.
4. Конституция Многонационального государства Боливия <https://bolivia.justia.com/nacionales/nueva-constitucion-politica-del-estado/> (дата обращения: 19.04.2022)
5. РАКУЦ, Н. В., 2018: *Культура индейских народов и политика государства*. М.: ИЛА РАН, 264 с.
6. Сайт Многонационального института по изучению языков и культур. URL: <https://www.ipelc.gob.bo/> (дата обращения: 20.04.2022)
7. ШЕМЯКИН, Я. Г., 2021: ««Пограничность» как способ сохранения и утверждения идентичности. Исторический опыт индейских культур Латинской Америки в универсальном контексте». *Латинская Америка*. № 9. С. 83–96.

Каталонцы в Новой Испании

Иванова А. В. (Россия)

Los catalanes en la Nueva España

Ivanova A. V. (Russia)

АННОТАЦИЯ В статье осуществлена попытка аккумулировать разрозненные сведения и спорадические факты о роли каталонцев в освоении заокеанских колоний на территории тихоокеанского побережья Северной Америки и континентальных владений вице-королевства Новая Испания.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА каталонцы, Новая Испания, миссионеры, монахи-францисканцы, мальоркинцы, каталонский горн, индейцы

RESUMEN El artículo intenta acumular información dispersa y hechos esporádicos sobre el papel de los catalanes en el desarrollo de las colonias de ultramar en la costa del Pacífico de Norteamérica y las posesiones continentales del Virreinato de Nueva España.

PALABRAS CLAVE catalanes, nueva España, misioneros, frailes franciscanos, mallorquines, cuerno Catalán, indios

Несмотря на высокий уровень развития каталонского мореходства, в силу не только географических, но, прежде всего, исторических обстоятельств (католические короли Кастилии и Арагона не подпускали каталонцев к колониальной эпопее завоевания Нового Света), интересы каталонцев в основном были направлены не на запад в Атлантику, а на восток в пределах *Mare Nostrum*. С XIII в. каталонские мореплаватели с успехом господствовали над громадным средиземноморским бассейном, ограниченным Балеарскими островами, Корсикой, Сардинией и

Африкой. Тогда же (в XIII в) был создан Морской совет (кат. *Consolat de Mar*), который регулировал морскую торговлю и жизнь в регионе, руководствуясь торговым правом, нормы которого были собраны в XIV в. в «Книгу Морского совета» (кат. *Llibre del Consolat de Mar*). Книга послужила основой для торгового морского права всего Средиземноморья и является первым известным кодексом такого рода. Активная экспансия каталонцев на восток достигла своего апогея к середине XIV в., когда произошло арагонское завоевание о. Сардинии. Владение островом Сардиния имело решающее значение для короны Арагона. Его географическое положение обеспечивало каталонцам больший контроль над западным Средиземноморьем в конкурентной борьбе с пизанскими и генуэзскими мореплавателями. Остров был незаменимой основой для создания так называемой *ruta dels illa* (букв. ‘маршрут островов’), что позволило вдвое сократить время плавания до богатых рынков Восточного Средиземноморья. (Arribas Palau, 1952). Ярким лингвистическим свидетельством каталанского влияния в регионе является сохранившийся в северо-западной части Сардинии в г. Альгер особый диалект каталанского языка — альгерес (*l'alguerés*) (Caria, 2014).

Оставив в стороне дискуссионную гипотезу о каталанском, а не генуэзском происхождении Христофора Колумба (об этом см., например, (Merrill Charles, 2008; Vilbeny, 1999), отметим, что свидетельства присутствия каталонцев в составе экспедиций к берегам Нового Света встречаются лишь спорадически, а в числе руководящих лиц не упоминаются.

Тем не менее, наиболее заметный след выходцы из Каталонии оставили при освоении тихоокеанского побережья Северной Америки и континентальных владений вице-королевства Новая Испания (ныне — территория современной Мексики и южных штатов США).

Так, в 1542 г. по приказу вице-короля Новой Испании Антонио де Мендосы для разведки местности (ныне известной как штат Калифорния, США) была снаряжена экспедиция под предводительством Хуана Родригеса Кабрильо, а в качестве штурмана выступал уроженец Испанского Леванта каталонец Бартоломе Феррер (кат. *Bartolomé Ferrer*), который после гибели Кабрильо принял командование на себя и, достигнув мыса на 42° северной широты первым из европейских мореплавателей, тщательно нанес на морские карты все особенности береговой линии.

В течение последующих 150 лет Испанская империя практически забыла об этих территориях, однако к середине XVIII века французские владения в Луизиане и английские колонии в Америке стали представлять угрозу для испанской гегемонии. Более того, на крайнем севере русская экспедиция Витуса Беринга в 1741 году достигла берегов Аляски. Все это заставило испанскую корону активизировать колонизацию обширных малоосвоенных территорий Новой Испании.

Новая миссия имела как политические, так и религиозные задачи. Последние были возложены на францисканских монахов. Нищенствующий францисканский орден в Новой Испании возглавил священник и монах Жуниперо Серра (*Junípero Serra*, имя при рождении — кат. *Miquel Josep Serra i Ferrer*), мальоркинский каталонец по происхождению. Он принял имя Жуниперо в честь святого Юнипера, бывшего одним из учеников Франциска Ассизского. Также известно, что, отличаясь исключительными способностями и проявляя глубокий интерес к философскому наследию своего знаменитого соотечественника Рамона Льюля, он преподавал философию ещё до получения духовного сана. Позднее он был удостоен степени доктора в университете Пальма-де-Майорка.

В 1749 г. Жуниперо Серра и еще 20 монахов-францисканцев (16 из которых также были мальоркинскими каталонцами) отправились с миссией в труднодоступный регион Сьерра Горда (исп. *Sierra Gorda*) — гористую местность в центральной Мексике, где обитали племена хона́ и па́ме, долгое время успешно отстаивавшие свою независимость от ацтеков, а затем и от испанцев. Отличаясь низким уровнем культуры, они воспринимались увидевшими их колоннами «как неприкайнные дикие звери...» (Gustin, 1969, с. 42). Францисканцы, стараясь облегчить их участь, приобщали их к достижениям цивилизации, к земледелию и скотоводству, и обучали их простым ремёслам, благодаря чему со временем миссии смогли обеспечивать себя продовольствием. Несмотря на то, что испанские власти митрополии (чтобы избежать конкуренции со стороны

колониальной продукции) запрещали выращивание в Новой Испании винограда, олив, конопли, льна — разрешалось выращивание только тех культур, которые не произрастали на Пиренейском полуострове (Альперович, 1979, с. 10), Жуниперо Серра, сочувствуя автохтонам, зачастую эти ограничения игнорировал (Palou, 1787).

Более того, именно мальоркинские миссионеры в XVIII принесли с собой в Новую Испанию известные им, вероятно, с эпохи неолита секреты обработки железной руды и выплавки железа (Зеликов, 2020, с. 207) с использованием знаменитого «каталонского горна» (кат. *farga catalana*) — разновидности сыродутной печи (ср., например, сохранившиеся развалины металлургического промысла в миссии в Сан-Хуан-Капистрано (совр. штат Калифорния США) (Tomàs, 1999, с. 230).

Забываясь о привлечении индейцев к богослужению, Серра выучил язык пáме и перевёл на него некоторые церковные песнопения. Позднее эта практика будет продолжена еще одним мальоркинским священником Фрай Луисом Жауме (кат. *Fray Lluís Jaume y Vallespir*), который, изучив язык индейцев кумейай, перевел Катехизис на этот язык. Трагически погибший 4 ноября 1775 г. во время нападения индейцев на миссию святого Якова, он считается первым католическим мучеником Новой Испании и высоко почитается на островах Балеарского архипелага.

С приходом монахов-францисканцев в миссиях возводятся грандиозные храмы, в строительстве и украшении которых самое деятельное участие принимали новообращённые индейцы. Здания церквей, построенные в 1750-е и 1760-е гг., представляют собой весьма своеобразное, не до конца изученное явление в латиноамериканской колониальной архитектуры (подробнее см. Gustin, 1969; Масиель Санчес, 2004, с. 177–207).

В 1767 г. Карл III издал указ об изгнании иезуитов из всех владений короны, в том числе из вице-королевства Новой Испании. Эта миссия была поручена уроженцу каталонского городка Осде-Балагер в провинции Льейда Гаспару де Портола́-и-Ровира (кат. *Gaspar de Portolá i Rovira*), ставшему впоследствии губернатором обеих Калифорний и основателем городов Сан-Диего и Монтеррей. В 1769–1770 гг., когда Гаспар де Портола́ возглавил морскую и сухопутную экспедиции на север Калифорнии, в роли капеллана и хрониста выступил уже известный Жуниперо Серра. В составе этой экспедиции находились также 25 солдат из Свободной роты добровольцев Каталонии (кат. *Companya Franca de Voluntaris de Catalunya*) под командованием уроженца каталонской Гиссоны лейтенанта Пере Фажеса (кат. *Pere Fages i Beleta*), которые исследовали регион залива Сан-Франциско. Став в 1770 г. губернатором Калифорнии, Пере Фажес начал ущемлять права индейцев, а также деятельность францисканских миссионеров. Это вызвало критику со стороны отца Жуниперо Серры, который подал вице-королю ходатайство о его смещении. Текст этого документа под названием «Представление о временном и духовном завоевании Верхней Калифорнии» (исп. *Representación sobre la conquista temporal y espiritual de la Alta California*) некоторыми исследователями рассматривается в качестве первой «Хартии о правах индейцев». Заслуживший своей деятельностью чин «апостола» и «отца Калифорнии» этот выдающийся каталонский миссионер впоследствии был канонизирован римско-католической церковью.

Источники и литература

1. ARRIBAS PALAU, A., 1952: *La conquista de Cerdeña por parte de Jaime II de Aragón*. Barcelona, Instituto de Estudios Mediterráneos.
2. BILBENY, J., 1999: *La descoberta catalana d'Amèrica. Una reflexió sobre la manipulació de la Història*. Edicions Gargot.
3. CARIA M., 2014: «Alghero-L'Alguer o i catalani d'Italia», *Bollettino dell'Atlante Linguistico Italiano*, III Serie, 38, pp. 75–90.
4. GUSTIN M., 1969: *El barroco en la Sierra Gorda*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
5. MERRILL CHARLES J., 2008: *Colom of Catalonia: Origins of Christopher Columbus Revealed*. Demers Books.

6. PALOU, F., 1787: *Relacion histórica de la vida y apostólicas tareas del venerable padre fray Junípero Serra*. Mexico. [Электронный ресурс] URL: https://archive.org/details/bub_gb_7g8UAAAAQAAJ/page/n5/mode/2up (дата обращения: 18.08.22)
7. TOMÀS, E., 1999: «The Catalan process for the direct production of malleable iron and its spread to Europe and the Americas», *Contributions to Science*, 1 (2), Institut d'Estudis Catalans, Barcelona. pp. 225–232.
8. АЛЬПЕРОВИЧ, М. С., 1979: *Рождение Мексиканского государства*. М.: Наука. (Страны и народы).
9. ЗЕЛИКОВ, М. В., 2020: *Древние языки и культуры Испании, Португалии и Южной Франции. Неиндоевропейские языки*. СПб.: HERZEN.
10. МАСИЕЛЬ САНЧЕС, Л. К., 2004: «От поражения к победе: фасады миссионерских церквей Сьерра-Горды», *Historia animata*. Часть. 3. М. С. 177–207.

Состояние общенациональной идентичности Бразилии в условиях пандемии COVID-19

Капицын В. М., Пашин М. М. (Россия)

El estado de la identidad nacional de Brasil en el contexto de la pandemia de COVID-19

Kapitsyn V. M., Pashin M. M. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Пандемия оказала сильное, в том числе негативное влияние на процессы поддержания общенациональной идентичности Бразилии, где, как и во многих федеративных государствах, эта идентичность является в той или иной степени фрагментированной. Фрагментация может усиливаться, прежде всего, за счет политического размежевания по тем этно-территориальным линиям, которые разделяют регионы, племена, народы, языки, верования. Кроме того, значительная социальная дифференциация также способствует фрагментации в зависимости от различия образа жизни, что наглядно показывают серьезные проблемы с водой в фавелах, влияющих на заболеваемость.

Поддерживается общая (федеральная) идентичность, но ей могут противостоять субрегиональные (этно-территориальные) идентичности отдельных штатов и территорий, которым уделялось меньше внимания со стороны федерального Центра относительно санитарно-эпидемиологических условий и организации медицинской помощи, вакцинации, поддержки бизнеса и работников, семей с детьми. Так, уже в самом начале пандемии Институт экологических исследований Амазонки опубликовал результаты исследования, согласно которым, уровень смертности от коронавируса среди коренного населения на 150% выше, чем в среднем по Бразилии.

Кроме того, пандемия COVID-19 серьезно влияет на проведение политики памяти, на преемственность истории и культуры. Пожилые люди — основная группа риска, среди которой наибольшее количество летальных случаев. Историческая память и языковые идентичности, особенно у коренных народов зачастую основаны на диалектной устной речи, оригинальном образе жизни, навыках изготовления самобытных предметов. Всем этим чаще всего владеют пожилые люди — хранители памяти и культуры, и их более ранний уход из жизни подрывает преемственность поколений. Уязвимость коренных народов обусловлена большей восприимчивостью к экзогенным заболеваниям, а также социально-экономическими условиями, в том числе ухудшением доступности системы здравоохранения.

Все это затрудняет поддержание общенациональной идентичности Бразилии.

RESUMEN La pandemia ha tenido un fuerte impacto, incluso negativo, en los procesos de mantenimiento de una identidad nacional en Brasil, donde, como en muchos estados federados, esta identidad está fragmentada en diversos grados. La fragmentación puede intensificarse, en primer lugar, por la fragmentación política a lo largo de esas líneas etnoterritoriales que dividen regiones, tribus, pueblos, lenguas, creencias. Además, la importante diferenciación social también contribuye a la fragmentación basada en las diferencias de estilo de vida, como ilustran claramente los graves problemas de agua en las favelas que afectan a la morbilidad.

Se apoya la identidad común (federal), pero se le pueden oponer las identidades subregionales (etnoterritoriales) de los estados y territorios individuales, que han recibido menos atención del centro federal en lo que respecta a las condiciones sanitarias y epidemiológicas y a la organización de la atención médica, la vacunación, el apoyo a las empresas y los trabajadores, y a las familias con niños. Al principio de la pandemia, por ejemplo, el Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas publicó un estudio que mostraba que la tasa de mortalidad por coronavirus entre las poblaciones indígenas era un 150% superior a la media brasileña.

Además, la pandemia de COVID-19 tiene graves repercusiones en la aplicación de las políticas de memoria y en la continuidad de la historia y la cultura. Los ancianos son el principal grupo de riesgo, con el mayor número de víctimas mortales. La memoria histórica y las identidades lingüísticas, especialmente entre los pueblos indígenas, se basan a menudo en el habla oral dialectal, los estilos de vida originales y las habilidades para fabricar objetos distintivos. Las personas mayores, guardianas de la memoria y la cultura, son las que más probabilidades tienen de padecer todo esto, y su desaparición temprana socava la continuidad intergeneracional. La vulnerabilidad de los pueblos indígenas se debe a su mayor susceptibilidad a las enfermedades exógenas, así como a las condiciones socioeconómicas, incluido el deterioro del acceso a la atención sanitaria.

Lo dicho dificulta el mantenimiento de la identidad nacional brasileña..

PALABRAS CLAVE identidad nacional, política de memoria, Brasil, pandemia de COVID-19

Пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19 оказала сильное влияние на весь мир, коренным образом изменив способы коммуникации людей и характер взаимодействия государств, общества и власти, затронув социально-культурные, политические и экономические стороны жизни. Так, под ударом оказались процессы поддержания общенациональной идентичности Бразилии. Как и в большинстве федеративных государств, данная идентичность является в той или иной степени фрагментированной. Фрагментация усиливается, прежде всего, за счет размежевания по тем этно-территориальным линиям, которые разделяют регионы, племена, народы, языки, верования. Кроме того, значительная социальная дифференциация способствует фрагментации в зависимости от различия образа жизни, что иллюстрируется серьезными проблемами с экологией или здравоохранением в отдельно взятых штатах.

Необходимо уделить внимание общему состоянию идентичности в стране. В Бразилии, как и в других государствах, тема идентичности в последние десятилетия стала очень популярной, в значительной степени в связи с проблемой глобализации, в частности, в силу амбивалентного характера последней. Несмотря на все риски, которые глобализация несет в отношении идентичности, она имеет и некоторые позитивные стороны, например, расширяет доступ к плюрализму, причем не только в плане самоидентификации, но и в плане возможности выбора путей социокультурного развития (Константинова, 2019, с. 126). Но их использование зависит от политики идентичности.

На уровне массового сознания национальная идентичность в Бразилии в большей степени представляется в доступных и способных вызывать общие переживания идеологемах: в праздниках и юбилейных датах, в памятниках, сериалах и разных видах визуальной культуры, других формах символической репрезентации.

При поддержании общей идентичности зачастую наблюдается противостояние со стороны субрегиональных (этно-территориальных) идентичностей отдельных штатов и территорий, которым уделяется меньше внимания со стороны федерального Центра, в том числе, относительно санитарно-эпидемиологических условий и организации медицинской помощи, вакцинации, поддержки бизнеса и работников, семей с детьми. Так, уже в самом начале пандемии Институт экологических исследований Амазонки опубликовал результаты исследования, согласно которым, уровень смертности от коронавируса среди коренного населения на 150% выше, чем в среднем по Бразилии (Fellows, 2020). Ухудшение уязвимости коренных народов обусловлено, как большей восприимчивостью к экзогенным заболеваниям, так и социокультурными, экономическими условиями и трудностью доступа к системе здравоохранения.

Многие из вышеописанных условий исторически возникли в результате колонизации, установившейся с 16-го века, определившей столетия нарушения прав коренных народов государством. Корни, заложенные в этом процессе, в настоящее время находят отражение в промышленной экспансии на их территории, ненадежном доступе к услугам здравоохранения (большие расстояния до ближайших пунктов оказания медицинской помощи, сокращение численности медицинского персонала).

Такие заболевания, как оспа, корь, коклюш, ветряная оспа, тиф, дифтерия, грипп, бубонная чума, малярия и пандемия COVID-19, являются биологическими факторами, от которых коренные народы пострадали и страдают больше всего. Это обусловлено слабым иммунитетом и различными экологическими и социальными факторами. Эта ситуация приводит к последствиям, как биологическим, так и социокультурным, например, разрыву в культурном воспроизводстве коренных народов. В случае пандемии COVID-19 группы пожилых людей наиболее уязвимы, а, ведь, они в данных культурах — хранители особой памяти. Пожилые люди — основная группа риска, среди которой по статистике выявляется наибольшее количество летальных случаев. Историческая память и языковые идентичности, особенно у коренных народов, зачастую основаны на сказаниях и диалектной устной речи, оригинальном образе жизни, навыках изготовления самобытных предметов. Всем этим чаще всего владеют пожилые люди — хранители памяти и культуры, и их более ранний уход из жизни подрывает преемственность поколений. Формирование и поддержание «объединяющей» национальной идентичности в масштабах государства — работа эпохальная и постоянная. Сменяются поколения, и, если, в обществе не выстроена адекватная система трансляции исторической памяти, то в сознании молодежи она может стираться (Капицын, 2014, с. 17).

После того, как Всемирная организация здравоохранения объявила пандемию 11 марта 2020 г., заражение COVID-19 в стране началось именно среди коренных народов Бразилии, и 25 марта 2020 г. в одном из муниципалитетов было зафиксирован первый инфицированный, а 20 марта 2020 г. появились первые данные о смертельном случае (APIB, 2020). Однако в официальном отчете говорится, что первое заражение новой коронавирусной инфекцией произошло среди коренных народов Бразилии 2 апреля 2020 г. Правительство Бразилии исключает из официальных отчетов коренных жителей городских районов или изолированных территорий, что, по мнению APIB, представляет собой проявление расизма и отсутствие единой идентичности в стране. Необходимо было отслеживать случаи заболевания и смерти представителей коренных народов через их ассоциации в партнерстве с учреждениями здравоохранения, партнерами по созданию портала экстренной помощи для таких групп населения.

Последствия COVID-19 для коренного населения Бразилии серьезны. Так, отсутствовала ясность в отношении протоколов Министерства здравоохранения страны, что осуждалось лидерами коренных народов, поскольку действия, формулируемые протоколами по профилактике, уходу и захоронению инфицированных, противоречили традициям коренных народов. В стране отсутствует межкультурное взаимодействие в государственных учреждениях, занимающихся проблемами коренных народов.

Президент Бразилии Ж. Болсонару активно выступал за использование лекарственных средств в целях профилактики COVID-19 среди коренного населения. Коренные народы осудили эту практику, попросив принять превентивные меры на уровне федерального правительства, поскольку они считали, что их могут использовать как испытуемых на применении ранее не проверенного лекарства, что напоминает, на их взгляд, геноцид.

Вышеописанные случаи показывают, что в Бразилии недостаточно налажен диалог на должном уровне между правительством страны и представителями коренного населения, что создает сложности поддержания общенациональной идентичности Бразилии. И это определяет серьезные требования к правительственной политике идентичности.

Источники и литература

1. АРИБ, 2020: *Covid-19 data / indigenous emergency*. Режим доступа: https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/.
2. FELLOWS, M., PAYE, V., ALENCAR, A., NICÁCIO, M., CASTRO, I., COELHO, M E., 2020: *They are not numbers, they are lives! The Covid-19 threat to indigenous peoples in the Brazilian Amazon*. Режим доступа: <https://ipam.org.br/wp-content/uploads/2020/06/NT-covid-indi%CC%81genas-amazo%CC%82nia.pdf>
3. КАПИЦЫН, В. М., 2014: «Идентичности: сущность, состав, динамика (дискурс и опыт визуализации)». *PolitBook Political Science Journal Ежеквартальный научный журнал*. № 1. С. 8–32.
4. КОНСТАНТИНОВА, Н. С., 2019: «Бразильская национальная идентичность: мнения и сомнения». *Латинская Америка*. 2019. Выпуск № 7 С. 123–128.

Траншейная газета как инструмент формирования парагвайской национальной идентичности

Нуриджанян Р. Г. (Россия)

El diario de trinchera como herramienta para la formación de la identidad nacional paraguaya

Nuridzhanyan R. G. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В работе рассматриваются особенности формирования парагвайской национальной идентичности. Автор проводит анализ двуязычных траншейных газет, издаваемых в период войны против Тройственного Альянса (исп. *Guerra contra la Triple Alianza*, 1864–1870 гг.). Особое внимание уделяется роли языка и культуры гуарани в формулировании национальной идеи посредством средств массовой информации. Кроме того, автор обращается к истории формирования медиаландшафта Парагвая и историческим предпосылкам, обусловившим возникновение качественно нового типа СМИ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА национальная идентичность, испанский язык, Парагвай, гуарани, траншейная газета, СМИ

RESUMEN El artículo examina los aspectos específicos de la formación de la identidad nacional paraguaya. El autor analiza los diarios de trinchera bilingües publicados durante el período de Guerra contra la Triple Alianza, 1864–1870. Se presta especial atención al papel de la lengua y la cultura guaraníes en la formulación de la idea nacional a través de los medios de comunicación. Además, el autor aborda la historia del panorama mediático paraguayo y las condiciones históricas previas que propiciaron la aparición de un tipo de medios cualitativamente nuevo.

Изучением вопросов, связанных с национальной идентичностью, занимаются представители различных научных дисциплин: социологии, филологии, истории. В связи с этим все больше работ, рассматривающих проблемы формирования национальных идей и концепций, приобретают междисциплинарный характер.

Вслед за представителями феноменологической социологии знания П. Бергером и Т. Лукманом в нашем анализе бы будем отталкиваться от того, что идентичность формируется, прежде всего, социальными процессами. Таким образом, идентичность представляет собой феномен, который возникает из диалектической взаимосвязи индивида и общества (Berger, Luckmann, 1966).

Формирование парагвайского общества и его идентичности началось еще в эпоху колонизации Парагвая, в середине XVI века. Особое влияние на колониальное развитие страны оказали следующие факторы: 1) маленький процент полуостровного (испанского) населения по сравнению с аналогичными периодами колонизации соседних стран риоплатского региона; 2) развитие общества, по большей части состоящего из метисов: детей испанских конкистадоров и женщин из числа индейского народа гуарани, что повлекло за собой сохранение индейского языка в качестве родного; 3) раннее развитие самоопределения у парагвайского народа.

Однако наиболее важным историческим периодом, в котором постулирование парагвайской национальной идентичности начало обретать значение на государственном уровне, стала Война против тройственного Альянса (исп. *Guerra contra la Triple Alianza*, 1864–1870 гг.) — кровопролитная пятилетняя война, одна из самых масштабных во всей Южной Америке. В такие периоды слома прежнего административно-территориального устройства страны как никогда важно становится укрепление духа как тех, кто находится непосредственно на поле боя, так и тех, кто остался в тылу.

Преследуя реализацию этих целей, правительство Франсиско Солано Лопеса учреждает издание качественно нового для парагвайской медиасистемы типа газет — траншейные или окопные газеты. Так друг за другом в свет выходят газеты *El Centinela* (1867–1868), *Cabichuí* (1867–1868), *Cacique Lambaré* (1867–1868), *Estrella* (1869). Для издателей особую сложность представлял адресат сообщения: малообразованный индеец, не владеющий языком метрополии (испанский), говорящий исключительно на родном для него языке гуарани. Для максимального охвата читательской аудитории тексты газеты *Cacique Lambaré* печатались исключительно на гуарани, также выпускались двуязычные *El Centinela* и *Cabichuí*.

Кроме того, появление траншейных газет как лингвокультурного явления повлияло на издательское дело страны и континента в целом. Такие масштабные технологические преобразования также связаны с фигурой коммуникантов. Для простоты восприятия текстового сообщения почти на каждой странице газет помещался эстамп, выполненный в технике ксилографии — гравирования по дереву для дальнейшего переноса изображения на бумагу (Johansson, 2012, p. 198). Ключевой особенностью этих иллюстраций также является то, что многие из них были выполнены солдатами, непосредственно участвующими в сражениях Войны против тройственного Альянса.

Так, с обращаясь к использованию индейского языка гуарани, а также к оформлению газет с помощью простых и понятных адресату ксилографических изображений, издатели формируют категорию инаковости, конструируя бинарную оппозицию свой — чужой. В военное время становится особенно важно сплочение нации вокруг общих идей, благодаря чему в последствии возможным становится и противопоставление себя врагам.

Парагвайская траншейная газета стала образцом нового типа издания, одновременно информирующего граждан, находящихся в тылу, и поддерживавшего внутривойсковую мораль и дух воинов, сражающихся на фронте. Тем самым такого рода издания стали эффективным инструментом построения национальной идентичности молодой парагвайской нации.

Источники и литература

1. BERGER, P. L., 1966: *The Social Construction of Reality. A Treatise on Sociology of Knowledge* / P. L. Berger, T. Luckmann. — England : *Penguin Group*, 1966. — 249 p.
2. JOHANSSON, M. L., 2012: *Conflicto bélico y prensa en Paraguay durante la Guerra de la Triple Alianza (1864–1870)*. *Cuadernos de Marte*, 3; pp. 187 — 222.

Горизонты межкультурной коммуникации в современном медиапространстве

Пироженко О. В. (Испания–Россия)

Retos de la comunicación intercultural en el espacio mediático actual

Pirozhenko O. V. (España–Rusia)

АННОТАЦИЯ Статья рассматривает взаимодействие, сложившееся на сегодня между обществом и СМИ в рамках межкультурных практик. В ней представлены картины мира, формирующиеся в общественном сознании, первостепенные задачи современной журналистики, поднимается вопрос о значимости понимания и осознания культурной идентификации молодыми поколениями.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА медиапространство, межкультурная коммуникация, журналистика, культурная идентификация

RESUMEN El artículo examina la interacción que se ha desarrollado hoy entre la sociedad y los medios de comunicación en el marco de las prácticas interculturales. Presenta las imágenes del mundo que se forman en la conciencia pública, las tareas primordiales del periodismo moderno, y plantea la cuestión de la importancia de que las generaciones más jóvenes comprendan y realicen la identificación cultural.

PALABRAS CLAVE espacio mediático, comunicación intercultural, periodismo, identificación cultural

Межкультурная коммуникация, представляющая собой вид общения представителей различных культур, приобретает на сегодня особую значимость в свете прогрессивно развивающихся процессов глобализации и геополитических потрясений, создающих международное пространство, обладающее особым культурно-информационным полем. Данные процессы охватывают как деятельность общества в целом, так и каждую конкретную человеческую жизнь. С одной стороны, они порождают новые возможности, с другой — несут определенные риски. Согласно мнению британского социолога Зигмунта Баумана, «глобализация разобщает не меньше, чем объединяет, она разобщает, объединяя» (Бауман, 2004, с.10). Вышеупомянутый процесс разъединения, направленный на увеличение дистанций, несет в себе риски исчезновения выстроенных ранее связей, их постепенное замедление, а далее и полное отсутствие движения в рамках совместного развития. Данный путь изначально не является прогрессивным, поскольку ведет к возведению барьеров, уводящих современное общество от выстраивания конструктивного диалога, основанного на равенстве и взаимном уважении, от которого на сегодня напрямую зависит будущее человечества. Именно поэтому одной из основных задач современности в рамках новых масштабов социальных связей является создание условий, способствующих общению и взаимодействию.

Форматы современной коммуникации как таковой очень разнообразны. Данная область знаний, являющаяся относительно молодой, находится в поступательном развитии. Динамика

вышеуказанного процесса на мировом уровне напрямую зависит от происходящего в международном взаимодействии на фоне геополитических контекстов.

Актуальность вопросов культурного многообразия и их значимое влияние на коммуникационные процессы тесно связана с важностью развития способностей и навыков, направленных на поиск альтернативных точек зрения и сближения позиций в рамках межкультурного диалога, несмотря на наличие культурных различий. Встреча нескольких культур, сопровождающаяся взаимным познанием и принятием норм и ценностей друг друга, требует определенной межкультурной ответственности, которая, как никогда, значима и востребована на сегодня. Согласно полученному в данной области опыту, при наличии определенных профессиональных навыков в рамках межкультурной коммуникации возможно создать атмосферу, которая способствовала бы взаимному созиданию и пониманию. Для этого одним из обязательных условий является наличие особой чувствительности к культурным различиям, уважения к уникальности каждой из существующих на сегодня культур, терпимости к отличным от собственных форматов поведения, квалифицированным как иные, а также способности к восприятию видений, отличных от своих, и гибкости, направленной на поиск альтернатив. При этом ожидания в отношении степени эффективности коммуникационных процессов изначально должны быть умеренными, а степень владения собой и доля терпения сторон — довольно высокими.

В том, что касается безусловных преимуществ межкультурного общения, к ним можно отнести возможность открытия новых горизонтов, а также лучшее понимание и осознание собственной культуры. В этом смысле необходимо подчеркнуть, что, многообразие культурных традиций подразумевает торжество коммуникационного плюрализма, направленного на стирание границ между «ними» и «нами», порождающих неравенство и непонимание, ведущие в итоге к возникновению так называемых межкультурных помех. Они появляются на фоне того, что мы порой не в состоянии принять того, чей культурный код отличен от нашего, пытаясь перевести общение в русло собственных идей, убеждений, ценностей, поведенческих особенностей, действий и т.д.

В применении к дискурсу СМИ подобные ситуации приводят к построению картин мира, создаваемых в коллективном сознании искусственными методами, приводящими к мысли о том, что «другие», отличающиеся от «нас», непредсказуемы и непонятны, а значит представляют собой невидимый источник неких угроз, плавно подводящих к возникновению необъяснимого ощущения опасности и незащищенности. А, значит, речь идет о необходимости выстраивания барьеров, а далее и ведения изнуряющей войны с невидимым искусственно созданным противником. Все это истощает, порождая стойкое отчуждение. Данные ментальные картины обычно изобилуют стереотипами, ярлыками и многочисленными ассоциациями в большинстве своем негативного характера, в случае, когда речь идет о культурном коде, далеком от своего собственного. Различия в подобного рода контекстах имеют тенденцию к явному упрощению реалий, их однозначной деформации или даже полному стиранию.

Согласно цитате, принадлежащей известному американскому поэту, композитору и певцу Джиму Моррисону: «тот, кто контролирует средства массовой коммуникации, контролирует умы» (Morrison, 1968).

Искусственное искажение картин мира в рамках процесса умелого контроля может происходить по разным причинам: как в свете отсутствия необходимой информации из проверенных источников, так и из-за неверного восприятия данных или же из-за намеренного их искажения. Последнее наблюдается в процессах реализации стратегий по дезинформации, направленных на максимизацию, минимизацию или же представление информации с точностью до наоборот, порождающей коммуникационные помехи.

Необходимо отметить, что они связаны как с теми, кто делает журналистику, так и с теми, кто является ее финальными пользователями. При этом СМИ, обладающие уникальными возможностями для интеграции и объединения, вступают на путь разъединения мировых сообществ. В данном тревожном контексте тенденция к отрицанию права быть другими априори негативно сказывается на признании того факта, что культурные различия несут в себе огромный

потенциал для интеллектуального развития личности, открывая абсолютно новые горизонты, предлагающие уникальность национальных идентичностей, чья ценность поистине велика.

Богатство культурного многообразия не может и не должно уничтожаться межкультурными помехами, создаваемыми в том числе медийными пространствами, когда те выстраивают картины различий, характеризующиеся негативными коннотациями. В этой связи особую значимость приобретает подготовка будущих журналистов, профессионализм которых должен строиться, прежде всего, на искреннем стремлении к объединению в рамках борьбы за целительную силу многообразия культурных различий.

Поскольку картины мира, создаваемые СМИ, так или иначе, в той или иной степени однозначно оказывают влияние на коллективное сознание общества, уместно поставить вопрос об их социальной ответственности, направленной на созидательный труд профессионалов журналистского фронта, чьи материалы должны создаваться в ключе плюрализма мнений, отражая многоплановое разнообразие современного социума. Как подчеркивал польский журналист Рычард Капушинский: «чтобы быть хорошим журналистом, надо, прежде всего, быть хорошим человеком (*para ser un buen periodista hay que ser, ante todo, una buena persona*)» (Kapusinski, 2006, с.64). Очень точное и емкое высказывание, за которым размышления о том, насколько напрямую профессионализм представителя журналистской сферы зависит от его личных качеств и ценностей, на которых базируется видение жизни и осознание происходящего.

В сегодняшнем же мире, полном сложностей, преград и помех на пути выстраивания межкультурного общения, в медийном пространстве наблюдается преобладание двойных стандартов и порой ярко выраженного лицемерия в трактовке фактов, набирают обороты тенденции к массовому использованию СМИ стереотипов и фреймов (рамок) в подаче информации в том или ином фокусе. Эти процессы как напрямую, так и косвенно подтверждают действие стоящих за ними инструментов социального контроля, фактически заставляющих мир видеть происходящее под тем или иным углом зрения, заранее продуманным и разработанным на основании определенных технологий, конечной целью которых являются уже не только умы, но также чувства и эмоции, подвергающиеся манипуляциям извне в рамках психологической войны на информационном поле, ведущейся в наши дни за души и сердца. Особым образом этот процесс затрагивает молодое поколение, не готовое противостоять информационным манипуляциям в силу отсутствия необходимого жизненного опыта и полностью сформированной позиции зрелой личности на ранних этапах жизни. Именно поэтому одной из важнейших задач образования в целом, и высшего в частности, является работа, направленная на формирование навыков и компетенций, ведущих к активированию способности думать и размышлять самостоятельно, умению работать с информационным потоком, применяя сравнительный метод контрастирования и оценки его источников, логику и здравый смысл, а также имеющийся культурный и интеллектуальный багаж.

Журналистская этика, помимо профессиональных и личных качеств профессионала данной сферы, поднимает и вопрос читательской аудитории, обладающей правом быть информированной и получать достоверную информацию из медийного пространства — сферы, представляющей из себя коммуникационное поле, на котором интерактивно взаимодействуют различные культуры. В свете значимости и особой роли медийного пространства в выстраивании отношений на межгосударственном и международном уровнях, а также его прямого влияния на коллективное сознание общества необходимо продолжать развивать научные междисциплинарные исследования на данном направлении, уделяя особое внимание академической подготовке журналистов будущего.

Пандемии и геополитические кризисы являются вызовом для человечества, оказывая сильное влияние на глобальную информационную среду, в свою очередь, непосредственно влияющую на сознание человечества и его эмоциональный настрой. Согласно высказыванию известного испанского журналиста Хосе Антонио Веры в рамках круглого российско-испанского стола на Гайдаровском форуме 2021:

профессиональное будущее будут иметь только те СМИ, которые ответственно подойдут к вопросу строгости критериев, касающихся достоверности публикуемой информации.

Изменения в мире журналистики должны быть направлены на то, чтобы объединять общество, принося ему максимальную пользу, а не разрушать его. Позитивный опыт каждого должен служить на благо всех остальных. Нам есть чему поучиться друг у друга.

К профессиональным чертам портрета журналиста будущего в обязательном порядке должны относиться такие, как критическое мышление, совершенное владение сравнительной аналитикой данных и оценкой достоверности источников. Они приобретают особое значение в свете необходимости сочетания классических основ журналистского дела и инновационных подходов в данной области на фоне глубокой поляризации современного общества и растущего влияния социальных сетей со своим особым контекстом, отличным от классической журналистики. Актуальные информационные технологии заставляют адаптироваться к новым реалиям, которые, тем не менее, не в состоянии обесценить значимость традиционных общечеловеческих и культурных ценностей, поэтому в повестке дня подготовки молодых журналистских кадров, без сомнения, останутся такие направления, как этика и воспитание культуры чувств, навыки противостояния постправде и фейковым вбросам, умение общаться без клише, манипуляций и дезинформации, выстраивая открытый и равный диалог, основанный на взаимном уважении и понимании. Именно такая журналистика сможет дать миру креативных, любознательных, равнодушных, духовно культурных и образованных журналистов, стремящихся к выстраиванию качественной коммуникации, в том числе и межкультурной.

На протяжении развития российско-испанских отношений именно культура во всем её многообразии связывала две страны с бесконечно богатыми культурными наследиями, универсальными по своей природе, являющимися для человечества источниками вдохновения, мудрости и красоты.

Следует отметить, что межкультурная коммуникация, в рамках которой различные культуры, взаимодействуя с позиции собственной идентичности, непосредственно влияют на процесс коммуникации, выстраивается не между культурами, как таковыми, или их идентичностями, а между представителями культур, реализующими взаимное общение. И речь идет, прежде всего, об интерактивной плоскости, где выстраивается взаимодействие, направленное изначально на поиск движения навстречу друг другу, несмотря на наличие определенных различий в восприятии картин мира и мироощущении в целом. Исследователь Ноблеса Асунсьон-Ланде (Asunción-Lande, 1993, p. 24) подчеркивает, что:

межкультурная коммуникация — это символический интерактивный процесс, включающий общение отдельных личностей и групп, обладающих общепризнанными культурными различиями в восприятии окружающего мира и формах поведения, которые в значительной степени оказывают влияние на формат и результат встречи.

Одним из важных аспектов ведения межкультурной коммуникации является умение оперативного поиска альтернатив, необходимых для смягчения последствий, связанных с различиями в восприятии, для того чтобы прийти в итоге к сближению позиций, несмотря на все культурные различия, которые транслируются участниками коммуникационного процесса ввиду различного видения ценностей, культурных кодов, стилей жизни, форм мышления, свойственных каждой из культур.

Значимым является понимание того, что априори мы — разные, и нам непросто вместе. Те, кто выступает за межкультурную коммуникацию, как правило, выделяют ее основные позитивные факторы, среди которых открытие нового и неизвестного, любознательность и интерес, направленные на изучение других культур, умение оперативно находить альтернативные решения, а также понимание ценности тех, кто обладает талантом в области межкультурного общения, поскольку имеет природные навыки выстраивания своеобразных мостиков между культурами, виртуозно и талантливо претворяя в жизнь действия, направленные на сближение сторон в рамках взаимных интересов.

Чтобы наши реалии стали по-настоящему мультикультурными, необходимо развивать умения, связанные с применением инструментов, помогающих выстраивать межкультурные

коммуникации. И, прежде всего, должно быть понимание того, что осознание существующих между нами различий взаимно обогащает, а ни в коем случае, не наоборот. Познание других культур, какими-бы ни были их корни, реалии и т. д. — это окно в новые миры в рамках акта коммуникации. Межкультурное общение — за сосуществование, терпимость и взаимодействие. Оно позитивно по своей природе, направлено на выстраивание диалога, динамика развития которого требует своевременного выявления так называемых межкультурных помех в коммуникативном пространстве. Это происходит в случае, когда речь идет об общении между массами, а также в рамках межкультурной журналистики, базирующейся на механизмах плюрализма мнений, и выступающей за равенство прав и возможностей сторон общения, обладающих различиями.

Плюрализм подходов в коммуникационном процессе направлен на преодоление барьеров, возникающих в свете противопоставлений групп «мы» и «они». Наибольшей остроты непонимания сторон он достигает на фоне таких проявлений, как, например, сексизм, этноцентризм, ксенофобия и т.д. против проявления которых выступают страны, поддержавшие Международную конвенцию 1965 года о ликвидации всех форм расовой дискриминации. Тем не менее, на сегодня человечество, а вместе с ним и современное медиапространство переживают непростые времена, обусловленные геополитическими кризисами современности. Они порождают войны самого разного характера, в том числе информационные и психологические. Последние направлены на эмоциональное воздействие, являющееся одним из самых глубоко и эффективно действующих в силу своих характеристик, поскольку задевает за живое, доставляя боль и дезориентируя «Они», отличные от нас, превращаются во врага, облик и портрет которого подвергается демонизации. Все, кто отличны от «нас», априори опасны, поскольку непредсказуемы. Такой подход создает искусственные тенденции, направленные на разъединение и создание пропастей и барьеров в общении. Данный процесс носит название межкультурного шума, возникающего в тот момент, когда мы не в состоянии воспринять представителя другой культуры, обладающей уникальным контекстом идентичности. Следствием данного процесса становится попытка навязывания ему собственных идей, верований, форматов поведения и убеждений.

В медиа пространстве журналистский дискурс, связанный с построением повествования о других — отличных от нас, приобретает множество стереотипов и обобщений, а также различного рода ярлыков, обладающих, в большинстве своем, негативной коннотацией, возрастающей по мере несовпадения с основными чертами доминирующей культуры. Интересно то, что межкультурные шумы не всегда относятся исключительно к одной нации, при этом они почти всегда объединяют в себе доминанты пренебрежения, обесценивания, отвержения, отказа в чем-либо.

В подобного рода контекстах можно наблюдать проявления, связанные с нарушениями журналистской этики и принципов журналистики в целом, основной задачей которой является максимально верное и адекватное отражение мира, а также донесения до аудитории истины, которая позволила бы читателю сформировать собственное мнение о происходящем на основании подлинных фактов. Создание изначально искаженной действительности, направленной на конструирование искусственных реалий, продвижение которых оказывает влияние на коллективное сознание, на сегодня является частью продуманной стратегии. В данный процесс вовлечено медиа пространство, претерпевающее процессы видоизменения его свойств и качеств, что волнует и серьезно беспокоит как профессионалов журналистского фронта, так и мыслящих современников в свете того, что в риторике современных СМИ факты, логика и здравый смысл порой не имеют никакого значения. Внимание концентрируется на происходящем на глобальной виртуальной сцене, в рамках которой часто повторяемая ложь, выступающая в качестве инструмента, принимает обличье так называемой правды. Ее позиционирование в формате силового навязывания в геополитически напряженном мире приводит к неминуемому разрушению принципов межкультурной коммуникации, международного общения и взаимодействия, поэтому именно сегодня так важно стремиться к объединению совместных усилий, направленных на сплочение в рамках стремления к выстраиванию межкультурного

диалога при помощи активного использования языка и культуры в качестве инструментов дипломатии народной, научной, культурной, образовательной. Той, которая обладает незримым потенциалом добра, справедливости и несет в себе вечные ценности наций и народов, существующих в современном мире.

Источники и литература

1. ASUNCIÓN-LANDE, NOBLEZA C., 1986: «Comunicación intercultural» en Fernández Collado, Carlos y Gordon L., Dahnke. *La condición humana*, Ciencia Social., Mc Graw Hill, México.
2. KAPUSCINSKI, R., 2006: *Los cínicos no sirven para este oficio*, Anagrama, Barcelona.
3. MORRISON, J., s.d.: Режим доступа: <https://akifrases.com/frase/147433>.
4. БАУМАН, З., 2004: *Глобализация. Последствия для человека и общества*, Весь мир, Москва.
5. Журналистика новой реальности: как готовить профессионалов медиасферы будущего: <https://gaidarforum.ru/ru/news/1979/>.
6. Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации 1965 года: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/raceconv.shtml.

Взаимодействие ценностных категорий и культурных стереотипов в процессе формирования лингвокультурного образа гражданина России

Селютин А. А. (Россия)

La interacción de las categorías de valores y los estereotipos culturales en el proceso de la formación de la imagen lingüocultural de un ciudadano ruso

Selyutin A. A. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Образ гражданина России с позиций лингвокультурологии содержит в себе определенные культурные стереотипы (ориентиры), формирующие модель восприятия действительности, с одной стороны, и нравственные ориентиры, задающие ценностную позицию в отношении себя и окружающих людей, с другой.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА лингвокультурный образ, гражданственность, нравственные ориентиры, ценности, культурные стереотипы

RESUMEN La imagen de un ciudadano ruso desde el punto de vista de la lingüoculturología contiene ciertos estereotipos culturales (puntos de referencia) que conforman un modelo de percepción de la realidad, por un lado, y puntos de referencia morales que fijan una posición de valor en relación consigo mismo y con los demás, por otro.

PALABRAS CLAVE imagen lingüística y cultural, ciudadanía, orientación moral, valores, estereotipos culturales

Образ гражданина в языковом сознании носителей языка играет важную роль в процессе осознания себя гражданином той или иной страны и принятия ее ценностей. В статье «Лингвокультурный образ гражданина России: к вопросу о постановке понятия» (Селютин, 2022) мы отмечали, что данная категория обладает универсальными характеристиками, которые объединяют многонациональный этнос и дают некие ориентиры для осознания себя частью этого общества. Важность формирования образа гражданина подчеркивает тот факт, что Правительство и Президент Российской Федерации регулярно выпускают программные документы, указывающие на приоритеты развития гражданственности, так, например, 21 июля 2020 года

президент РФ подписал указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», где обозначены цели, решение которых становится приоритетным на ближайшие несколько лет. Одной из таких целей является создание «возможностей для самореализации и развития талантов», в том числе «создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» (официальный сайт Кремля). Также в качестве ориентиров для развития гражданского общества, воспитания подрастающего поколения был издан Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» № 809 от 09.11.2022, в котором приводятся основные ценностные категории, имеющие определяющее значение в воспитании личности гражданина России с точки зрения традиционного уклада нашего общества. По замыслу автора данного указа, обозначенные ценности должны быть интегрированы в систему общего и высшего образования, получить педагогическое сопровождение, результатом которого должно быть осознанное восприятие и принятие обучающимися этих ценностей.

В то же время, наряду с ценностным подходом, в школьном образовании ведущим принципом было и остается учение — передача знаний от одного поколения другому. В этом отношении школьное образование представляет собой сложную систему взаимодействия знаний и ценностей. В процессе обучения, знакомясь с учебными текстами, школьники также воспринимают и определенные культурные стереотипы, важные для формирования их гражданской позиции и создания образа гражданина, обладающего определенным набором качеств, необходимых для принятия и одобрения данным конкретным социумом. Именно в школьные годы начинают формироваться стереотипные представления будущего, в которых школьник соотносит себя с определенными личностями, реализующими некие модели поведения, например, абстрактные модели: *директор, чиновник, полицейский, бизнесмен, актер, богатый, успешный*, и т.п., или более конкретные, соотносимые с моделью «хочу быть как ...» с подстановкой любой популярной личности на место трех точек — *известный спортсмен, певец, блогер, олигарх, политик, военный* и т.п. Как правило, в этом случае речь идет об исключительном образе (яркая, выдающаяся личность, исторический деятель, политик, новатор, военный, творческая личность, ученый, узнаваемый литературный персонаж), имеющем тенденцию к стереотипизации и ассоциативной связи с героями прошлого. Однако в отношении этого типа образа как правило используются стереотипы не внешней атрибутики, а внутренней составляющей, связанной, например, с ценностным уровнем восприятия: *честный, смелый, добрый, патриот* и т.п. Исключительный образ может выступать в роли поведенческого ориентира или образца для подражания. Можно сказать, что исключительный образ имеет устойчивые визуальные и вербальные компоненты, подкрепленные содержательными характеристиками. Для исключительного образа важным является не только ответ на вопрос «кто?», но и «что сделал?», «где?», «когда?» и т.п.

Мы также полагаем, что образ гражданина России может формироваться и стихийно, подчиняясь воздействию внешних факторов: друзья, родственники, одноклассники — все то, что составляет социальную среду. И в этом случае можно говорить о формировании образа на уровне бытовой картины мира (ассоциативные связи, пословицы, поговорки, крылатые слова и выражения, анекдоты, мемы) в противовес узуальному закреплению в нормативных словарях и учебниках.

«Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-20238, <https://rscf.ru/project/22-28-20238/>»

Источники и литература

1. СЕЛЮТИН, А. А., 2022: «Лингвокультурный образ гражданина России: к вопросу о постановке понятия». *Художественное произведение в современной культуре: творчество* —

исполнительство — гуманитарное знание. Сборник статей и материалов. ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского». Челябинск. С. 242–244.

2. Указ о национальных целях развития России до 2030 года. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728>.

Ориентиры национально-культурного самоопределения британцев: «mission accomplished» и «hasta la vista, baby»

Смирнова У. В. (Россия)

Los puntos de referencia para la autodeterminación nacional y cultural británica: «mission accomplished» y «hasta la vista, baby»

Smirnova U. V. (Russia)

АННОТАЦИЯ Исследование ставит цель рассмотреть симулятивную природу некоторых ориентиров национально-культурного самоопределения, заявленных в дискурсе Б. Джонсона. Национальная идентичность интерпретируется в статье с позиции транскультурной модели коммуникации, что заставляет учитывать такие ее характеристики, как пунктирность границ и возможную симулякризацию.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА национальная идентичность, национальная идентификация, транскультура, симулякризация, симулякрум, политический дискурс, Б. Джонсон

RESUMEN El estudio pretende examinar la naturaleza simuladora de algunos de los puntos de referencia de la autodeterminación nacional-cultural enunciados en el discurso de B. Johnson. La identidad nacional se interpreta en el artículo desde la posición del modelo transcultural de comunicación, que nos hace tener en cuenta características como las fronteras puntuadas y la posible simulación.

PALABRAS CLAVE identidad nacional, identificación nacional, transcultura, simulación, simulacro, discurso político, B. Johnson

Введение

Несмотря на несколько юмористическое название статьи, проблематика вопроса национально-культурного самоопределения весьма серьезна и имеет большую глубину осмысления в гуманитарных науках. Анализ работ показывает, что общепризнанным является вывод о том, что ввиду двух основных факторов — массовости современной культуры и обширных потоков иммиграции — устойчивые механизмы национальной идентификации в значительной степени нарушены (Викулова, 2017). Это происходит во многом вследствие того, что весьма трудным становится обнаружить единые национально-культурные стандарты, а подвергнуть культуру гомогенезации даже на теоретическом уровне уже практически невозможно (Благородова, 2013).

Основной пласт исследований по вопросам национально-культурного самоопределения и национально-культурной идентичности обнаруживается в педагогике, политологии и психологии, где термин «национально-культурное самоопределение» разрабатывается в контексте исследования социальной идентичности субъекта. Однако важно отметить, что работ по механизмам использования центральных лингвистических инструментов с целью формирования и развития национально-культурного самоопределения относительно немного. Это определяет актуальность дальнейшего развития проблемы национально-культурного самоопределения в двух областях — в сфере методики обучения, ставящей цель осмыслить, как

именно использовать лингвистический материал (Goncharova, 2022; Тарева, 2015) и в лингвистике, занимающейся вопросами дискурсивных стратегий и языковых средств (Чупрына, 2017; Sedykh, 2021).

В силу ограниченности объема данной статьи в ней предлагается затронуть только один из аспектов лингвистического анализа национально-культурного самоопределения — семиотический, под которым понимается исследование существующих и конструируемых семиотических, в том числе и симулятивных, форм, определяющих национально-культурную идентичность.

Под симулятивной понимается форма, которая претендует на референциальность к факту, однако ограничивается отсылкой к замкнутой системе взаимообусловленных значений. Политический дискурс в этом отношении является иллюстративным материалом исследования в силу того, что именно ему свойственны образования, получающие характеристики «чистая риторика», «пустое разглагольствование», «словесная эквилибристика».

Теоретические предпосылки исследования

В российских исследованиях национально-культурная идентичность определяется как сочетание этнической и национальной идентичностей, формирующихся на основе сущностных признаков феноменов «этнос» и «нация» [Петрова, 2018, с. 10]. В исследовании М. В. Шуклиновой национально-культурная идентичность представлена как характеристика субъекта, оценка которой свидетельствует о принятии субъектом ценностей национального государства, а также ценностей культуры данного этноса в качестве ведущих элементов его ценностно-нормативной системы, обуславливающих направленность и интенсивность его деятельности в различных сферах бытия [Шуклинова, 2005, с. 8].

Существование терминов «национально-культурное самоопределение» и «национально-культурная идентичность» в отечественной науке, в то время как в зарубежных исследованиях эти понятия связаны единым термином «national identity», объясняется тем, что для российской психологической школы, в русле которой эффективно разрабатывается эта проблематика, более характерны термины «самосознание» и «самоопределение», а для зарубежной — «идентичность» и «идентификация». Однако помимо этой причины наш выбор термина «национально-культурное самоопределение» также обусловлен тем, что «самоопределение» в отличие от «идентичности» подчеркивает незаконченность и процессуальность процесса отождествления с национальной культурой в многообразии свойственных ей форм (национально-культурная идентичность как сущностная тождественность субъекта национальной культуре в определении И. А. Пospelовой [Пospelова, 2015, с. 10]). Термин «самоопределение» также косвенно указывает на существование механизмов формирования идентификации, пониманию языковых закономерностей и ориентиров которой посвящено данное исследование.

В последнее время в научно-исследовательской литературе развивается нон-эссенциалистские (в другой терминологии постмодернистские) взгляды на культуру и идентичность, критикующие анализ идентичности как фиксированного образования, обусловленного родной культурой и основанного на месте рождения и родстве. Постмодернистский взгляд на идентичность признает ее как не имеющей четких границ, гибкой, смоделированной или придуманной (Verdugo, 2022).

Как представляется, эти взгляды связаны не столько с новым пониманием идентичности, ведь еще З. Фрейд писал, что «идентичность» не присуща сознанию от рождения, но формируется постепенно в ходе бессознательных процессов, а в дальнейшем Ст. Холл рассматривал идентичность как «производство», которое никогда не является полным или окончательным. В большей степени нон-эссенциалистские представления об идентичности определяются феноменом транскультурации как новой еще только осмысляемой модели коммуникации, исходящей из понимания культуры как «жидкого», текучего образования, мысленно наделенного «пунктирными» границами.

С точки зрения лингвистики идентичность определяется в первую очередь синтаксически, посредством личных местоимений, которые вводят позиционное разделение на Я и Других. Поскольку идентичность в лингвистическом аспекте — это грань отделяющая Я от Другого,

пунктирные границы как раз и определяют состояние и осмысление этой грани: Я могу быть как Другой, Я могу быть обнаружен в Другом, Другой может быть обнаружен во мне.

Наряду с синтаксисом центральную роль играют семантика и прагматика, позволяющие реконструировать точку зрения, которая определена ценностной позицией говорящего в национально-культурном пространстве (прагматика), и теми смысловыми опорами, которыми он руководствуется (семантика). В научной литературе эти два уровня называются формированием личностной идентичности и позиционной идентификацией (см. исследование этого вопроса в Zheltukhina, 2016). Кроме того, как отмечает ведущий специалист по дискурсивному конструированию идентичности Р. Водак (Wodak, 2009), при анализе лингвистики национальной идентификации следует различать реальные и выдуманнные идентичности, что указывает на симулятивные составляющие этого процесса.

В основе национально-культурной идентичности лежат разнообразные компоненты, соединяющие культурный, религиозный, национальный, политический, региональный, гражданский аспекты идентичности (Хвьяля-Олинтер, 2010). Лингвистическое исследование этих компонентов позволяет анализировать знания, которые формируются или к которым осуществляется прецедентная отсылка, а также ценности, определяющие отношения и паттерны поведения (Donoghue, Tranter, 2018; Bellamy, 2018).

Анализ примеров и результаты

Политический дискурс представляет собой особый материал анализа национально-культурного самоопределения. Политический лидер является источником процесса идентификации с национальной культурой посредством смыслов, которые проектируются в дискурсе и отражают все сложные исторические процессы становления национально-культурного самоопределения. Аксиологический анализ последнего выступления Б. Джонсона в Парламенте и его речь об отставке в июле 2022 года показывает, что одной из знаковых национально-культурных опор является социальный дарвинизм.

a. Our brilliant and Darwinian system will produce another leader equally committed to taking this country forward through tough times.

Упомянув дарвиновскую систему, Б. Джонсон апеллирует к ценностной системе ориентиров, согласно которой биологические законы конкуренции и естественного отбора распространяются на социальные отношения. Эта апелляция также активизирует представление об интеллектуальном превосходстве британской нации, согласно которому новый премьер-министр является лишь первым среди равных, «равным образом преданных» политической задаче. Акцентируется также ценность прогресса и движения вперед, ценность достижения.

Важна и позиционная идентификация, представленная в дискурсе Б. Джонсона. Согласно теории социальной идентичности — ассоциация с группой ведет к идентификации с групповым прототипом и взглядами, которые разделяет группа (Hogg, 2001). В этой связи весьма интересно употребление «I» и «we» в указанных выступлениях Б. Джонсона. Так, обнаруживается очень тонкая грань между индивидуальным и коллективным: с одной стороны, акцентируется индивидуализм «я это сделал», «это мои заслуги» (приписывание лично себе политических достижений прошедшего периода), с другой стороны, коллективное «мы» вводит национальные ценностные идеологемы — демократия, суверенитет, прогресс. В этом отношении очень важно отметить, что когда премьер-министр заявляет о своем личном вкладе в историю страны, он оговаривается и поправляет себя:

b. We .. I've helped to get this country through a pandemic and help save another country from barbarism, and frankly that's enough to be going on with.

c. We transformed our democracy and restored our national independence.

d. So I know that even if things can sometimes seem dark now, our future together is golden.'

С точки зрения ориентиров национальной идентификации в речи британского политика большой интерес представляют два семиотических образования: «mission accomplished, for now» и «hasta la vista, baby». Полагаем, что эти знаки многоуровнево симулятивны. Поясним, что имеется в виду. Во-первых, референциальная отсылка знаков конструирует гиперреальное пространство блокбастера, в котором Б. Джонсон выступает в функции супергероя. Это

очевидная симулятивность, лежащая на поверхности и обусловленная игровым характером знаков, связывающих слова непобедимого андроида Терминатора и намекающего на свое скорое возвращение к руководящим ролям в Парламенте Б. Джонсона. Интенция Б. Джонсона в том, чтобы перевести высказывание в другую плоскость интерпретации, а именно объявить свою отставку уходом победителя, а не побежденного. Симулятивная идентификация через киномодель поведения супергероя и категоризация процесса принятия политических решений с областью действий супергероя указывает также на общий идеологический контекст возрождения мощи британского влияния в мире.

Второй уровень симулятивности знака связан с проницаемостью британской идентичности американской культуре и свойственным ей симулятивным образованиям. Так, «mission accomplished» очевидным образом коррелирует с «mission impossible» в одноименном американском боевике при участии Тома Круза, а также соотносится с баннером «Mission accomplished», вывешенным за спиной Дж. Буша-мл в 2003 году во время его доклада об успехе американских войск в Ираке.

Связь между знаками «mission accomplished, for now» и «hasta la vista, baby» обусловлена прагматикой возвращения политического лидера как непобедимого супергероя и помимо активации когнитивного сценария блокбастера или детективного триллера обнаруживает свойственную англо-саксонской культуре процедурность. Именно поэтому в речи Б. Джонсона акцентируются work, duty, obligation, taking our country forward (progress).

e. And the reason I have fought so hard in the last few days to continue to deliver that mandate in person was not just because I wanted to do so, but because I felt it was my job, my duty, my obligation to you to continue to do what we promised in 2019.

Третий, наименее очевидный для находящегося вне культурной среды аналитика слой симулятивности этих знаков — это попытка Б. Джонсона редуцировать модель дискурсивного поведения У. Черчилля (Johnson, 2015). Описывая У. Черчилля в своей книге «Фактор Черчилля», Б. Джонсон раскрывает ключевые скрепы желаемого политического имиджа (Johnson, 2015).

f. He was eccentric, over the top, camp, with his own special trademark clothes — and a thoroughgoing genius... From his very emergence as a young Tory MP he had bashed and satirised his own party.

Употребляя «mission accomplished, for now» и «hasta la vista, baby» в функции остроумных ремарок. Б. Джонсон сигнализирует о коммуникативном стиле У. Черчилля. Однако транскультурная постмодернистская модель диктует свои законы дискурсии: в то время как У. Черчилль был резок и остроумен, Б. Джонсон использует в речи то, что будет «цеплять» и «задевать». По сути он копирует модель, но симулякризирует ее, насыщая свойственными культуре постмодерна образованиями, представляющими собой копии копии, или симулякры. Модель национальной идентификации У. Черчилль как политического лидера нации копируется и трансформируется.

Выводы

В статье предлагается черновая карта осмысления изучения семиотических ориентиров национального культурного самоопределения на материале дискурса премьер-министра Великобритании Б. Джонсона, наиболее подробно рассмотрена его последняя речь в Парламенте в июле 2022 года. Национально-культурное самоопределение трактуется в статье с позиции постмодернистских позиций как имеющее тенденцию к гибридации, нежесткое, моделируемое образование. Семиотический анализ показывает, что британское национальное самоопределение, формируемое политическим дискурсом лидера страны, демонстрирует наличие знаков, которые следует признать имеющими симулятивную природу. Симулятивность знаков означает, что они предназначены для конструирования самостоятельной реальности, в данном случае соотносимой с блокбастером, но не с фактической политической ситуацией.

Симулятивность семиотических образований многослойна. Во-первых, она определяется псевдореференциальностью как отсылкой к воссоздаваемым в дискурсе копиям, не связанным с реальной действительностью. Во-вторых, симулятивность подчиняется логике копирования семиотических маркеров американской культуры и пронизанностью британской культуры

американскими образованиями. В-третьих, симулятивность анализируемых семиотических образований связана с попыткой воссоздать копию успешной коммуникативной модели политического лидера нации — У. Черчиля.

Источники и литература

1. БЛАГОРОДОВА, Е. А., 2013: *Культурная политика как возможность преодоления кризиса идентичности*. Автореф. дис. ... канд. Философ. наук: 24.00.01. Юж. федер. ун-т.
2. ВИКУЛОВА, Л. Г., 2017: *Структуры моделирования ценностных ориентиров в масс-медийном социальном диалоге: миграция как интенсифицирующий контекст идентификационных установок*. Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные практики. С. 45–75.
3. ПЕТРОВА, И. А., 2018: *Культурно-национальная идентичность России: социально-философский анализ*. Автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. Моск. Гос. Обл. ун-т.
4. ПОСПЕЛОВА, Т. П., 2015: *Национально-культурная идентичность российского общества в условиях проведения образовательных реформ*. Автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. Нижегород. Гос. Ун-т им. Н.И. Лобачевского.
5. ТАРЕВА, Е. Г., 2015: *Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению*. Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы Второй научно-практической конференции, Москва, 24-25 апреля 2015 года. С. 293–294.
6. ХВЫЛЯ-ОЛИНТЕР, Н. А. 2010: *Национально-культурная идентичность современной российской молодежи в условиях глобализации: методология социологического анализа*. Автореф. дис. ... канд. социологических наук: 22.00.01. МГУ им. М.В. Ломоносова.
7. ЧУПРЫНА, О. Г., 2017: *Идентичность в пространстве языка и культуры*. Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности. С. 301–326.
8. ШУКЛИНОВА, М. В., 2005: *Национально-культурная идентичность студентов провинциальных вузов*. Автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.06. Моск. Гуманитарный ун-т.
9. BELLAMY, A., 2022: *The Formation of Croatian National Identity*. Manchester University Press.
10. DONOGHUE, J., TRANTER, B., 2018: *Exploring Australian National Identity: Heroes, Memory and Politics*. Emerald Publishing Limited.
11. GONCHAROVA, V. A., 2022: *Global identity: a borderline case of global communication within foreign language education*. Межкультурная парадигма лингвообразования: теоретические аспекты и технологические решения. С. 40–48.
12. JOHNSON B., 2015: *The Churchill factor: How one man made history*. Riverhead Books.
13. HOGG, M.A., 2001: *A Social Identity Theory of Leadership*. *Personality and Social Psychology Review*, vol. 5, n° 3, pp. 184–200.
14. SEDYKH, A. P., 2021: *Linguistic identity, national archetypes and sociocultural environment of their formation*. *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*, vol. 7, n° 3, pp. 15–27.
15. VERDUGO R. R., 2016: *National Identity: Theory and Research*. Information Age Publishing.
16. WODAK, R., 2009: *The Discursive Construction of National Identity*. Vol. 2nd ed. Critical Discourse Analysis. Edinburgh University Press.
17. ZHELTUKHINA, M. R., VIKULOVA, L. G., SEREBRENNIKOVA, E. F., GERASIMOVA, S.A., BORBOTKO, L. A., 2016: *Identity as an Element of Human and Language Universes: Axiological Aspect*. *International Journal of Environmental and Science Education*, vol. 11, n° 17, pp. 10413–10422.

Лингвокультурология таджикской идентичности в контексте постмодернистской антропологии

Турсунов Ф. А. (Россия)

Linguoculturología de la identidad tadjikistana en el contexto de la antropología posmoderna

Tursunov F. A. (Rusia)

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается роль языка, литературы и культуры в формировании таджикской государственности и идентичности. Общий посыл работы заключается в том, что народ, который претендует на то, чтобы быть признанным мировым сообществом как самостоятельная нация, должен доказать себе и, важнее, — другим, что он является носителем своего языка и культуры. Подчеркивается, что язык является одним из главных символов нации, благодаря чему историческая, политическая, социальная и культурная судьба нации возвышается в истории национальной жизни.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА таджикская идентичность, язык, литература, национальная культура, судьба нации, исторические корни, национальное самосознание

RESUMEN El artículo examina el papel de la lengua, la literatura y la cultura en la formación del sistema estatal y la identidad tayikos. La premisa general del artículo es que una nación que pretenda ser reconocida por la comunidad mundial como nación independiente debe demostrarse a sí misma y, lo que es más importante, a los demás, que es portadora de su lengua y su cultura. Se subraya que la lengua es uno de los principales símbolos de una nación, a través del cual se eleva el destino histórico, político, social y cultural de una nación en la historia de la vida nacional.

PALABRAS CLAVE identidad tayika, lengua, literatura, cultura nacional, destino de la nación, raíces históricas, identidad nacional

В настоящее время, народ, который претендует на то, чтобы быть признанным мировым сообществом как нация, должен доказать себе и, важнее, — другим, что он является носителем своего языка и культуры. Язык является одним из главных символов нации, благодаря чему историческая, политическая, социальная и культурная судьба нации возвышается в истории национальной жизни. Язык является важнейшим средством общения между людьми. Общество и язык появляются одновременно, одно не может существовать без другого.

Таджикский народ уже более тысячи лет говорит на языке, который может понимать без словаря, то есть морфология и синтаксис таджикского языка не подверглись существенным изменениям. Язык является оплотом и защитником нации, движущей силой государства, а также основой бытия родины, гордостью и достоинством народа. Кроме того, уважение к языку — это и признание нации. Для таджикского народа период формирования современного таджикского языка принято считать эпоху правления династии Саманидов, когда формировалось не только государство, национальная идентичность, но и основы литературного языка.

Лингвокультурология — это отрасль языкознания, которая изучает отношения языка с культурными концептами. Культурная лингвистика способствует теоретическому и аналитическому прогрессу как сложных систем и процессов распределения познавательной способности человека в частности, так и науки антропологии в целом. С. А. Кошарная конкретизирует данное понимание, определяет ее как «научную дисциплину, изучающую процесс осмысления и отражения в национальном языке элементов материальной и духовной культуры народа» (Кошарная, 1999, с. 24).

Анализ современных научных трудов показывает, что вопросам развития лингвокультурологии как науки и ее отношением к языковой ситуации занимались такие ученые, как Алефиренко Н. Ф., Вайсбер Л. Й., Вежбицкая А., Воробьев В. В., Кошарная С. А. и др.

Но, несмотря на разработанность проблемы, недостаточно освещена диалектика понятия лингвокультурология с понятием этнолингвистика, а также существует необходимость исследования теоретического и практического аспектов проблемы ценностного основания национально-культурного содержания языка, что и определило актуальность темы и направление нашего исследования.

В ходе работы основной акцент ставится на теоретическо-эмпирический исследовательский анализ с применением методов логико-диалектического, историко-сравнительного анализа.

Последовательное изучение истории в контексте становления языка как культурного концепта, как важного элемента человеческого бытия дает нам ключ к правильному пониманию места народа, нации в формировании современного общества. Как верно отмечает по этому поводу Н. Ф. Алефиренко,

осознания и пробуждения человеческого разума, осмысление культурных концептов, выявляемых и анализируемых в различных контекстах, позволяет понять не только своеобразие возникновения знаковых лингвосистем, способных стать посредниками между внешними и внутренними сопереживаниями данного сообщества, но также можно говорить о началах культуры, образующих со временем ценностно-смысловую основу деятельности человека (Алефиренко, 2013, с. 171).

Возвращаясь к временам правления династии Саманидов, стоит упомянуть, что в дальнейшем сфера применения таджикского языка в делопроизводстве и науке была укреплена, а затем и расширена. Мудрые эмиры этой династии серьезно заботились о том, чтобы этот язык становился языком общенационального общения на всей территории государства, а оно в то время простиралось от границ Китая и Индии до территорий, прилегающих к Каспийскому и Черному морям. Они, содействуя ученым и литераторам в их делах, непосредственно вносили свой вклад в дело пробуждения исторической памяти, самоидентичности, развития национального и политического самосознания таджикского народа. Именно в это время таджикский язык приобрел статус государственного, а эмиры династии Саманидов присвоили языку звание — *дари*, что с таджикского языка переводится как язык царского двора, то есть на нем разговаривали как царская знать, элита, так и придворные.

Необходимо отметить, что таджикский язык является одним из старейших языков в мире. Он принадлежит к иранской ветви, индоиранской группы индоевропейской языковой семьи. В связи с этим понимание места и роли таджикского языка истолковывается как интерпретация в определенной концепт — сфере носителей того или иного языка, пояснение в сложившейся системе знаний о мире, отражающих их актуальный культурно-познавательный опыт. Язык — это путь формирования мышления и познания. Интерпретации в данном контексте ценны для лингвокультурологии тем, что дают возможность рассматривать их комплексно: с точки зрения философии, психологии, лингвистики.

Стоит подчеркнуть, что в период правления династии Саманидов началась тенденция целенаправленного ограничения сферы влияния арабского языка, который в то время считался языком религии, науки и культуры. По приказу эмира Саманидов — Мансура ибн Нуха была переведена известная книга «Толкование Табари» с арабского языка на таджикский язык. Выдающиеся поэты и писатели этого века — Рудаки, Фирдоуси, Авиценна, Беруни своими шедеврами в области литературы и философии внесли достойный вклад в деле социально — политического пробуждения таджикского народа. Все это свидетельствовало о поиске своих исторических корней, своей идентичности, национальной культуры, и, в конечном итоге, пробуждения национального самосознания таджикского народа.

Следует отметить, что именно культура и язык народности давали возможности надеяться и рассчитывать на свою национальную государственность и идентичность. Культура и язык являются основой существования нации и государства. Как справедливо подчеркивает

В. В. Воробьев, «развитие культуры происходит в недрах нации, народа. Национальная основа покоится на фундаменте преемственности традиций в культуре, которые обеспечивают ей устойчивость, стабильность несмотря на самые бурные социальные события» (Воробьев, 2008, с. 34)

Именно в это время таджикский народ создал свое этно-государство. Обладая своеобразной духовной и материальной культурой, таджикский народ всегда с уважением и почтением относился к истории и культуре других народов и национальностей, поддерживая вековые традиции добрососедства. Отсюда, необходимо сохранение особенностей и многообразия национальных культур, продолжение и развитие лучших традиций и обычаев национальной культуры. Культурное наследие — это духовное богатство народа с особым национальным колоритом, которое является неисчерпаемым источником вдохновения и творческих сил деятелей культуры и искусства.

После падения династии Саманидов (999 г.), таджикский народ лишился своего национального государства более чем на девять веков и жил в составе монгольских и турецких ханств, таких как Газневиды, Сельджуки, Караханиды, Тимуриды, Шейбаниды, Мангитяне. Несмотря на то, что в течение долгого времени государственная власть находилась в руках чужеземцев, все правители монгольских и турецких ханств, правивших в Центральной Азии, начиная с правления Газневидов до правления последнего Мангитского эмира, придавали таджикскому языку статус государственного языка. Как в политике, так и в делопроизводстве, а также в общении разных народностей таджикский язык выступал языком межнационального общения. Во всех монгольских, а позже в турецких семьях, проживающих на территории Центральной Азии, говорили именно на таджикском языке. Эмиры и придворные пытались не только хорошо выучить таджикский язык, но некоторые из них одаренные пытались сочинять стихи на этом языке. Зададимся вопросом — в чем причина уживчивости и стойкости таджикского языка? Может, в особенностях богатой духовной и материальной культуры таджикского народа? Как справедливо подчеркивает Л. Й. Вайсбер, «культура — это дух нации, она является одной из важнейших составляющих общего наследия человечества, воплощением традиций и реальных условий каждой страны (Вайсбер, 1993, с. 32).

Культура как источник оживляет все живое на земле. Культура нации способна влиять как на человеческие умонастроения, так и на дела. В XIX и начале XX веках великий просветитель, советник эмира по государственным делам — Ахмад Дониш взял на себя миссию в деле социального пробуждения таджикского народа. Его сподвижником был писатель и поэт — Садриддин Айни, который, начиная с конца XIX века и до конца своей жизни предпринимал устойчивые шаги в данном направлении, внес значительный вклад в сохранение и преумножение чистоты таджикского языка. В своей известной книге «Бухара» он детально показывает политическую, социальную, культурную и религиозную жизнь эмирата, показывает пути избавления и спасения общества от невежества. Острые споры, которые имели место в двадцатых годах XX столетия среди культурных и политических деятелей региона по вопросам сферы применения таджикского языка, его развития, а также социально-политического статуса в целом, были в центре всеобщего внимания научных и культурных элит и политических институтов.

После победы большевистской революции (1917), и, в частности, после того, как таджики стали седьмой по счету республикой СССР (1929), начался новый период развития таджикского литературного языка. Литературный язык стал ближе к разговорному языку через произведения современных писателей и поэтов, деятелей театра и кино. Язык есть основа бытия и выживания нации. Хотя таджикский язык признавался национальным языком республики, в основе своей, делопроизводство велось на русском языке. Отсюда, научные и политические дискуссии вокруг придания статуса государственного таджикскому языку во второй половине семидесятых и восьмидесятых годов возобновились. После бурных споров на страницах прессы и заседаниях парламента Верховный Совет Таджикистана подготовил итоговый документ, и на заседании десятой сессии Верховного Совета республики 22 июля 1989 года был ратифицирован закон Республики Таджикистан «О языке», согласно которому таджикский язык получил статус государственного языка, а русский язык получил статус языка межнационального общения. Этот

закон также обеспечивает высокий статус и права других языков народов и народностей, проживающих в республике. В данном контексте, как верно подчеркивает Вежбицкая, «...значимость в нем языковой составляющей трудно переоценить» (Вежбицкая, 2001, с. 147).

Национальный язык — это живой механизм, он должен постоянно активизироваться в процессе социальной, политической и культурной жизни. Важность языка в процессе общенационального сотрудничества тесно связана в тандеме культурных институтов и активных социальных слоев населения. В случае ослабления интеллектуальных сил и социально-культурных институтов развитие национальной мысли замедляется. Культура уникальна сама по себе, она воплощает в себе дух и характер народа. Не будет преувеличением, если будет сказано, что таджикский народ как этническая единица сохранился именно благодаря своему языку и культуре. Не следует упускать из виду горький опыт истории в связи с национальными потрясениями 90-х годов XX столетия. Национальный язык обогащался на протяжении всей истории и в настоящее время имеет возможность развиваться дальше; каждый гражданин республики обязан чтить и беречь свой родной язык, поскольку одним из важных элементов устойчивости нации является ее язык. Через язык нация может делать уверенные шаги по пути самопознания.

На протяжении всей истории наши предки в лице ученых и поэтов оставляли после себя сокровищницу — письменное наследие. Бесценные слова мастеров поэзии и науки — Рудаки, Фирдоуси, Омара Хайям, Ибн Сина, Руми, Саади Ширази, Ходжи Хафиза и сотни других, которые сочиняли свои шедевры именно на таджикском языке, являются свидетельством любви к своему языку, к своей родине, а также желанием видеть, что твой язык занимает достойное положение в обществе.

В результате трансформаций обществ различные языки мира заметно изменились в своей структуре и морфологии. По прошествии десяти веков встретишь немного языков, которые бы были так понятны своему народу, как таджикский язык. Эта свидетельствует о том, что таджикский язык, не взирая на социально-политические невзгоды, смог сохранить себя, а также в истории народов Центральной Азии сыграть важную роль в интеллектуальном пробуждении народов, выполняя роль языка науки, политики и культуры.

Культура и язык во все времена выполняли миссию по формированию народностей и наций, их дальнейшему развитию и процветанию. Исторический опыт показывает, что те государства, которые опираются на свою культуру и язык, становятся успешными и на международном поприще. Культура и язык являются судьбоносным фактором и надежной духовной опорой в системе социальной политики общества.

Таким образом, сегодняшний мир — это век глобализации, океан информации и разных технологий. В этом пространстве коммуникаций язык должен оставаться достаточно сильным, чтобы сохранить себя. Этот фактор должны учитывать государство, правительство и все образовательные и культурные институты общества. Развитие языка и его процветание в Республике Таджикистан было объявлено одним из важных и приоритетных направлений, являющихся основой формирования национальной идеологии, духовного развития, и определяющих статус и положение страны на международной арене. Сохранение и приумножение национальной культуры с учетом глобализации и вызовов сегодняшнего времени является одной из важных задач общества.

Источники и литература

1. АЛЕФИРЕНКО, Н. Ф., 2013: *Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие*. М., Наука
2. ВАЙСБЕР, Л. Й., 1993: *Родной язык и формирование духа* / Пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О. А. Радченко. М., МГУ
3. ВЕЖБИЦКАЯ, А., 2001: *Понимание культур через средство ключевых слов* / Пер. с англ. А. Д. Шмелёва. М., Языки славянской культуры
4. ВОРОБЬЕВ, В. В., 1997: *Лингвокультурология: (теория и методы)*. М., РУДН.

5. Закон Республики Таджикистан о языке от 22 июля. URL: <http://portali-huquqi.tj/publicadliya...qonunhoview.php...> (Дата обращения 1.05.2023)
6. КОШАРНАЯ, С. А., 1999: *В зеркале лексикона: Введение в лингвокультурологию*. Белгород, БелГУ.

Социокультурная идентичность как основа жизнедеятельности локальных сообществ

Шмаков В. С. (Россия)

Identidad sociocultural como base de la vida de las comunidades locales

Shmakov V. S. (Rusia)

АННОТАЦИЯ Глобализация оказывает определяющее воздействие на трансформацию традиционного образа жизни, ведет к утрате идентификации на индивидуальном и на локальном уровне. Кризис социокультурной идентичности приводит к столкновению локальностей, способствуя процессам не только объединения культур, но их противопоставлению, разъединению.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА глобализация, локальные сообщества, социокультурная идентичность

RESUMEN La globalización tiene un efecto determinante en la transformación de los modos de vida tradicionales, lo que conduce a la pérdida de identificación a nivel individual y local. La crisis de identidad sociocultural conduce al choque de localidades, contribuyendo a los procesos no solo de unificación de culturas, sino también de su oposición y desconexión.

PALABRAS CLAVE globalización, comunidades locales, identidad sociocultural

Анализ динамики социокультурных процессов приобретает особую актуальность в условиях глобализации, что обуславливает необходимость поиска рационального объяснения проблем сохранения социокультурной идентичности народов, населяющих Россию. Нарастание нестабильности производственно-экономического и институционального развития способствует модификации геополитической картины мира, приводит к росту противоречий и увеличению конфликтного потенциала между различными блоками и странами. Анализ влияния факторов, продуцируемых глобализацией, позволяет определить «границы возможного», лимитирующие ресурсы, доступные локальным сообществам для поддержания условий жизнедеятельности, обеспечения формирования адаптационных реакций. Глобализация, определяя тенденции мирового развития, меняет место и роль локальных сообществ во всех сферах жизнедеятельности, способствует сближению, взаимодействию и конфликту локальных культур. Эволюция культуры и социальности локальных сообществ осуществляется под воздействием экзогенных и эндогенных факторов, геоэкономических, геополитических и геокультурных процессов.

Тенденция к объединению мирового сообщества в единую экономику переплетается со стремлением этнически и религиозно различных стран к сохранению государственности, культуры и социальности, консервации социокультурных традиций и ценностей являющихся основой жизнедеятельности локальных сообществ. В ходе взаимодействия образовывается единое социокультурное пространство, нивелируются понятия «традиционное» и «современное», «локальное» и «глобальное», что приводит к столкновению локальностей, прослеживаются процессы не только объединения культур, но и их противопоставление,

конфронтация. Концептуализируется идея разграничения, дифференциации социокультурного пространства, тотальное разделение регионов и стран на богатых и бедных.

Рассматривая современный исторический период в контексте теории глобализации, мы акцентируем внимание на проблеме перехода от закрытой структуры локального, «традиционного», патриархального общества к включению в глобализованную конструкцию. Такой процесс способствует формированию разрыва, слома сложившейся структуры устойчивых социокультурных связей и отношений, определяющих социокультурную идентичность, поддерживающих и обеспечивающих воспроизводство социального и человеческого капитала локальных сообществ. Проблема сохранения социокультурной идентичности представляется значимым предметом философского дискурса. Определяя степень и уровни воздействия глобализации на развитие мировой цивилизации, А.Н. Чумаков отмечает, что глобальные проблемы захватывают все базисные сферы жизни общества, в сферу динамизирующейся глобализации вовлекаются системы социокультурного, цивилизационного процесса, подвергаясь нарастающему внешнему давлению. Анализ глобализации, цивилизации и культуры необходимо проводить как тесно взаимосвязанные, фундаментальные характеристики культурно-цивилизационных конструкций (Чумаков, 2017).

Современная геополитическая картина мира характеризуется крайней неустойчивостью. Производственно-экономическая модернизация как объективный процесс, обладает системным характером, затрагивает все сферы жизнедеятельности, оказывает давление на исторически сформировавшийся порядок социокультурных отношений, связей и взаимодействий. Анализ социокультурных трансформаций под влиянием глобализации, показывает, что при объяснении социокультурных процессов зачастую определяющими становятся факторы, не сводимые только к экономике или политике. С нашей точки зрения недооценка традиционных национальных, культурных, нравственных ценностей способствует утрате социокультурной идентичности, традиционного образа жизни, потере социокультурной памяти. Изучение влияния глобализации на трансформацию социокультурной идентичности локальных сообществ, выявление причинно-следственных связей и формирующихся моделей социокультурного развития, помогает уточнить существующие представления о взаимодействии и взаимозависимости социокультурных изменений на макро- и мезоуровнях социокультурной реальности.

Российская Федерация состоит из локальностей, имеющих отличительные черты, в первую очередь, национальные и религиозные различия, а так же не одинаковые условия и уровни жизни. Определение взаимосвязей глобального и локального звена, дает возможность интерпретировать динамику социокультурных процессов, протекающих в локальных сообществах в условиях многополярности, разновекторности и одновременности производственно-экономического и институционального развития. Выявление тенденций социокультурных изменений позволяет провести непротиворечивое и логичное описание социокультурных аспектов преобразований локальных сообществ, отразить особенности и специфику влияния глобализации на трансформацию социокультурной идентичности, изменение базовых элементов жизнедеятельности локальных сообществ, в основных контурах представить перспективы реформирования системы социокультурных отношений. Локальные сообщества можно представить как «открытую, равновесную, целостную социально-экономическую и социокультурную систему общающихся между собой членов сообщества, коллектив людей, объединенных общей территорией проживания, связанных экономическими, политическими, социокультурными, социально-психологическими, этническими и кровнородственными связями. Локальное сообщество выступает как субъект управления, отстаивающий общие интересы. Деятельность сообщества направлена на сохранение, развитие, самосовершенствование в целях улучшения уровня и качества жизни людей (Шмаков, 2017, с. 141–142). Локальные сообщества являются своеобразной гео-социо-культурной общностью — устойчивой совокупностью людей, объединенной совместным проживанием и единством условий, принципов, правил жизнедеятельности, проявляющихся в специфике культуры и социальности, в пространственно-временных рамках. Отметим, что в литературе кристаллизуется социологическая проблема развития локальных сообществ как выпадающих из рамок структурной социокультурной

трансформации (Mendis, 2007; Martens, Dreher, Gaston, 2010; Карякин, 2016; Пржиленский, Пржиленская, 2019; Ерохов, 2020).

На динамику социокультурного развития влияют глубинные, устойчивые отношения исторически сложившиеся в процессе становления производственно-экономических, институциональных и социокультурных структур, традиций и ценностных установок, формирующих и поддерживающих социокультурную сферу жизнедеятельности, характеризующуюся локальной спецификой. Социокультурный фактор для локальных сообществ является своеобразным базисом, основой развития традиционной культуры и социальности, сохранения социокультурной идентичности (Линецкий, 2017; Соловьева, 2018; Шпак, Пчелкина, 2020). Отметим важные экзогенные и эндогенные факторы, оказывающие влияние на социокультурное развитие локальных сообществ. К внешним воздействиям относится влияние глобализационных процессов. Именно на этом уровне возникают содержательные противоречия между глобальным и локальным, проявляющиеся в социокультурных преобразованиях. Социокультурную сферу жизнедеятельности локальных сообществ можно определить как взаимосвязь отношений социальности и культуры, включая систему социальных действий, совокупность артефактов и культурных архетипов, являющихся основой жизни сообществ, устанавливающих и закрепляющих нормы поведения, идеи цели, отражаемые в социокультурной деятельности. В принципе, культура и социальная сферы независимы в процессе анализа, но, при этом, тесно взаимосвязаны, неотделимы друг от друга. Подчеркнем, что влияние глобализации на эволюцию социокультурной сферы выражается как социокультурная экспансия, являющаяся одним из ее инструментов. Социокультурная экспансия стандартизирует культуру и социальность, обуславливает трансформацию структуры самосознания членов сообщества, утрату идентичности, падению уровня культуры.

Глобальная и локальная реструктуризация социокультурного пространства формирует сценарии, рисующие перспективы трансформации социокультурной идентичности локальных сообществ. Во-первых, локальные сообщества находятся в состоянии сжатия, конвекции социокультурного мира, ощущают необходимость сохранения традиционных социокультурных ценностей. В процессе перехода от традиционализма, локальности пытаются сберечь свою историю и идентичность, осуществляя попытки консервации основ социокультуры. Во-вторых, социокультурное пространство локальных сообществ, оказавшихся под значительным давлением глобализации, находится в состоянии расширения, диффузии. Рост воздействия либеральных концепций на социокультурное развитие, приводит к формированию условий, способствующих стандартизации социокультурной среды локальных сообществ. В-третьих, социокультурное пространство характеризуется переходностью позиций, устанавливаемых модификацией смысловых традиционных ценностей в переходные формы, дающие возможность, в той или иной степени, адаптироваться к новым жизненным условиям. В социокультурном пространстве локальных сообществ осуществляются коммуникации и взаимодействия культуры и социальности, воспроизведение и передача культурно-исторического опыта, проявляется реакция на внутренние и внешние воздействия, происходят социокультурные смысловые изменения, трансформация элементов культуры и социальности. Сбережение традиционного стиля и образа жизни повышает самооценку, самоидентичность человека, сохраняя идентичность сообщества. В-четвертых, локальные сообщества, находящиеся в состоянии социально-экономической нестабильности, деструкции производства, испытывают затруднения во всех сферах жизнедеятельности, ощущается атмосфера разрушения целостности сообщества, вплоть до полной дезинтеграции.

В структуре социокультурной идентичности выделим два базовых компонента: культура и социальность.

Содержательной основой комплекса культуры является ценностно-нормативные установки, убеждения и ориентации, стиль и образ жизни, тип мировоззрения, самооценка, самоидентичность, самоидентичность человека. Сохранение набора атрибутов, включая поведенческие, символические, предметные, лежащие в основе поведения людей позволяет локальным сообществам ощущать свое место в мире. Потеря смысла культурных маркеров

немедленно приводит к поиску новых моделей, способных сохранить, отчасти компенсировать утраченные ценности, реконструировать мир как целое, способное отразить традиции культуры как явление понятное, воспринимаемое, традиционное. Прослеживается потребность реверсирования, реконструкции традиционных ценностей культуры и социальности, этнической и религиозной самобытности. Возникает проблема разлома идентичности. Наблюдается процесс слома, разрушения традиционных ценностей, локальные сообщества оказываются на периферии социокультурного пространства. Идут процессы деформации морально-нравственных ценностей. Оформляются новые модели поведения, ориентированные на западные каноны. Социальный компонент проявляется как сложный структурный комплекс, содержащий статусную позицию, включающую систему прав, обязанностей, фиксирующий набор ролевых функций, совокупность социальных связей, возникающих в процессе взаимодействия локальных сообществ. Идентичность выступает стержнем социального действия. Внимание акцентируется на устойчивых характеристиках личности, сообщества. В условиях дезинтеграции, изменения производственно-экономических и институциональных связей локальные сообщества вынуждены адаптироваться к меняющимся условиям жизнедеятельности, определить свое место в трансформирующемся мире. Отсутствие ресурсов, возможностей адаптироваться, развивает в сообществах маргинальные качества или склонность к социальной мимикрии, отысканию облика, который может стать эффективным в данной ситуации. Эти процессы трансформации ценностных установок, помогающих локальным сообществам ориентироваться в структуре нормативных характеристик, определяют изменения системообразующих жизненных смыслов. Модифицируются обычаи, привычки, структура семейных связей и отношений, меняется язык общения, преобразуются социальные институты. В человеческих отношениях начинает преобладать индивидуализм. Возникающие ситуации рассматриваются как детерминанты действий индивидов или совместной активности сообществ. Ломка производственно-экономических, институциональных отношений приводит к разрушению стабильных социокультурных связей.

Отметим, что влияние экзогенных и эндогенных факторов велико и разнопланово. Вектор дальнейшего социокультурного развития российского общества не определен. Сочетание глобального и локального в динамике развития фиксирует два реверсивных вектора движения. 1. Прослеживается процесс генерирования моделей социокультурного развития соразмерно имеющимся технологиям и ресурсам, характеризующийся желанием сохранить, удержать традиционный образ жизнедеятельности. 2. Локальные сообщества, на фоне глобальной модернизации, в той или иной степени, оказываются под ее влиянием и вынуждены уступать давлению глобализации. Формируются социально-территориальные локации, в рамках которых сообщества пытаются сохранить специфическую социокультурную среду обитания. В совокупности эти процессы отражаются в социальной структуре, характере и образе жизни. В настоящее время социокультурное пространство находится в состоянии дрейфа, неопределенности, нестабильности, характеризуется переходностью позиций и трансформацией сущностных качеств системы жизнедеятельности. Традиционное общество под влиянием глобализации эволюционирует в некие промежуточные формы, обладающие способностью к воспроизводству человеческого капитала.

В заключение отметим, что современная социокультурная ситуация в локальных сообществах характеризуется быстрым и противоречивым изменением мироустройства, трансформирующим основания бытия человека. Социокультурная идентичность как совокупность устойчивых социальных и культурных черт, позволяет сообществу отличать себя от других, опираясь на набор из символических, предметных, поведенческих маркеров, составляющих основу жизнедеятельности человека и сообщества. С. Хантингтон в свое время выделил ряд концептов, очерчивающих проблему идентичности. «Идентичностью обладают индивиды, и группы». «Люди конструируют собственные идентичности, занимаясь этим кто по желанию, кто по необходимости или по принуждению». «Индивиды, как и группы (хоть и в меньшей степени), обладают множественными идентичностями». «Идентичности определяются «самостью», являясь при этом результатом взаимодействия конкретного человека или группы с

другими людьми или группами» (Хантингтон, 2008, с. 50–53). Это положение можно отнести и к характеристике современного состояния социокультурной идентичности России.

Глобализация, оказывая давление на развитие и сохранение социокультурной идентичности, трансформирует основы социокультурной жизнедеятельности локальных сообществ.

1. В условиях глобализации формируется парадигма социокультурного развития характеризующаяся нелинейностью, локальностью в сфере социокультурной жизни. Определяются векторы динамики социокультурных процессов: сохранение тенденций традиционного развития сообществ и реструктуризация самоидентичности под воздействием глобализации, активно использующей социокультурную экспансию, унифицируя мировое социокультурное развитие. 2. Сочетание глобального и локального в эволюции социокультурной сферы создает двойственную ситуацию в анагенезе социокультурного пространства. Глобальность усиливает воздействие либерально-модернистских ценностных установок. Основной отличительной чертой локальности является попытка сохранения влияния традиционных и консервативных ценностей. 3. Разрушается единство локальных сообществ, происходит снижение роли традиционных межличностных связей, отношений солидарности, взаимоподдержки и т.д. Нарастают процессы незащищенности, уязвимости локальных сообществ, охватывая сферу демографии, культуры и образования. Наиболее опасным результатом разложения локальных социокультурных связей и отношений можно определить потерю чувства самоидентификации, что способствует прогрессирующей деструкции социокультурной идентичности. 3. Локальные сообщества пребывают в состоянии «полураспада», отслеживаются процессы дифференциации, разграничения, фрагментации, локализации. Жители локальных сообществ пытаются идентифицироваться, найти место в противостоянии глобальности и локальности. Неумение приспособиться к кризису социокультурной идентичности, в процессе смены ценностных ориентиров генерируется способность к социальной мимикрии, обретению образа, воспринимающегося в большей степени эффективным, конструктивным. При отсутствии ресурсов адаптации в локальных сообществах формируются маргинальные качества. 4. Социокультурная идентичность — неотъемлемая характеристика, определяющая жизнедеятельность локальных сообществ, выступает в качестве системного фактора, непосредственно воздействующего на их развитие. Принадлежность к сложившейся социальной общности и типу культуры придает людям уверенность, формирует чувство безопасности и социальной защищенности.

Динамика социокультурных процессов локальных сообществ определяется в масштабах от попытки сохранения традиций социокультурного развития сообществ до разрушения социокультурной идентичности. Возникающие в процессе социокультурной трансформации противоречия, определяются противостоянием либеральных стандартов, с одной стороны, и традиционных ценностей локальных сообществ, с другой.

Эту конфронтацию можно определить как сформировавшийся диссонанс между исторически сложившимся многообразием традиционных социокультурных ценностей, интересов и способностью государства продуктивно решать задачи управления. Для преодоления проблем, формируемых феноменом глобализации, важно своевременно оптимизировать распределение и контроль производственно-экономического, институционального и социокультурного потенциала общества, создавая возможность локальным сообществам сохранять и развивать традиционализм социокультурной среды обитания.

Источники и литература

1. MARTENS, P., DREHER, A., GASTON, N., 2010: Globalisation, the global village and the civil society // Futures Volume 42. Issue 6. August, pp. 574–582. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2010.01.008>
2. MENDIS, P., 2007: Glocalization: The Human Side of Globalization as If the Washington Consensus Mattered. Lulu.com. 442 p.

3. ЕРОХОВ, И. А., 2020: Постглобализация и политическая архаизация в России // *Мировая политика*. № 2, с. 1–25. DOI: 10.25136/2409-8671.2020.2.33335
4. ЛИНЕЦКИЙ, А. И., 2017: Модернизация традиционных обществ: путь к процветанию или дорога в никуда? // *Полис. Политические исследования*. № 4, сс. 118–137. DOI: <https://doi.org/10.17976/jpps/2017.04.09>
5. ПРЖИЛЕНСКИЙ В. И., ПРЖИЛЕНСКАЯ, И. Б., 2019: Социальная архаизация: экспликация, операционализация, концептуализация // *Вопросы философии*. Выпуск № 5, с. 37–48. DOI: 10.31857/S004287440005054-4
6. СОЛОВЬЕВА, С.Л., 2018: Идентичность как ресурс выживания // *Медицинская психология в России*. Т, 10, № 1 (48), сс. 5–13. doi: 10.24411/2219-8245-2018-11050
7. ХАНТИНГТОН, С., 2008: Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности. М.: АСТ. 637 с.
8. ЧУМАКОВ, А. Н., 2017: Метафизика глобализации. Культурно-цивилизационный контекст. 2-е изд., испр. и доп. М.: Проспект. 496 с.
9. ШМАКОВ, В. С., . 2017: Сельские локальные сообщества: к методологии исследования // *Сибирский философский журнал*. Т, 1., № 4, с. 135–145.
10. ПШАК, А. А., ПЧЕЛКИНА, Д. С., 2020: Методологические исследования сложной идентичности // *Вестник Сибирского федерального университета. Гуманитарные и социальные науки*. Т, 13, № 5, с. 752–761.

Проблема разума в испанской философии XX века

Яковлева Л. Е. (Россия)

El problema del razonamiento en la Filosofía española del siglo XX

Yakovleva L. E. (Russia)

АННОТАЦИЯ В статье речь идет о поиске новых типов рациональности в контексте испанской философской традиции XX века. Реконструируется концепция «исторического разума» Х. Ортеги-и-Гассета, понятие «чувствующего разума» в метафизике Х. Субири, философия «поэтического разума» Марии Самбрано.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА разум, рациональность, Х. Ортега-и-Гассет, Х. Субири, М. Самбрано, испанская философская традиция

RESUMEN El artículo aborda la búsqueda de nuevos tipos de racionalidad en el contexto de la tradición filosófica española del siglo XX. Reconstruye el concepto de «razón histórica» de J. Ortega y Gasset, el concepto de «razón sensible» en la metafísica de X. Zubiri, la filosofía de la «razón poética» de María Sambrano.

PALABRAS CLAVE razón, racionalidad, J. Ortega y Gasset, X. Zubiri, M. Zambrano, tradición filosófica española

Одной из отличительных характеристик человека, начиная с античности, являлась его характеристика как существа разумного. Проблема состоит в том, чтобы раскрыть содержание того, что понималось под разумом в истории философии, и ответить на вопрос, почему именно в XX веке проблема разума становится столь актуальной.

Одним из первых философов, который открыл путь, приведший в XIX веке к отождествлению разума с научным разумом, был Сократ. В основе его диалектического метода лежало побуждение собеседника к образованию понятий, как первому инструменту логического,

последовательного рассуждения, ведущего к истине. «Тот, кто не возвысится до уровня понятия, с точки зрения Сократа, не сможет познать себя, и будет гораздо ближе к ошибочному суждению, чем тот, кто научился оперировать понятиями» (Leal, 1985, p. 17). В философии Нового Времени для изучения мира и его закономерностей был выработан новый инструмент научного познания — эксперимент, соединенный с математическим методом, благодаря которому мы можем определить истинность наших суждений о мире и понять рациональное устройство или порядок природы.

В своей «Критике чистого разума» Кант проводит важное различие между рассудком как способностью к объективному познанию природы и разумом как философской потребностью человеческого ума выходить за пределы феноменального мира. Начиная с этого момента начинается эра ограничения власти разума, ограничения, которое в своем предельном выражении приведет к анти-рационализму философии Ницше. Немецкий мыслитель видел в тезисе Сократа о господстве разума над страстями симптом скрытой болезни разума. При этом Ницше не доводит свой антирационализм до отрицания любой формы разума, скорее его философия является атакой на идею разума Сократа.

Основой философии XX века, по мнению многих исследователей этого этапа в развитии западноевропейской философии (Мамардашвили, 2014, с. 29–32), является период между 1880 и 1914 гг., а некоторые историки считают, что именно этот период есть завершение XIX века. 1833 год — это время смерти К. Маркса, создания Ф. Ницше двух частей своего знаменитого произведения «Так говорил Заратустра», тезис которого «Бог умер» — метафора длительного процесса деградации западной культуры, основанной на христианстве. В области литературы уходят из жизни такие писатели как Флобер, Тургенев, Оскар Уайльд, Бодлер, происходит отказ от респектабельного идеала буржуазной жизни. Сложная амальгама символизма, спиритуализма, декадентства, господствующая в это время, подрывала веру в прогресс. В области науки также происходят существенные перемены — эксперимент Майкельсона опровергает существование эфира, с помощью которого объяснялись феномены, связанные со светом, электричеством и магнетизмом. Уравнения Максвелла открыли дорогу теории относительности Эйнштейна. В биологии была поставлена под вопрос дарвиновская модель эволюции. Было обнаружено, что эволюция происходит не столько путем естественного отбора, сколько спонтанными мутациями живой материи. Большинство ученых признали, что материя гораздо сложнее и загадочнее, чем представления о ней в рамках механистической модели.

В испанской философии одним из первых почувствовал разочарование в позитивизме с его тезисом о научном знании как единственном виде знания, Мигель де Унамуно. В опубликованной в 1913 году работе «Трагическое чувство жизни у людей и народов» он противопоставляет процессу рационализации европейской жизни испанское «чувство жизни», ее целостности и спонтанности. Героя «испанского мышления» он видит в Дон-Кихоте как «защитнике целостности и спонтанности жизни от всеми признанных идей, социальной активности и, прежде всего, от коллективной страсти» (Maradiaga, 1931, с. 133–134). Унамуно ставит вопрос о необходимости «испанизации» Европы, чтобы научить Европу трагически чувствовать жизнь, избавить ее от безжизненности научного разума, противящегося жизни как страстному желанию личного бессмертия.

В контексте своей полемики с Унамуно Ортега выдвигает тезис о необходимости европеизации Испании, под которой он понимает необходимость культивирования испанского мышления, последнее может появиться только тогда, «когда испанцы вольются в мировую культуру». Отличие культуры Средиземноморья от немецкой культуры Ортега видит в том, что она ориентируется на все ощущаемое и конкретное, в то время как немецкая культура сосредоточена на понятийном и универсальном мышлении. Но каждая из этих форм культуры имеет свои ограничения: средиземноморская культура неспособна устанавливать прочные объекты — научные теории, моральные принципы и эстетические работы — потому что она опирается на впечатления, на все ощущаемое, меняющееся от мгновения к мгновению. Ей не хватает вечности, которая дана идее, открытой Платоном. Человек Средиземноморья приговорен, подобно Адаму, начинать все заново. Напротив, немецкая культура, прочно опирающаяся на

идеал и понятие, заканчивает созданием духовных форм, слишком удаленных от непосредственной жизни, поэтому Ортега предлагает идею культуры, которая находится в равновесии между этими двумя пределами: культуру, которая, опираясь на понятия, этические идеалы и универсальные эстетические принципы, не забывала бы о том, что она должна служить жизни, которая всегда является жизнью конкретных индивидов, существ из плоти, обитающих в определенном месте и времени.

Под влиянием неокантианства Ортега приходит к идее нового этапа, пришедшего на смену естественно-научному разуму эпохи Модерна, этапу исторического разума. В своей рецензии на работу И. Хейзенги «Осень Средневековья» Ортега пишет: «Я говорю читателю о том, чтобы он изучал историю, потому что убежден, что только история может спасти современного человека, так как историческое сознание впервые стало радикальной необходимостью для нашей жизни» (Ortega y Gasset, 1997, с. 335–336). Проблема нашего времени, по мнению Ортеги, это проблема человечности. С его точки зрения традиционная формула, что «человек есть существо рациональное» почти всегда неправильно понимается. Эта формула приводит к тому, что человек создает иллюзорное видение самого себя. На самом деле у человека есть только зародыш способности рассуждать, которая развивается на протяжении истории через страдания.

Идея жизни формулировалась им в краткой формуле «Я есть я и мои обстоятельства и, если я не спасу их, я не спасусь сам» (Ortega-y-Gasset, 1964, с. 52). Выдвигая идею жизненного разума, Х. Ортега-и-Гассет критикует и В. Дильтея, и М. Хайдеггера за то, что они выбрали теоретизирующего субъекта в качестве начала своих философских учений, а не человека из плоти и крови, существующего в определенном пространстве и времени. Трагичность человеческого существования состоит в том, что человек живет и не может приспособиться к жизни без помощи культуры. Ошибка идеализма состоит в доминировании культуры над жизнью, в приписывании знания исключительно субъекту, а нужно, напротив, искать равновесие между субъектом и объектом. Реальное — это не то, что полагается субъектом или объектом, а является их неразделимым единством: перспектива, которая соединяет оба компонента.

Цель Ортеги, как показывает Хосе Ласаго Медина, — «расширить понятие разума, чтобы определить его состав в связи с человеческой жизнью: показать со всей ясностью границы рационального, небольшого острова, окруженного со всех сторон иррациональностью» (Lasaga Medina, 2003, р. 73). Жизнь — это драма, потому что человек совершенно свободен творить свою жизнь, но не свободен творить ее где-угодно, так как принадлежит к определенному месту, эпохе, языку, телу, уму, характеру или форме бытия. Жизнь — это действие и страдание в свободе.

Обращение к понятию исторического разума было связано с тем, что в Европе и Испании, начиная с 1929 года возникли серьезные проблемы, требующие решения. Возникновение массового общества и кризис научной рациональности требовали новой программы для философии. Начиная с этого времени, исторический разум понимается Ортегой как метод поддержки и прояснения жизненного разума. Человеческая жизнь в своей глубине является недостаточной и неограниченной, поэтому исторический разум превращается в единственный вид рациональности, способный понять, исходя из своей фундаментальной позиции — различия между идеями и верованиями, историчности самого разума, — кризис цивилизации, разрешение которого возможно только через модель, противоположную утопическому разуму, разуму, который мыслит свои объекты вне времени, хотя бы они были человеческими. По сути, как показывает Х. Ласаго Медина, исторический и жизненный разум — «это два названия одной модели человеческой рациональности», доказательством этого является то, что Ортега выводит исторический разум из временности человеческой жизни.

Контраст между успехами традиционного разума в познании природы и провалами так называемых гуманитарных наук является хорошим аргументом в защиту тезиса о невозможности трактовать человека в перспективе раз и навсегда данной сущности. Человеческая жизнь исторична столь радикально, что сам исторический разум есть нечто историчное, он приговорен к конечности, исчерпаемости и изменениям. Отвечая на кантовский вопрос, «что есть человек?», Ортега говорит: человек — это ни тело, ни субстанция, ни дух, а жизненная драма, происходящая в определенных обстоятельствах и проявляющаяся во времени. Прошлое онтологически

сохраняется в жизни человека, определяя его выбор в дальнейшем. Благодаря накопленному жизненному опыту человек знает, кем он не собирается быть. Диалектика человека является не диалектикой логического разума (статичного по самой своей сути), а диалектикой исторического (жизненного) разума, который всегда находится в становлении и движении. Исторический разум — это нарративный разум.

Чтобы понять нечто человеческое, будь то индивидуальное или коллективное, необходимо рассказать историю. Этот человек, эта нация делает «то-то» и является «такой-то», *потому что* прежде она делала другие вещи и была «такой-то» другими способами. Жизнь становится чуть более прозрачной лишь для *исторического разума*.

(Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. М., 2000, с. 466)

Под влиянием этих идей формулируется центральный пункт антропологии его ученика Х. Субири — коммуникация реальности человека со всем реальным, которая выступает в виде совокупности опытов, постепенно формирующих личность индивида. Человек, по Субири, укоренен в реальности абсолютного, которая пробуждает в нем беспокойство и стремление к реализации. Реальное при этом не отождествляется Субири с эмпирическим. Реальное — своеобразная форма «бытия от себя» вещей, в которой они предстают перед человеческим разумом. Философия Субири стремится в различных областях (теория познания, онтология, философия религии) объединить человека с каждым аспектом реального и с его цельностью (полнотой). Уже название его первой значительной работы «Природа, История, Бог» содержит определение трех важнейших сфер реальности, познать которые возможно только при помощи «чувствующего» разума, совершенно особого понимания сути человеческого познания.

В гносеологическом аспекте реальность предстает во впечатлительном схватывании реального, как актуализация реальности в чувствующем разуме — метафизически единой постигающей структуре. Метафизическое знание, в отличие от научного знания, изучает не содержание реальности, а структуру реальности как реальности. Свободу как характеристику человеческой реальности Х. Субири связывает с определенной независимостью от среды и специфическим контролем над ней. Как в своих активных, так и в пассивных действиях, человек действует не только в силу тех свойств, которыми он обладает, но также и в силу системы, которую составляют эти свойства. Отличительной чертой этой системы является способность впечатлительно схватывать реальность чувствующим разумом.

Классическая философия приписывала разуму три функции: образования понятий, высказывания суждений и комбинации их в рассуждении, но прошла мимо того фундаментального факта, что все эти виды разумной деятельности сами вписаны в деятельность понимания реальной структуры чего-либо. «Человек не просто опирается на реальность, но «наполнен» ею, он чувствует реальность и направлен внутри целостной реальности на бесконечный поиск реальных вещей» (Zubiri, 1999, с. 39).

Новая трактовка реальности как динамичного, становящегося процесса и познания как «чувствующего разума» позволяет разрешить внутренне присущие западной традиции апории наивного реализма-идеализма, эмпиризма-рационализма. Чувствующий разум — это единая постигающая структура реальности. Человек, по мнению Субири, живет реальностью как конститутивно открытое, деятельное существо. «Человек не только живет в реальности и *исходя из* реальности, но он живет также *ради* реальности» (Zubiri, 1999, с. 83).

Продолжение поиска новых оснований для метафизики мы находим в трудах М. Самбрано, первой испанки, которая полностью посвятила свою жизнь философии. Если Х. Ортега-и-Гассет видел это основание в историческом или жизненном разуме, Х. Субири — в чувствующем разуме, то Мария Самбрано создает концепцию «поэтического разума». Мышление Марии Самбрано вырисовывается в контексте ее полемики с рационализмом, витализмом конца XX века, позитивизмом и историцизмом Х. Ортега-и-Гассета. Концепция поэтического разума рассматривается как альтернатива кризису рационализма. Эта концепция представлена в книге А. Бунгардт, как процесс трех этапов эволюции творчества Самбрано: «1) поэтический разум как отношение к кризисной ситуации рационализма — исток концепции; 2) поэтический разум как

герменевтический метод понимания субъекта в его жизненных обстоятельствах, т.е. как практический разум, 3) и, наконец, как творчество посредством слова» (Anna Bundgard, 2000, с. 11–24).

Свое понимание разума она противопоставляет научной рациональности, которая отождествляет знание с научным знанием, реализуя волю человека к власти. Марию Самбрано объединяет с ее учителем Ортегой сосредоточенность на разуме как жизненном разуме, который можно постичь только с помощью метафор. Современная философия, поставив логический разум в центр своей жизни, уничтожила все трансцендентное, а поэзия, в свою очередь, забыла о рефлексии, и тем самым потеряла тот смысл, который должен быть основным для поэтического феномена. Выходом из данной ситуации является углубление в абсолютный разум и возрождение таких видов разума как поэтический разум. Мария Самбрано проводит сравнение философии и поэзии как двух различных способах бытия человека в мире для того, чтобы обосновать необходимость перехода к новому — поэтическому разуму.

И философия, и поэзия, используя живой язык, выступают как «способы дистанцирования от обыденной речи» (Г. Гадамер), но философия заменяет наличный мир миром понятий, противопоставляя путь мнения и путь истины, чувство и разум. Поэзия, как отмечает в работе «Философия и поэзия» Мария Самбрано, «следует дорогой разнообразия, с постоянным интересом ко всему мимолетному, в то время как философия идет от единства к миру сущностей и абстракций, но их объединяет стремление к вечности и спасению (Zambrano, 2008, с. 120). Философия движется к этой цели посредством некоторого отстранения от мира, ее путь — это путь рефлексии; напротив, поэзия не требует отказа ни от одного из преходящих мгновений жизни, отказа от их целостности, от мира с его разнообразием звуков и цветов, отказа от любовной тоски по вечности. Философский путь к знанию — это аскетичный путь рефлексии, в то время как поэтическое знание есть стремление охватить все существующее в его полноте, это путь влюбленности в мир.

Философия открыта будущему, а поэзия настоящему. Поэзия с помощью синтеза метафор позволяет нам приблизиться к тем измерениям опыта, который разум, руководимый волей к власти, игнорирует. Она устанавливает отношение между чувственно воспринимаемой множественностью и субъектом, то есть, выступает как «способ разрешения внутренней драмы человека, производимой разрывом между «я» и «другим» (Zambrano, 2000, с. 11). Принципиальным отличием поэзии от философии является то, что поэзия посредством творчества создает апостериорную целостность мира, из априорной целостности которого исходит философия. Только объединение мысли и чувств, философии и поэзии в «поэтическом разуме», благодаря освобождающей силе слова и признанию трансцендентного личностного начала, способно разрешить драму человеческого существования, разрыв между «я» и «другим». Высшая мудрость «поэтического разума», по мнению М. Самбрано, состоит в схватывании внутренней реальности каждой вещи в ее разнообразии и изменении с помощью плодотворной силы слова, пробуждающей мечту о воскресении и незримом присутствии высшего начала.

Представленные три концепции соответствуют как универсуму испанского языка с его подчеркиванием ограниченности логического мышления, эмоциональности, непредсказуемости жизни, акцентом на личностных действиях индивида, так и испанской философской традиции, для которой характерны персонализм, онтологизация неразрывной связи человека и мира, личности и бытия, метафоричность как инструмент философии, близость философии и литературы.

Источники и литература

1. BUNDGARD, A., 2000: *Más allá de la filosofía. Sobre el pensamiento filosófico-místico de María Zambrano*. Editorial Trotta.
2. LEAL, F., 1985: *Ensayo sobre ontología de la mente*. Costa Rica— 116 с.
3. LAZAGA M., J., 2003: *José Ortega y Gasset (1883–1955). Vida y filosofía*. S.L. Madrid.
4. MARADIAGA, S., 1931: *Ingleses, franceses, españoles*. Madrid.

5. ZAMBRANO, M., 2000: *1904–1991*. Málaga.
6. ORTEGA-Y-GASSET, J., 1964: *Meditaciones de Don Quijote*, Habana.
7. ORTEGA-Y-GASSET, J., 1997: *Obras completas*, t.6, Madrid, Revista de Occidente.
8. ZUBIRI, X., 1999: *El hombre y la verdad*, Madrid.
9. ZAMBRANO, M., 2008: *Pensamiento y poesía en la vida Española*, Ed. Colegio de Mexico.
10. МАМАРДАШВИЛИ, М. К., 2014: *Очерк современной европейской философии*. М., Азбука-Атикус.
11. ОРТЕГА-И-ГАССЕТ, Х., 2000: *Избранные труды*. 2-е издание, М., Изд-во «Весь Мир».

Abstract in English

EXPERT OPINION: ANALYSING PROBLEMS AND LOOKING FOR SOLUTIONS

Plain Language as Inclusive Practice in Modern Society

Burmakina N. G. (Russia)

Abstract: The article highlights the problems of the functioning of written communication in social context. The research aims at considering procedural and informative texts used by social institutions to communicate with clients. The present study examines the accessibility of texts for mentally disabled people, the elderly, and foreigners. Automatic readability assessment approach and neurolinguistic data are used. The difficulty of understanding the written text is assessed.

Keywords: readability, easy-to-read, easy language, inclusion, institutional interaction, reading

Sports and Literature for a Better World: a Few Examples from Fiction

García Ávila C., López Olivera Cadena A. (Mexico)

Abstract: The aim of the article is to revise a classical saying «a healthy mind in a healthy body», by Juvenal, as applied to the biography of some writers. Considering the lessons we have learned from the Covid 19 pandemic, we would like to review the way writers try to balance a sedentary job with some physical activity, such as sports or dancing, which requires a sustained effort. As a reference starting point, we will describe the Greek ideal of holistic education, which was organized into two groups of subjects: *trivium* and *quadrivium*. Then, we will highlight the basic requirements for sports or dancing, such as perseverance and following certain rules. The final part introduces a brief explanation of Juan Rulfo's and Nellie Campobello's love for outdoor activities and dancing in the case of the later. Rulfo went hiking and climbing whenever he could, whereas Campobello practiced horse racing as well as professional ballet and Mexican folk dances at the beginning of the 20th century. Some other examples are related to Joyce Carol Oates and Haruki Murakami, who are running enthusiasts. However, there have also been tragedies that ended in suicide. That was the case of the ardent sports lovers Ernest Hemingway and Yukio Mishima.

Keywords: healthy mind, healthy body, writer's sedentarism, writer's physical activities

The Image of Leo Tolstoy in Latin America

Darío Flórez R. (Colombia)

Abstract: The article is devoted to the personality of the famous Russian writer L. N. Tolstoy as perceived by Latin American audiences. The author notes that artistic images of his novels are inseparable from the very image of the writer. It is argued that L. N. Tolstoy can be viewed by Latin American readers as a denouncer and critic as well as a wise man who can give answers to many questions concerning social life.

Keywords: Leo Tolstoy, Latin America, ethics, social issues

Expansion and Decadence of Languages in Spain

Del Moral R. (Spain)

Abstract: The article dwells on the current state of languages in Spain. The author notes the diversity of languages spoken by the inhabitants of Spain. The research focuses on the constant process of language change, the author states the fact that there are practically no monolingual speakers of the languages spoken in the autonomous communities of Spain: Galician, Valencian, Basque, etc. The study emphasizes the ambiguous status of national languages in Spain and notes the limited scope of their use

by domestic users. In the absence of the tradition to use a non-official language outside the home environment, as well as policies aimed at preserving such languages, they gradually decline and lose their native speakers and status. At the same time, it is pointed out that the population should not be forced to learn languages that are not necessary for everyday active communication.

Keywords: Spain, language, national language, language change processes

Poems of sister Juana Inés de la Cruz as a Dialogue between Autochthonous Cultures of Old and New Spain

Zelikov M. V. (Russia)

Abstract: The article deals with the main components of a dialogue between cultures of Old and New Spain, which mark the language of Sister Juana Ines de la Cruz, whose poetic activity, related to the initial period of the development of Mexican nationality, later became an integral part of the entire original culture of the Latin American peoples. When studying the issue of transatlantic cultural interaction, it is also essential to consider ethnolinguistic relics of the autochthons of the Iberian Peninsula and Mexico — the Basques and Indians — which, on a par with the well-studied aspects of baroque and mystical literature, constitute the unique originality of the Tenth Muse poetics genetically associated with them.

Keywords: New Spain, Mexico, Spain, dialogue of cultures, Nahuatl, Basque language, autochthons, literary tradition, cultural tradition

Climate Change, Culture and Traditional Knowledge of the Indigenous Peoples in Paraguay

Canese de Estigarribia M. I., Estigarribia Canese S. E., Sagüi Gómez N. J. (Paraguay)

Abstract: Climate Change represents the main threat to Humanity and is an added difficulty to the situation of poverty that the indigenous communities of Paraguay are going through. However, indigenous peoples are the ones that contribute the most to maintaining ecosystem, as custodians of the last forests and biodiversity, and have developed knowledge that allows them to act in their territories to reduce the effects of Climate Change. This article analyses the traditional knowledge, innovations and learning processes of the indigenous communities of the Eastern region of Paraguay, in the face of the difficulties generated by Climate Change in their territories. The research relies on qualitative approach, with an exploratory scope, with the application of ethnographic observation techniques. The results obtained made it possible to identify the ancestral knowledge of the participating communities and the innovation processes that they are currently developing, from three perspectives: the gender approach, the intergenerational approach, and the intercultural approach.

Keywords: culture, tradition, territory, climate change

Identity, Culture and Language: a View from Cuba

Karell Furé B. (Cuba)

Abstract: Strengthening national identities is a requirement of today's increasingly globalized world because it is very sensitive to economic, political and social changes – both internal and external ones. Cultural identity of a human community is the way in which it consciously assumes any expression of its spiritual and material being, created during its historical evolution. It also covers everything related to the individual, his sense of belonging, his belief system, his feelings of personal worth. This article analyzes language as a fundamental part of the development of identity, especially cultural, because it is inherent to the expression of culture. The study reveals distinguishing identity characteristics of the Spanish language that gave rise to the Cuban variant of Spanish as a genuine manifestation of Cuban national identity. It also highlights the need to preserve the Cuban variant of Spanish that means preserving freedom of thought, a particular way of seeing life, a cultural identity that transcends the linguistic one.

Keywords: national identity, cultural identity, language, Cuban variant of Spanish language

Crime Vocabulary and Related Translation Problems (in the Spanish TV Series «La Casa de Papel» and «Vis a Vis»)

Karpovskaya N. V., Protsenko A. E. (Russia)

Abstract: The article is devoted to the problems of transferring crime vocabulary in the process of translation, as well as the role that this vocabulary plays in revealing the characters' social status and personality in the Spanish TV series «La Casa de Papel» and «Vis a Vis». It also addresses the issues of correlation between the concepts of argot, jargon, slang and crime vocabulary, as well as the national specificity of the latter.

Keywords: argot, jargon, slang, crime vocabulary

A Bunch of Ideas in a Sea of Problems: Nominal Quantifying Structures in the Russian and Portuguese languages

Leite de Oliveira D. (Brazil)

Abstract: This paper provides a brief comparison between Russian and Brazilian variant of the Portuguese language (herein after, Portuguese) in a synchronic perspective concerning the use of nominal quantifying constructions such as, for example, *um monte de problemas* (a bunch of problems) or *um mar de gente* (a sea of people), in Portuguese, and *куча проблем* (a bunch of problems) or *море людей* (a sea of people), in Russian, on the basis of data from Corpus CHAVE (www.linguateca.pt) and the Russian National Corpus (www.ruscorpora.ru). Thus, the paper discusses questions concerning difficulties related to conducting a comparative analysis, formal and cognitive strategies for expressing quantity in both languages, as well as positive aspects of such kind of language analysis for several fields, including foreign language teaching, translation studies and intercultural communication.

Keywords: nominal quantifying constructions, Russian, Portuguese, grammaticalization, metaphor, second language teaching, translation, intercultural communication

Slavic Studies in Argentina

Lobos O. (Argentina)

Abstract: Since the beginning of the new millennium, academic circles in the Republic of Argentina, especially in the fields of teaching literature and translation, began to develop their own view of the Slavic world in general and the Russian-speaking world in particular, the process being slow but systematic. The Department of Slavic Literature at the Faculty of Philology of UBA (University of Buenos Aires) was established in 2003. The first Argentinean (and Latin American) translations of Russian literature classics, made directly from the original, began to appear in 2004. In its turn, establishing the Dostoevsky Society of Argentina in 2015 and its rapid merger with the International Dostoevsky Society enhanced the Academy's activities beyond its borders. The main contribution to this process was made by both the magazine «Eslavia», published every six months, and the Conference, held every two years, where Slavists of various disciplines publish articles, share their experience and knowledge of Slavic cultures. The purpose of this article is to briefly review this comprehensive development and the main priorities in our work, as well as to discuss possible mutually enriching activities for the future.

Keywords: Slavic literature, Russian literature, translation, intercultural communication, Dostoevsky Society of Argentina

Teacher Training in Cross-cultural Educational Space of Cuba and Russia: the Road to Convergence

Llopiz Guerra K. (Cuba)

Abstract: The article looks at 120-year long historical relations between Russia and Cuba from intercultural perspective, as well as describes teacher training patterns in the Russian-Cuban education establishments, accomplishments and cooperation prospects based on collaboration projects between two countries, which leaves a lasting impression on both nations.

Keywords: training, teachers, intercultural relations, countries, accomplishments, projections

On Interlingual Phraseological Correspondences (Based on the Romance Languages)

Med N. G. (Russia)

Abstract: The report is devoted to the analysis of interlingual phraseological correspondences in Romance languages (Spanish, French, Italian and Portuguese) within the framework of linguacultural approach exploring culture codes represented by phraseology. Interlingual phraseological correspondences are traditionally divided into interlingual phraseological equivalents, variants, homonyms, synonyms, antonyms. Ideoethnic phraseological units are considered separately.

Keywords: phraseology, romance languages, culture codes, interlingual phraseological correspondences, phraseological equivalence

Spanish in Russia as a Tool for Intercultural Dialogue

Moiseenko L. V. (Russia)

Abstract: The article analyzes the data of the Federal Migration Service of Russia. With a relatively small number of permanently residing Spanish speakers, Russia has managed to create its own Spanish-speaking environment, which is represented at the level of educational, cultural and scientific institutions.

Keywords: Spanish in Russia, Spanish-speaking immigration, Spanish studies in the system of secondary and higher education

(Anti)colonial Discourse in the Late Renaissance: Contribution to the Spanish «Black legend»

Paniotova T. S. (Russia)

Abstract: The «black legend» of the Spanish colonial policy, which began to spread in the 16th century during the Reformation lives on in modern historiography and fiction. The author of the «black legend» concept — Julian Juderias — understood it as a tendentious image of Spain as a cruel, ignorant, fanatic country incapable of civilized existence. Using English and Spanish-language texts as a reference, the article analyzes external and internal sources of the «black legend», the reasons for its emergence. It is stated that Shakespeare's last work «The Tempest» is a kind of the playwright's «literary contribution» to the «black legend» of the Spanish colonial policy, and in a «sublated» form — to the defense of the claims of the British Crown on American land. In its turn, the defense of the Indians and the rageful denunciations by B. de las Casas of the cruel methods of the Conquest «played into the hands» of the black legend, although the Dominican pursued the humane goal of protecting the natives. Despite cruel confrontation between the two civilizations, it should be noted that it was the Spanish crown that, for the first time in history, raised the issue of whether the conquest was legal, the legal equality of native Americans and Spaniards, and, ultimately, the possibility of a dialogue between cultures. Based on the works by R. Fernandez Retamar, the author rethinks the images in Shakespeare's «The Tempest» and argues that the figure of Caliban can be seen as a token of Latin American identity.

Keywords: black legend, W. Shakespeare, «The Tempest», Juderias, Retamar, colonial policy, conquest, Latin American identity, Caliban

Public Discourse of His Majesty King of Spain Felipe VI as an Example of Social Programming in Modern Spanish Society

Rayevskaya M. M. (Russia)

Abstract: The study of public speeches by Philip VI (2021–2022) reveals that under modern conditions marked by global challenges (pandemic, economic and political), his discourse has a vivid social orientation and a certain set of ideological and formal means of pursuing this task.

Keywords: Spanish monarchy, discourse of power, discourse of the monarch, public speeches, institutional discourse, social programming

Quechumara vs Spanish in the Dialog of two Cultures

Romanova G. S., Grinina E. A. (Russia)

Abstract: The Andean countries are multilingual, due to the heritage of their colonial past. Nowadays, investigation, studies and the teaching of the local languages is a part of decolonization policy pursued by social, academic and administrative institutions in order to preserve the national roots and maintain the dialog between the cultures.

Keywords: national identity, intercultural communication, bilingualism, diglossia, Andean population, Native American languages, Quechumara, Spanish

Correlation between Lexico-phraseological Material, Types of its Analyses and Foreign Students Communicative Competences in Teaching Russian as a Foreign Language

Savenkova L. B. (Russia)

Abstract: The research shows that one of the ways to ensure better understanding of a journalistic text is teaching a complex linguistic analysis of text components (in classes of Russian as a foreign language) that combines elements of semantic, etymological, syntagmatic and contextual analyses.

Keywords: Russian as a foreign language, journalistic text, phraseological unit, semantic analysis, syntagmatic analysis, contextual analysis

Affective Strategies in Teacher Discourse

Zamora Ubeda Z. (Nicaragua)

Abstract: The paper considers discursive strategies — speech acts, arguments and questions — that promote teaching and learning processes in a positive environment. The paper offers discursive practices that may help teachers create a favorable environment for affective communication enhancing a bilateral teacher-student education interaction. The study relies on qualitative research (doctoral thesis) based on the analysis of three Language and Literature teachers' experiences of using discursive strategies in the classroom. Generally, this study is the first step in developing methodology that will help teachers who are interested in improving learning environment to make it meaningful and contribute to improving learning outcomes and help students master the curriculum. The need for an effective classroom discourse based on various types and components of discursive strategies defines the purpose of creating teaching methodology to enhance conscious learning with the help of linguistic means, which would enable students to get fully involved in education and facilitate acquiring new knowledge. The research reveals discursive elements (speech acts, questions and arguments) that promote teaching and learning process in a meaningful way.

Keywords: speech acts, arguments, questions, teaching, learning, classroom environment

The «Other» as the Central Figure of Intercivilizational Communication: Russia, Latin America, Spain and the West in Comparative Historical Context

Shemyakin Y. G. (Russia)

Abstract: The author rationalizes the key importance of M. M. Bakhtin's dialogue concept in understanding intercivilizational interaction. According to this concept, such kind of interaction, as well as life processes in the «world of people» in general, has a dialogic basis. The method of constructing the dialogic «fabric» of sociality is determined by the approach to solving the problem of the «Other» (i.e., another participant in a dialogue, characterized by his own approaches to the world and life, which are different compared to the given sociocultural subject). This approach, in its turn, determines one or another ratio of the fundamental structure-forming principles of unity and diversity, which determines the specificity of a civilizational type.

The dominance of the principle of unity in civilizations of the «classical» type (subecumenes) is inextricably linked with the «exclusive» discourse: the «Other» is included in the worldview of the self-identifying civilization, but only as a reality that is absolutely alien to it and in any case occupies an immeasurably lower place, than it is in the hierarchy of being.

The «exclusive» discourse has manifested itself with the greatest force in the civilizational consciousness and socio-historical practice of the West.

In «frontier» type civilizations, the diversity is due to a fundamentally different situation: the «Other» is perceived here (and regardless of the nature of the attitude towards him) as an integral part of his own living and cultural space, he is included in the world of each of the interaction participants. This «inclusive» discourse of the socio-cultural «borderland» was to the great extent embodied in the civilizational consciousness and historical existence of Russia-Eurasia, Latin America and Iberian Europe, primarily Spain.

Keywords: dialogue, monologue, «inclusive» discourse, «exclusive» discourse, «Other», «classical» civilizations, «frontier» civilizations

Teaching Spanish for Specific Purposes from Economic Perspective and its Significance in Healthcare

Elizondo Romero A. (Mexico)

Abstract: Spanish is considered the second most spoken language in the world, 493 million people speaking it as their mother tongue. The article discusses the role of Spanish in the world, in international trade, healthcare, and considers teaching Spanish for specific purposes.

Keywords: Spanish, teaching Spanish, healthcare, language courses

TEXTUAL LINGUISTICS AND DISCOURSE. MODERN LANGUAGES WITHIN THE FRAMEWORK OF ANTHROPOCENTRIC PARADIGM. PROBLEMS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

On the Youth Slang (Experimental Study Based on the Russian and Spanish Languages)

Abakumova O. V. (Russia)

Abstract: The article focuses on conversational speech, namely on youth slang. The particular significance of the research lies in the use of the interdisciplinary approach to the study of spoken language. The work pertains to the fields of sociolinguistics and psycholinguistics.

The objective of the paper is to define characteristics and melodic parameters of spoken Russian and Spanish languages.

The research findings allowed us to describe characteristics of spoken languages, the so-called “youth slang” and comment on the process of expressing emotionality via prosodic means.

Keywords: spoken language, conversational speech, youth slang, melodic parameters, auditory analysis, prosodic means, emotionality of speech

Grammatical Errors in Contemporary Russian Lyrics

Ahmedova A. H., Saydullayeva Z. (Uzbekistan)

Abstract: Speech is one of the main indicators of a person’s cultural level. A person’s speech is formed in his early childhood and mass media play a huge role in the process. Human speech is influenced by one’s listening to TV and radio broadcasts, reading newspapers, magazines, Internet articles, etc. on a daily basis. Mass media cause the greatest effect on young people, who are quick to adopt all the language changes.

Keywords: music, mistakes, song lyrics, harmony of soul, song, logical and syntactic errors

Characteristics of a «Personal Letter» as a Speech Genre

Babakova L. D., Myasishcheva M. A. (Russia)

Abstract: M. M. Bakhtin was the first scholar to define epistolary text as a speech genre. Business correspondence is traditionally studied from pragmatic perspective. Epistolary text is usually viewed as characterized by a certain specificity, which is the basis for defining epistolary speech genres. Personal

correspondence has never been viewed as a separate speech genre; therefore, it requires additional consideration. This paper looks at peculiarities of the «personal letter» speech genre. The personal letter speech genre is viewed as a speech act of one-way communication between two clearly defined communication subjects, one of which produces speech, and the other perceives it, while speech is characterized by a number of requirements.

Keywords: speech genres, pragmalinguistics, epistolary genres, personal writing, cognitive science

Image of Spain and the Spanish in Contemporary Russian Songs

Bayutova M. S. (Russia)

Abstract: The article addresses the problem of constructing the image of Spain and the Spaniards in the minds of Russians. Today these images are also created by popular music. Based on the lyrics of Russian songs (after 1991), the author studies the image of Spain and the Spaniards that they create.

Keywords: Spain, Russia, Spaniards, country image, nation image, song, modern song

Observations on the Use of Irony in Colloquial Speech

Bessarabova G.A (Russia)

Abstract: The article is devoted to the linguistic phenomenon of irony. Irony is related to implicit modality or implicit negation. In the Spanish language irony is marked by expressive, morphosyntactic linguistic means along with specific behavior patterns of those involved in communication.

Keywords: connotation, implicit modality, implicit negation, appreciation, emotionality, sender of speech, speech recipient

Anglicisms in Advertising Texts (Based on the Russian and French Languages)

Dudnikova L. V., Medvedeva M. S. (Russia)

Abstract: The article is devoted to functional characteristics of anglicisms in the advertising text. The concept of an advertising text, its structure and basic patterns are considered. The article studies anglicisms in modern advertising texts in the Russian and French languages and reveals their functions.

Keywords: anglicisms, loan words, advertising, advertising text, Russian language, French language

Newly Formed Anthroponyms in Modern Mass Media Texts

Zamaldinov V. E. (Russia)

Abstract: The article discusses word-formation innovations based on anthroponyms in modern mass media texts. The conventional and non-conventional derivation methods are analyzed. It is argued that word-forming neologisms attract the addressee's attention and are characterized by expressiveness.

Keywords: anthroponyms, word-formation innovations, ways of word-formation, the Russian language, media text, expressiveness

Typological Peculiarities of Temporal Lexical Markers in the Russian and Spanish Languages

Ivkina E. N. (Russia)

Abstract: The article looks at linguistic means (adverbs, adverbial phrases, prepositions and conjunctions) to express temporal reference. The following meanings are considered: temporal (related to the moment of speech), taxis (related to the point of reference different from the moment of speech) and general temporal (having no «binding» to any point of reference and indicating some permanent quality).

Keywords: lexical means, temporal reference, Russian, Spanish

Modeling the Author's Worldview in a Literary Text

Kudryavtseva M. I. (Russia)

Abstract: The article considers various approaches to modeling the author's worldview in a literary text. Generative cognitive poetics and cognitive poetics of perception are the two directions in literary text studies, which rely on the modeling method, and enable us to reveal and describe the components of the individual author's worldview, which generate the conditions necessary for the author-reader dialogue, including associative links and the specificity of the author's ideostyle.

Keywords: literary text, individual-author's worldview, linguistic modeling, author's intentionality, cognitive poetics, concept

Some Peculiarities of Naming People in the Spanish Stock Market Terminology

Kurtaeva M. O. (Russia)

Abstract: The article deals with the issues of terminological nomination, in particular, with the principal strategies of naming a person in the Spanish stock market terminology. An overview of terminological units with the meaning of a person, formed by semantic, morphological, syntactic methods, as well as those that arose as a result of borrowing, is given.

Keywords: term, terminology, terminological nomination, borrowing, Spanish stock market terminology, Castilian version of the Spanish language

Lexical and Stylistic Characteristics of Informal Internet Discourse (Based on Entertainment Texts)

Lyasheva M. N. (Russia)

Abstract: This paper examines the lexical and stylistic characteristics of texts circulating within the communication space of the Russian Internet. We collected and analysed posts published in various entertainment groups in social networks. Using the data collected, we determined how the comic effect is achieved and what mechanisms of influence are involved.

Keywords: language of Internet, entertainment Internet discourse, linguo-cynicism, irony, jargon

Transfusion of Cultures: Spain and Russia in Vocabulary and Phraseology of the Two Languages

Pisarskaya T. R., Yakimenko N. E. (Russia)

Abstract: The time we live in is characterised by two diametrically opposed processes: the process of integration and unification of cultures, on the one hand, and the trend to preserve the identity of a nation, on the other. Language acts as a mirror for a culture and reflects how nations perceive others, it shows how a nation sees the world and the processes associated with modern socio-political changes. That is why the need arises to study how the images of certain nations are verbalised in the minds of others. The analysis of the lexical and phraseological material collected demonstrated that there are four key vocabulary groups in the Russian language, that show how Russians perceive Spain and the Spaniards. The main motifs we discovered are the words and expressions from the Don Quixote of Cervantes (Knight of the Rueful Countenance, Sancho Panza, Rocinante, Dulcinea del Toboso); the motif of Spanish art (flamenco, Spanish dances, Spanish guitar); the church motif (Spanish Inquisition, Spanish boot); sports (Real, Barcelona, Valencia); history (¡no pasarán!). Russian culture-specific elements are represented very scarcely in the Spanish language. The Spaniards are represented in the Russian worldview as a nation attractive for its history, culture, literature. Russia is represented to a much narrower extent in the Spanish vocabulary, which we believe is due to the fact that many Russian authors were translated into Spanish indirectly, from French, English or German versions.

Keywords: lexical units, phraseological units, Spanish, Russian, Spanish culture

Creating the «Other»: Using Paraverbal Instruments In News Programmes

Polovinkina O. S. (Russia)

Abstract: The image of the «other» is actively exploited by various political forces to shape a certain attitude within their audience towards their opponents. In addition to verbal instruments of depicting the «other», there are paralinguistic instruments that have a profound effect on a person's unconscious perception of information. These instruments help accentuate the verbalized speech as needed or shift nuances so much that words acquire the opposite, negative and ambiguous meaning.

Keywords: paralinguistic, image of the «other», communication, political show

Colour Symbolism of Phraseological Units in English, Spanish and Russian

Savitskaya A. N. (Russia)

Abstract: The article is devoted to semantic properties of phraseological units with the colour component in the English, Spanish and Russian languages. We analysed different symbolic meanings of words associated with colour in phraseological units, their cultural and linguistic features, as well as processes of metaphor creation that results in generation of new phraseological units.

Keywords: phraseological units, colour designation, colour, symbol, culture, metaphorization

Punctuation in Article Headlines in Media Discourse on COVID-19

Starchenko T. E. (Russia)

Abstract

The paper examines various features of punctuation in headlines about coronavirus in collected from Spanish media publications. We analysed functional features of punctuation marks as well as the frequency of their usage.

Keywords: punctuation marks, era of coronavirus, headline, speech impact, mass media

Structure of Genres as a Fundamental Criterion for Differentiating Between Functional Styles

Statsenko A. S. (Russia)

Abstract: Genre is one of the fundamental features (along with the field of application, target goal, and linguistic features) that helps us differentiate between functional styles. The use of a particular style in a particular genre allows one to take a closer and more accurate look at its language markers, how it functions in a specific linguistic situation, and to specify its manifestation in discourse. The objective of the work is to identify precise criteria for distinction between genres.

Keywords: style, stylistics, functional style, genre, text, text type

Political Agitation and Propaganda of the Comintern: Soviet Cinema in Spain of 1920–1930s

Suzdaltsev I. A. (Russia)

Abstract: The article is devoted to the events related to the Soviet film screenings in Spain in the 1920–1930s. We arrived at the conclusion that this campaign was largely initiated by the Comintern and a would have spread to a wider extent in the future, if it were not for the unsuccessful outcome of the 1936–1939 Civil War.

Keywords: Communist International, Communist Party of Spain, Mezhrabpom, Willy Münzenberg, All-Union Society for Cultural Relations with Foreign Countries, Sovkino

Spanish Toponyms with the «Campo» Component

Tuzhikova D. B. (Russia)

Abstract: While studying Spanish toponyms that include the component “campo”, we noted that their structure and semantics vary. We conclude that the derived toponyms manifest the denotation of

size (small) and general characteristics of a locality, expressed in suffixes of the corresponding semantics, while complex and compound toponyms also convey other values and meanings.

Keywords: toponyms, Spanish language, semantics, structure

Characteristics of Obsolete Words and Idioms in Thesauruses and Dictionaries of Russian Idioms

Turakulova Z. M. (Uzbekistan)

Abstract: Russian phraseology is a valuable language material that contains the beauty and richness of the Russian language. This article is devoted to obsolete phraseological units of the Russian language found in phraseological and explanatory dictionaries of the twentieth century, namely: «Explanatory Dictionary of the Russian Language» by D. N. Ushakov, «Brief Academic Dictionary» edited by A. P. Evgenieva, «Phraseological Dictionary of the Russian Literary Language» by A. I. Fedorov, «Dictionary of the Modern Russian Literary Language» published by the USSR Academy of Sciences (17 volumes). The article highlights the issue of marking outdated vocabulary and phraseology in these lexicographic works.

Keywords: vocabulary, phraseology, obsolescence, degree of obsolescence, archaisms, historicisms, ancient

Phraseology as an Efficient Means of Business Communication

Fedulenkova T. N. (Russia)

Abstract: A significant part of business terminology in the modern English language is formed on the basis of a metaphorical reinterpretation of their components and, therefore, belongs to the field of phraseology. This work studies business phraseological terminology and evaluates it as a means of communication.

Keywords: phraseological units, business phraseology, business terminology, PU-terms, communicative validity

Discourse Markers *Pero* and *Pues* in Spanish

Filippova T. N. (Russia)

Abstract: The article examines Spanish discourse markers. The composition of this word category is heterogeneous since it includes words that either do not have any lexical meaning of their own or underwent grammaticalization in the process of use. Discourse markers have a wide range of functions, however there is one function that unites all of them – communicative function. The article researches how the Spanish discourse markers *pues* and *pero* function in speech.

Keywords: discourse markers, lexical meaning, grammaticalization, functional potential, intercultural communication, context

Concepts “Cat” and “Dog” in the Worldview of Russian Speakers

Schitova N. G. (Russia)

Abstract: The article gives a brief analysis of phraseological units and proverbs that include the components «cat» and «dog». We provided examples from the classification of animalistic proverbs according to their meaning and demonstrated the features of the structure and the types of sentences they present.

Keywords: language worldview, phraseological unit, proverb, structure, content, the Russian language

RUSSIAN AND SPANISH AS FOREIGN LANGUAGES IN INTERNATIONAL EDUCATIONAL SPACE

Hispanism in Uzbekistan

Bakhronova D. K. (Uzbekistan)

Abstract: Today Spanish is one of the most widespread languages in the world. The article deals with the history and peculiarities of teaching the Spanish language in Uzbekistan.

Keywords: Spanish language, teaching, studying, Uzbekistan

Spanish for Foreigners. ¿Which Spanish?

González Cancio R. G. (Cuba)

Abstract: This work is the result of the extensive study and investigation of the processes of foreign language teaching and learning that its author has been conducting for many years. The article presents a brief comparative study of the teaching and learning processes of Spanish as a first and as a foreign language. The author analyses some linguistic and teaching elements that differentiate the direction of this process depending on its teaching goal. These elements should be taken into account by teachers of Spanish as a first and foreign language in their daily practice, albeit there are more of them.

Keywords: Spanish as a foreign language, didactics, learning process, communicative competence

Substandard Vocabulary in View of Corpus Linguistics (Based on RLC Data)

Grankina M. A. (Russia)

Abstract: The paper examines how substandard vocabulary functions in the speech of foreign speakers. We discovered that substandard vocabulary, typical for the speech practices of the Russian youth, can also be found in the speech of foreigners who speak Russian as a second language. The RLC data showed that a non-standard native speaker of the Russian language carries vocabulary of this type over into their written texts, which indicates that foreign speakers often misunderstand how substandard speech functions and use it inappropriately.

Keywords: substandard vocabulary, foreign language speaker, corpus linguistics, written corpus of the Russian language, Russian as a foreign language.

Influence of Gender on Russian Speech in Bilinguals (Based on Speech of Russian-Speaking Emigrants in Germany and Their Children)

Kovrizhkina D. G. (Russia)

Abstract: This study is devoted to the problem of the influence of gender differences on the speech of emigrants and their children. The article considers not only intergenerational language differences (peculiarities of speech of different generations of emigrants), but also sociolinguistic features (for example, proficiency in literary language or substandard language, the degree of influence of the German language). We were interested in the question whether gender differences affect deviations from the norms of the Russian language in the diaspora.

Keywords: bilinguals, gender, gender differences, intergenerational language differences, socio-cultural factors, deviations from the norms of the Russian language

Characteristics of Preparing International Students for Studying in Russian Universities

Koltakova E. V. (Russia)

Abstract: The article deals with the issues of teaching foreign students at the Preparatory faculties.

Keywords: Preparatory faculty, foreign students, preparation of foreign citizens for training in Russian

How do We Teach Socially Important Words as Part of Introduction to Russian Phonetics?

Cruz Cáceres S. M., Motola Roffe D. (Cuba)

Abstract: In the process of teaching a foreign language one must take into account a series of cultural and social aspects, which allow for a better understanding of the linguistic context. In many occasions, developing linguistic and communicative competences may prove to be insufficient for producing or understanding speech. Without understanding non-verbal language and cultural heritage of the target language one might commit errors or misunderstand acts of communication. It is for these reasons that we believe it necessary to introduce socio-cultural and non-verbal language aspects at the very first stage of language teaching, including in the introductory phonetics course. In this article we propose to analyse different procedures that could be used to incorporate historical and sociocultural elements into foreign language classes. Furthermore, we aim to demonstrate the advantages of using them in classes of Russian as a foreign language at the Havana University, Cuba.

Keywords: sociocultural competence, phonetic habits, vocabulary, Russian as a foreign language

Russian as a Foreign Language: Problems in Teaching Spanish Speakers

Pérez Rivaben N. (Argentina)

Abstract: This article aims to eradicate the stereotype that Russian is a «difficult language». We affirm that the difficulty of learning this language for the Spanish-speaking population does not lie in its intrinsic characteristics but in the phonetic, grammatical and cultural distance between Spanish and Russian. In order to prove our point, we analysed the reasons explaining the distance between the two languages in each of these aspects. Finally, we concluded that Russian, like any other language, can be learned, given discipline and motivation.

Keywords: Russian language, Spanish language, language learning, stereotypes, phonetics, grammar, culture

Linguistic Cliches in Teaching Russian as a Foreign Language to Foreign Students from Ibero-America

Pilschikova O. A. (Russia)

Abstract: The article discusses peculiarities of using cliches in teaching Russian as a foreign language to foreign students of the Iberian America, the difficulties in using linguistic cliches by international students with due regard to the role and place of linguistic cliches in different cultures.

Keywords: Russian as a foreign language, foreign-speaking students of the Iberian America, linguistic cliches, cliches in teaching

Improving Motivation of Chinese Students for Studying Russian as a Foreign Language Online

Pomiguyeva E. A. (Russia)

Abstract: The paper is devoted to the peculiarities of teaching Russian as a foreign language online, its positive and negative aspects, the specifics of enhancing learning motivation of Chinese students in online classes of Russian as a foreign language, the causes of the decline in motivation and the possibilities of keeping the students' attention during online classes.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, online learning, motivation formation, Chinese students

Using Authentic Videos for Teaching Listening Skills

Portillo Campos V. E., Paredes Anguas J. A.,

Portillo Campos M. G., de la Luz Castillo D. G. (Mexico)

Abstract: Authentic videos are materials elaborated for entertainment purposes, in which language is used in a natural way, without pedagogical purposes. Recently, they have started to be used

more to support audio learning, since the academic audios used for this purpose have a standardized structure (Gómez, 2007). A review of the literature shows that in the last ten years there has been an increase in studies related to the influence of videos on English language learning. The results of these investigations suggest that more work should be done to shed light on the impact on the acquisition of listening skills. For this reason, this paper presents the results of an experimental research applied to a sample of 30 university students assigned into two experimental groups and one control group. The results show that videos serve as a support tool for the learning of listening skills in intermediate English students.

Keywords: authentic videos, academic audios, auditory learning, competencies, experimental research

55 Years of Tradition: Anniversary of the Department of Russian as a Foreign Language and its Teaching Methodology

Savchenkova I. N. (Russia)

Abstract: The article is devoted to the anniversary of the Department of Russian as a Foreign Language and its teaching methods, as well as the main stages of the Department's growth. The article analyses the scientific and methodological activity of the Department, the role of its staff in defining the principal directions of research and teaching activity. We also highlight the contribution the Department makes to the preservation of the traditions of teaching of Russian as a foreign language in the light of modern innovative trends in Russian Studies.

Keywords: Russian as a foreign language, teaching methods, promotion of the Russian language, areas of activity, pre-university training, Russian language courses, testing center

On the Problem of Using Text-Based Approach in Learning Russian as a Foreign Language (Based on Experience of Writing a Textbook)

Sadykova R. H. (Russia)

Abstract: The article analyses various modern approaches that are used in modern textbooks of Russian as a foreign language published in Russia. We analyse the text-based approach, which serves as the basis for the textbook of the Russian language used at the Preparatory faculty, and examples taken from the textbook.

Keywords: exercises, text, learning process, active vocabulary, foreign language, speech activity

Relevance of Teaching Spanish Online in the Modern World

Sandino Gutierrez I. E. (Nicaragua)

Abstract: The article examines the possibilities of implementing technological resources in teaching in recent years, new teaching methods and new roles of teachers in education that emerged recently thanks to this process. We highlight the problems teachers will have to deal with in this age of technical revolution and suggest ways to solve them.

Keywords: Spanish, online learning, technology resources

Communicative Competence: Possible Interpretations of the Concept

Tazapchiyan R. M., Paskhalova V. A., Chernykh T. I. (Russia)

Abstract: The article analyses communicative competence, a concept that can be interpreted in a number of ways, as well as the leaning technologies the go along with it. We state that communicative competence is a dynamic system that can be shaped and customised depending on the communicative situation.

Keywords: foreign language teaching, communicative competence

On Working with Fictional Texts During Classes of Russian as a Foreign Language at University: a Transnational Approach

Torrezin L. (Italy)

Abstract: The article discusses methods of working with literary texts in classes of Russian as a foreign language (RFL) within the university context. It defines characteristics of the use of literary texts in RFL and proposes a new approach to teaching literature based on transnational categories.

Keywords: Russian as a foreign language, fiction, literary text, teaching Russian literature, Russian literature, Russian-language literature, transnational approach

Developing Listening Skills Using Greg Thompson's Approach in Classes of Spanish as a Foreign Language

Fernández Fernández de la Caridad Y., Méndez Lloret D. (Cuba)

Abstract: The study gives examples of didactic games developed in accordance with the methodology of Greg Thomson's six-step program for ELE teachers for the effective development of listening skills in students of Spanish as a foreign language at the Central University «Marta Abreu» of Las Villas (UCLV).

Keywords: listening, Greg Thompson program, teaching, Spanish, didactic games

On Continuing Professional Development at English Language Departments of the University of Holguin

Hechavarría Creach Y., Páez Pérez V. I., Cruz Palacios Y. (Cuba)

Abstract: In the light of the country's development needs and in line with international trends, proficiency in the English language is of utmost priority. Learning English has become a goal yet to be achieved in the comprehensive training of Cuban higher education professionals. For this purpose, profound transformations have taken place, among which the requirement of having English language proficiency to complete university degree stands out. From this perspective, it is necessary to train the teaching staff in order to achieve the desired goal. Under these circumstances, the continuing professional development of teachers becomes subject to changes, which must be in line with these new concepts. This work presents a characterisation of continuing professional development at the English Language Departments of the University of Holguin. Different research methods were used in the process of writing the article, such as among others: surveys, interviews, observation. This work contributes to the objectives of the UN 2030 Agenda for Sustainable Development, insofar as the results described contribute to ensuring quality technical and professional development of English teachers at different levels of education, including university education.

Keywords: continuing professional development, English language learning

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE MULTICULTURAL SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SPACE

Instructional Material *Fratello Bancomat* by Stefano Benni Based on Comparative Analysis of Italian and Spanish (Semantic and Pragmatic aspects)

Ángeles Delgado P., Reyes Núñez M. H. (Mexico)

Abstract: This paper aims to present the didactic proposal based on the analysis of semantic and pragmatic aspects of a short literary text, that can be used as an instructional close in nature to the spoken language. We took the text *Fratello Bancomat* by the author Stefano Benni as an example. This text is used in advanced classes of Italian as a foreign language with learners of Spanish as their mother tongue.

Keywords: Spanish, Italian, comparative analysis, semantics, pragmatics, didactic proposal

Methods for Cooperative Foreign Language Teaching of the Topic «Painting»

Voiku O. K., Ivanova E. P. (Russia)

Abstract: The paper examines the questions of cooperative teaching (educación cooperativa), i.e. cooperation of the teacher and the student during classes of a foreign language and ways of developing and perfecting competencies in the field of intercultural communication in the process of studying of the topic of paintings.

Keywords: painting, cooperative education, art, Velazquez

Application of the Principle of Interdisciplinary Focus of the Political Direction in Political and Ideological Training

Bonnane Martínez F., Moreira Carbonell C., García Bonnane Y. (Cuba)

Abstract: This paper aims to address important theoretical and methodological clarifications related to the application of the interdisciplinary focus principle of the Political Direction in the political and ideological training of cadre reserves in the School of the Communist Party of Cuba (Partido Comunista de Cuba, PCC). The scientific research methods used allowed us to analyse the processes of its practical application, as well as to assess its relevance in the political and ideological training of the cadre reserves. The research findings demonstrate that the proposed didactic approach is valid and contributes to logical reasoning in the training process in which the Political Direction plays the role of a transversal macro-axis for all the disciplines, which converge to achieve the common goal in a systematized, intentional and sensible way. The above-mentioned leads to a better didactic-methodological training of the educators at the School of the PCC and an increase in student protagonism in political and ideological training.

Keywords: didactic orientation, principle, interdisciplinarity

Application of the Inferential Didactic Focus Principle to the Process of Understanding Texts

García Bonnane Y., Moreira Carbonell C., Cisneros Garbey S. (Cuba)

Abstract: This paper discusses the application of principle of inferential didactic focus to the process of understanding texts. We argue that this principle not only contributes to the solution of the problems discovered in a text in the process of comprehending it, but also helps create a favourable environment for reflection, interpretation and exchange of life experiences and cultural experiences while understanding a text. We provide some theoretic and empirical methods that were used to collect the information relevant to the objective of the research, as well as some theoretical and methodological resources that served as the basis for creation of this principle in the learning process. In conclusion, we provide the results that justify the validity of this didactic tool contributing to logical reasoning in inferential processes which in turn incurs better didactic and methodological preparation of educators and higher levels of involvement among students in the process of learning how to understand texts.

Keywords: understanding, orientation, didactics, principle, inference

Didactic Orientation Towards Inferential Understanding of Political Discourse at the Party's School

García Hinojosa D., Moreira Carbonell C., García Bonnane Y. (Cuba)

Abstract: Recently, didactic orientation has been acquiring more and more relevance; however, the Party's School still possesses certain deficiencies in its application for the inferential understanding of the political discourse. The paper aims to propose a didactic orientation towards inferential understanding of the political discourse at the Party's School. In order to synthesise the most relevant source material on the topic, we utilised the following methods: historical-logical, analysis and synthesis, the methods of deduction and induction. The didactic orientation based on instructional aids and on bilateral dialogues benefits students and satisfies their cognitive needs. We argue that this didactic instrument helps ensure that the students become protagonists in educational processes.

Keywords: orientation, understanding, inference, discourse, politics

Theoretical and Practical Reflections on the Evaluation as a Didactic Category and its Affects in Foreign Language Teaching

González Cancio R. G. (Cuba)

Abstract: The paper presents a brief comparative study of evaluation as a didactic category basing on several definitions given by Cuban and foreign authors. The category is applied in General Didactic (GD) and Foreign Language Didactic (DFL). To illustrate the important aspects two tables containing evaluation fundamental characteristics as well as its common and distinct elements in mentioned field of knowledge are provided.

Keywords: evaluation, learning, evaluation, evaluation of foreign languages.

Didactic Materials for Audiovisual Translation in Teaching Foreign Languages

Gurov A. N. (Russia)

Abstract: The article analyses the possibilities of didactic audiovisual translation in language teaching. The author focuses attention on subtitling and dubbing, which, according to the author, are the most effective tools for linguistic competence development.

Keywords: Didactics, audiovisual translation, TAV, subtitling, dubbing, audiovisual language

Introduction to Russian Phonetics for Spanish Speakers based on LMS Moodle System

Zubareva A. V. (Russia)

Abstract: The article aims to show the advantages of Moodle, the LMS system, when completed with traditional educational tools in the educational process. The author focuses on Moodle as a means of teaching Russian phonetics to Spanish speaking students.

Keywords: distance learning, Russian as a foreign language, Introductory Phonetic course, Moodle, Spanish speakers.

Teaching Writing Skills in Teaching Russian as a Foreign Language in Distance learning

Kerimova S. U. (Russia)

Abstract: The article aims to examine foreign students' writing skills development in basic course of Russian as a foreign language. The author reveals the difficulties experienced by students and professors, and suggests ways to solve them, including the LMS MOODLE platform.

Keywords: Russian as a foreign language, teaching writing, distance learning, LMS MOODLE platform, basic course, visibility

History of Spanish through Phraseology: Didactic Aspect

Kobyakova I. A., Filatova N. I. (Russia)

Abstract: The article makes a synthesis of the authors' experience in Spanish teaching focusing on using stable phraseological combinations to expand vocabulary, give speech an emotional and expressive coloring, as well as to expand students cultural and historical knowledge about Spanish speaking countries.

Keywords: phraseological unit, foreign language communicative competence, extralinguistic prototype, phraseological meaning, phraseological unit image.

Spelling Errors in Written Russian Speech by Spanish Speakers in Situations of Natural and Educational Bilingualism Caused by Phonetic Interference

Kruglyakova T. A. (Russia)

Abstract: The article deals with phonetic interlingual interference of native Spanish speakers and Spanish-Russian bilingual children analyzing spelling errors made in Russian texts.

Keywords: first language acquisition, second language acquisition, speech error, interlingual interference, graphics, orthography, child language, child bilingualism

On Developing Key Competences in Digital Economy of Economy Faculty Students Studying Spanish as a First Foreign Language

Krugova M. S. (Russia)

Abstract: In the case study «Transformación digital de las compañías españolas y latinoamericanas» (course «Spanish language for profession») the author examines types of tasks and digital tools that contribute to the development of students' key competences in Digital Economy in Spanish language.

Keywords: digital tools, Professional Spanish, case study, digital transformation, competencies.

Universal Learning Design for Multicultural and Multilingual Contexts. Considerations and Alternatives

Cruz Barcelay I., Martínez Polanco T. (Cuba)

Abstract: Historically, Russia was formed as a multinational country. The population of Russia includes representatives of different religions, that is why the higher education system in Russia is based on the principle of equal opportunities for young people regardless of their nation, race, or religion.

Keywords: inclusion, learning, multicultural, multilingual, curriculum, teaching

Apcu: Communicative Tool for Virtual Environments Designed for Learning Foreign Languages

Cruz Palacios Y., Reyes Herrera E. (Cuba)

Abstract: Teaching foreign languages in Cuban universities constantly requires implementing new technologies. However communicative tools that have been implemented till nowadays aim at teaching-learning one language and are not focused on plurilingual competence according to CEFR (Common European Framework of Reference). The article presents an interactive mobile application for smartphones and tablets with Android 4.1 operating system (OS) or higher, developed as a didactic tool to improve plurilingual language learning and teaching as well as linguistic assistance in order to respond in a timely manner to the appeals of the UN and UNESCO to overcome linguistic barriers in universities. During its development, native programming language of the mentioned platform and XP software development methodology were applied.

Keywords: application, teaching, learning, foreign languages, plurilingual education

Methodology for Audiovisual Production Management in Solvisión Television Station

Lescaille Durand L., Moreira Carbonell C. (Cuba)

Abstract: Nowadays, audiovisual production management is gaining relevance on Cuban television platforms. However, deficiencies still are preserved because of distinct formats, genres, and multimedia platforms that meet people needs. The objective of the study is to develop methodology for audiovisual production management in the Solvisión television station. The research methods include historic logician, analytical-synthetic and inductive-deductive ones that allow to synthesize the most relevant publications on the topic, as well as to propose its practical implementation in Solvisión television station. The proposal of audiovisual production management includes the technical, human, finance capital and other materials needed to organize, coordinate and control distinct processes within the audiovisual production with the maximum objective to make a product that meets all quality standards using the minimum time and optimizing resources. Conclusion: the study proves that the proposal increases the quality of the audiovisual productions in the Solvisión television station, due to optimizing the creation of multimedia materials about territories of Guantanamo generating information, culture, education and entertainment.

Keywords: methodology, management, production, audiovisual, television station

Voice Assistant “Yandex.Alisa” as a Virtual Linguistic Personality in Teaching Russian as a Foreign Language

Nefedov I. V. (Russia)

Abstract: Today many methodologists are focused on teaching Russian as a foreign language (RFL) in a virtual linguistic environment. Communication of foreign speakers with a virtual language personality Alice considerably improves the process of RFL. Voice assistant Alice possesses many functions and skills that allow not merely to diversify the educational process, but also to improve students' communication skills, accelerating the formation of linguistic and socio-cultural competencies.

Keywords: RFL, voice assistant, Alisa, communicative competence, socio-cultural competence, linguistic competence

Role of Co-teaching Method in the Educational Environment

Opryshko A. A. (Russia)

Abstract: The article discusses the use of the method co-teaching in an educational process regarding its effectiveness and significance in achieving educational goals. Particular attention is paid to teaching a foreign language to groups of students of different nationalities and with different native languages.

Keywords: co-teaching, effectiveness, foreign language, culture, nationality

Efficient Feedback in Foreign Language Learning

Rogova I. (Russia)

Abstract: The study aims to present some positive feedback strategies that have proved their effectiveness in teaching practice with the focus on student-teacher and student-student interactions in the context of face-to-face teaching and in a virtual classroom.

Keywords: positive feedback, strategies, foreign language teaching, error treatment, students' motivation

Project Method in Developing Modern Young People Cultural Competence

Savelieva K. V. (Russia)

Abstract: The article is devoted to the study of cultural competence. In the work, the author presents the main concepts of cultural competence, analyzing the problems of cultural competence formation in secondary, higher, and complementary education (children and youth). The summary results of studies about ways to increase students, schoolchildren, and teachers' cultural competence are presented. This article analyzes the experience of implementing the project «The World in the Palm of Your Hand». The results of research on improving cultural competence among students, schoolchildren and teachers are summarized.

Keywords: cultural competence, educational projects, higher school, complementary education system, culture, education

Teaching Russian as a Foreign Language in Digital Age: Case of Southern Federal University

Savchenkova I. N., Sulavko A. Yu. (Russia)

Abstract: This article analyzes the experience of designing digital educational resources using SFEDU LMS as a platform for virtual classes of short-term Russian as a Foreign Language courses («Introductory Phonetic Course» and «Audiovisual Course») aimed at Latin American students. The methodical approach used to select, organize, and present material on the produced digital resource complements face-to-face classes, facilitates revision and consolidation of studied topics, and creates additional opportunities for independent work.

Keywords: Russian as a Foreign Language, digital educational resources, «Introductory Phonetic Course», «Audiovisual Course»

Didactic Potential of Interactive Worksheets in Teaching Russian as a Foreign Language

Frolova O. A. (Russia)

Abstract: The relevance of the study is presented by the need to identify the effectiveness of virtual educational tools for Russian as a foreign language classes. The paper analyzes Liveworksheets service as one of such tools and reveals its advantages.

Keywords: Russian as a foreign language, interactive worksheets, virtual educational environment, online teaching resources, internet in RFL teaching, E-educational resources

Role and Significance of International Language Standards in the Process of Teaching Reading and Writing Skills in the Foreign Language Classroom in the Current Russian Context

Chernoshtan O. N. (Russia)

Abstract: Till recently the western European requirements to the written texts and reading practices have been considered the only correct ones for the Russian education system. Now it became possible to reconsider their validity in the national context taking into consideration the national linguistic practices of Russian and foreign language teaching and testing.

Keywords: international exams in European languages, Russian State Exam, text structure, Russian language / foreign language teaching, national literary tradition, national standard, adaptation of Western practices, modern Russian education

TRAINING TEACHERS

IN AN INCLUSIVE MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. LEARNING IN AN OPEN INFORMATION SOCIETY

Inclusive Practices in Professors' Training

Álvarez Bonet D. (Cuba)

Abstract: Competent professor training is a challenge for higher education teachers. It is required to apply alternatives that improve inclusion from the viewpoint of evaluation integrating conception taking into consideration learner needs and context. The study aims to show the pedagogical experience in modelling didactic logopedic portfolio as education and inclusive tool in the process of training professionals in the field of Speech Therapy and Special Education. The research is based on documental analyses, modelling activity product analyses. These methods allow to examine different portfolio typologies and designs, systemize the conception of integrative evaluation, inclusion, and results evaluation. Students' satisfaction with the content of courses «General Didactics» and «Speech Therapy I», creativity in the technology application and development of such professional pedagogical skills as ability to communicate, investigate, manage, and self-assess have become the expression of knowledge self-management. The author highlights the recognition of the portfolio as a working instrument for the future professional job in 100% of the questionnaires shown in the satisfactory evaluation indicators of both courses. The logopedic didactic portfolio suggests a didactic model to professors in the direction and foundation of the teaching-learning process for the benefit of the professional model and the integral formation of the university student.

Keywords: portfolio educational resource, curricular integration, knowledge self-management

Academic Mobility in Latin America

Bokova T. N., Shevchenko A. Y. (Russia)

Abstract: The international mobility of students, teachers and researchers is not a new phenomenon. In particular, in Latin America, the teachers and students' mobility began with the advent of the first universities, and it has existed since then. However, initially this kind of mobility was random and chaotic. It was not based on any organized institutional program. Such mobility has become structured and organized since the second half of the 20th century (due to programs organized by the USA and the USSR) and has especially intensified over the last 30 years. The described above changes

determine our research interest in the designated topic, which is gaining relevance due to the globalization processes in education and tendencies to create a supranational educational space.

Keywords: academic mobility, interuniversity exchange, types of academic mobility, student exchange programs, universities, Latin America

The Environmental Management in 5-years Degree in Physical Education

Vázquez Pérez Y., Moreira Carbonell C., García Bonnane Y. (Cuba)

Abstract: The article deals with the issues of theoretical and methodological precisions of environmental management within the bachelor's degree in physical education as an immediate response to the need for didactic orientation based on the principles of assistance, the driving force of the learning process of environmental management. The study aims to justify environmental management in Physical Education program (5-years Degree). The applied theoretical and empirical methods allowed to obtain relevant to the research topic information and served as a support system for future development and putting into practice. The results proved their validity as a didactic approach that contributes to the orientation towards environmental management, thus presupposing better didactic and methodological professors' preparation and a more active students' role in environmental management.

Keywords: orientation, didactics, principle, environmental management

Inclusive Development in Teaching Students Majoring in Pedagogics and Psychology

García Limonta Y. (Cuba)

Abstract: Students majoring in Pedagogy and Psychology currently face new challenges in their teaching activities, starting with the attention to learners in educational inclusion that requires changes in their pedagogical activity. The objective of the study is to improve students' training basing on the Program of proper curriculum of course "Educational Inclusion" in the Study Plan E of Pedagogy and Psychology that creates a new more integral professor portfolio. This practice will enable continuous and permanent professors' formation. The author also evaluates possible content invariants that permit to organize the inclusion process and the sustainable development of their teaching activities in the current Cuban school, amounting that the students of the Program master the tools necessary for working with the indicated group of learners.

Keywords: educational inclusion, Proper Program, educational activity

Potential of a Culturally Inclusive Educational University Environment in Raising Cultural Awareness of Students and Teaching Diversity and Tolerance

Gorunova L. V. (Russia)

Abstract: Examining such concepts as «inclusiveness» and «diversity» in the context of the modern higher education development, the author concludes that a contemporary university with an educational culturally inclusive environment creates conditions for increasing students' cultural awareness and educating them respect for diversity. The methodological basis for building an educational culturally inclusive environment at the university is the theory of «dialogue of cultures», and the principle of cultural conformity serves as a metaprinciple of its functioning.

Keywords: educational, culturally inclusive environment, cultural awareness, respect for diversity

Experience of Emotional Intelligence Development in Teaching Foreign Languages

Drozhbina A. I. (Russia)

Abstract: Originally the concept "emotional intelligence" was used by psychologists, however nowadays teachers and methodology specialists introduce tasks on emotional intelligence development in the classes of Russian and foreign languages. In the article, the author reviews scientific publications on the topic and presents samples of emotional intelligence development tasks for Spanish language classes that have been elaborated by the author.

Keywords: emotional intelligence, foreign languages, teaching, communicative competence, empathy

Characteristics of Russian Young People Enculturation in Contemporary Educational Environment

Ereshenko M. V. (Russia)

Abstract: The digitalization of the modern education process has largely led to the transformation of the subject-subject relations of its members. Within the framework of this study, the distinctive features of the Russian student youth inculturation under the conditions of transitive reality are revealed.

Keywords: youth, inculturation, cultural identity, values, electronic culture, information society

Tutoring for International Students in University Educational Environment

Zemlina E. M. (Russia)

Abstract: The article discusses the features of foreign students tutoring in higher education and presents the results of a study in which Southern Federal University foreign students of various fields of training took part. The respondents had received tutor support in the learning process during their first and second years of studies at the University. Research results show that tutor support is one of the effective mechanisms that not only contribute to the successful adaptation of foreign students to the university educational environment but also help students to achieve their full potential.

Keywords: tutor, tutor support, foreign students, educational environment of the university, adaptation, communication

Social Environment Designing as Condition for Personal Growth of Students with Special Educational Needs

Markova N. F. (Russia)

Abstract: The article analyzes the role of social environment in the process of personal development of students with special educational needs (i.e. limited health abilities, migration, difficult life conditions, etc.). Social environment designing aims at helping students achieve their full potential, reveal both their developed abilities and individual characteristics, and those which are not developed yet because of special educational needs due to physical or mental deficiencies or the influence of a number of social factors.

Keywords: Social environment, personal development, students with special educational needs, inclusion, migrants, bilinguals, children with disabilities

Emotional Intelligence Peculiarities and Self-concept of Foreign Students: Turkmenian Students Survey

Obuhova Y. V. (Russia)

Abstract: This paper analyzes peculiarities of interpersonal and intrapersonal emotional intelligence and self-concepts of foreign students, on a sample of 50 students (20 girls and 30 boys) from Turkmenistan aged 21–28 years, studying at Southern Federal University.

Keywords: emotional intelligence, managing emotions, understanding emotions, self-concepts, self-concept characteristics, foreign students

Tactical-Defensive Technical Preparation of PNR Fighters for Operational Actions

Pacheco Charadan A., Carbonell Carlos M., Garcia Bonnane Y. (Cuba)

Abstract: In recent years tactical-defensive technical preparation of PNR combatants has acquired great importance; however, it isn't perfect when it comes to its implementation in various situations that may occur during the operational actions when specialized training is needed to be able to provide immediate, accurate and successful solutions during confrontations. Objective: to offer a methodology for the defensive tactical technical training of PNR officers for operational actions. Methods such as

historical-logical, analytical-synthetic and inductive-deductive were used, which allowed to summarize the results obtained from the most relevant sources of the investigated topic. Result: a methodology is provided as an instrument for obtaining scientific knowledge on combative preparation for operational actions, which serves as a theoretical-methodological tool for its application in the defensive tactical technical preparation of PNR combatants. Conclusion: it is argued that the role of self-defense instructors in the training process of PNR combatants is essential.

Keywords: methodology, tactical technician, operational actions

Cross-cultural Communication in Teaching Students at Advanced Levels

Trach A. S. (Russia)

Abstract: The modern stage of Russian and global society development is characterized by such phenomena as globalization and internationalization. The focus on intercultural communication when learning a foreign language is especially relevant for advanced students.

Keywords: foreign language teaching, cross-cultural communication, advanced level of foreign language, communicative approach in teaching

REFLECTION OF CROSS-CULTURAL INTERACTION IN RUSSIAN AND INTERNATIONAL LITERATURE. LANGUAGE AS A MARKER OF ETHNIC AND CULTURAL IDENTITY. LINGUISTIC ASPECTS OF PHILOLOGICAL STUDIES.

Translation Pragmatics of Biblical Idioms in the English and Russian Languages

Bakina A. D. (Russia)

Abstract: The article discusses the problem of the translation of biblical phraseologisms in the light of their functional pragmatics. The methods of adequate translation of biblical idioms in fictional texts are highlighted and characterised. Specific cases of use and translation of biblicisms are analysed.

Keywords: biblical phraseology, translation methods, translation pragmatics, equivalent, analogue, literal translation, descriptive translation, translation transformations

Artistic Perception of Rostov-on-Don City Image by Alexander Solzhenitsyn

Belopolskaya E. V. (Russia)

Abstract: Rostov-on-Don image created by Solzhenitsyn in his novels of different years is based on his recollections about old Rostov with its unique culture and Rostov that got into the millstones of history. By the example of Rostov, the author shows that political experiments can lead to world order destruction.

Keywords: Rostov-on-Don, Solzhenitsyn, image of the city, the wheel of history

Far Away and Close to Home: Common Ground in Russian and Mexican Works of Fiction

Voronchenko T. V. (Russia)

Abstract: The article deals with cultural relations between Russia and Mexico in the framework of Transbaikal scientific school's activities. The results obtained make it possible to identify Russian-Mexican intersections in the works of Mexican, Mexican-American («Chicanos») and Russian authors.

Keywords: Russia-Mexico, dialogue of cultures, Mexican-American literature, Chicano, Chicano literature, Siberia-America

Peculiarities of National Character Reflected by F. Díaz-Plaja in the Movie «Official Competition»

Gorelaya I. G. (Russia)

Abstract: The issue of national identity has always interested representatives of Spanish culture. The article analyzes the book «Spaniard and the seven deadly sins» (1966) by Fernando Díaz-Plaja and

the film «Official Competition» by Gastón Duprat and Mariano Cohn putting emphasis on peculiarities of the Spanish-speaking culture.

Keywords: Fernando Díaz-Plaja, book «The Spaniard and the seven deadly sins», film «Official competition», cultural code, national worldview, Spanish national character

Historical and Legal Interpretation of the «Other» in Romance Art of Spain in the 11th-13th centuries. A clash of Christian and Islamic civilizations

Kalinina E. Y. (Russia)

Abstract: New directions of historical and historical-legal studies have recently developed. They make integration of the achievements of other sciences possible. The article presents the analysis of the possibilities of interpreting Spanish Romanesque sculptures in historical and legal studies.

Keywords: Spanish Romanesque art, image of the «Other», Christians and Muslims, medieval Spain, civilization

Gothic Elements in the Novel «La Sombra del Viento» by Carlos Ruiz Zafón

Lazaryan A. A. (Russia)

Abstract: The aim of this article is to identify the main features of the Gothic romance in the modern Spanish literature based on the novel «The Shadow of the Wind» by Carlos Ruiz Zafón. Research results show that the C. Ruiz Zafón's novel «The Shadow of the Wind» continues the traditions of the Gothic romance developing and enriching them.

Keywords: gothic romance, labyrinth, castle, fear, detective story, mysterious events

Hybridization of Genres in an Intertext

Litvinenko T. E. (Russia)

Abstract: The article deals with representation of new written genres and digital communication forms in Spanish fiction. The problem of their creative adaptation is considered.

The issues of genre hybridization and intertextual correlation of a modern literary work are analyzed.

Keywords: written genres, communication, digital letter, hybridization, intertext, metaphor, Spanish fiction, R. Muñoz Avia

Foreign Words in French and Russian Fiction (based on the novel «Le Passager» by J. C. Grangé and its Russian Translation)

Lomonosova Y. E., Soboleva T. E. (Russia)

Abstract: The paper represents the attempt of a comparative analysis of the use of Spanish inclusions in the original French crime fiction «The Passenger» by Jean-Christophe Grangé and in its Russian version. The article deals with the functions of Spanish inclusions in the work of the French writer. Their usage contributes to creating national flavour in the novel, as well as marks the author's style. Being a stylistic device, foreign words in fiction perform cultural-orientating, nominative, expressive, emotive functions as well as a function of a leitmotif. Using code switching, the author channels the readers' attention into the right direction, leads them to an understanding of the characters' psychological state. The translation methods used to preserve the author's style and semantic load are studied. The research shows that the intercultural asymmetry does not allow the translators to fully follow the author of the original text and include foreign words in the Russian text without explanation and translation. This fact proves that the processes of integration and globalization do not proceed in the same way in different ethnic spaces.

Keywords: transculturation, multilingualism, integration, foreign inclusion, code switching, literary text, writing style

Violence Reflected in Works by Julio Cortazar

Matamoros Sanchez M. V. (Mexico)

Abstract: According to Ariel Dorfman, although literature will not liberate the Hispanic American continent from violence, it is the job of all great literature works to bring up the theme of violence to leave a testimony of what it means to live and die in the American reality. Julio Cortázar spent the last thirty years of his life outside Latin America, still he never felt free from the violence that afflicted it; on the contrary, distance may have increased his distress over the situation. The tragic reality of the continent where he was born was reflected in his literary works.

Keywords: Latin-American literature, short story, violence, Julio Cortázar, Ariel Dorfman

Food for Thought: Imagery in the Novel «Como Agua Para Chocolate» by Laura Esquivel

Melnik O. G., Karlina A. N. (Russia)

Abstract: This paper analyses methods of imagery creation in Laura Esquivel's novel «Like Water for Chocolate». The means of artistic expression used by the author allow us to conclude that the concept of food in the novel is not only a metaphor of communication and transmission, but also a symbol of positive and negative, good and evil meanings.

Keywords: imagery, identity, context, gender, gender roles

The Language-Game in the 21st Century Russian Postmodern Prose (Based on Works by A. Astvatsatourov)

Musatova T. O., Panteleev A. F. (Russia)

Abstract: The research studies the variety of language-game techniques used in the prose of the contemporary postmodernist Andrey Astvatsatourov in accordance with the structural levels of the Russian language. The study offers an analysis of the most typical ways of manifestation of a language — game manifestation, which are part of the writer's individual style. The research findings provide a description of its functions in the text of his literary works.

Keywords: word play, play, postmodernism, vocabulary, grammar, creative linguistics, linguistic personality

The Newest Methods of Diagnostics of a Personality in Diachrony

Myasishchev G. I., Novikova L. P. (Russia)

Abstract: Hitherto the reconstruction of the linguistic personality in diachrony has mainly been carried out on the basis of traditional methods of analyzing the lexico-semantic and stylistic components of human speech and comparing them with the social portrait of the person being diagnosed. The use of pragmalinguistic methods when reconstructing the speaker's speech portrait in the context of diachronic personality development allows us to identify personal speech preferences that characterize the speaker and determine the dynamics of their personality development based on their speech preferences. The conducted experiments show the possibility of speech diagnostics of the speaker's personality and reconstruction of their speech portrait on the basis of the literary monuments.

Keywords: linguistic reconstruction, pragmalinguistics, speech modeling, political rhetoric

Intertextuality in the Drama «Ana en el Trópico» by Nilo Cruz

Nakaznaya E. V. (Russia)

Abstract: In Nilo Cruz's play «Anna in the Tropics» intertextual links play an important role. Numerous parallels with Leo Tolstoy's novel allow the Cuban-American playwright to show the reality in which bilingual characters of his play live. In this novel the images are not automatically borrowed from the Tolstoy's novel but are developed to show psychology and consciousness of the border characters on the verge of times, cultures and languages.

Keywords: Nilo Cruz, Leo Tolstoy, intertextuality, quotation, allusion, reminiscence, bilingual character, novel «Anna Karenina»

Reader and Writer in the Age of Visual Culture: Interaction or Domination? (Based on the Russian Contemporary Prose)

Pushkareva N. V. (Russia)

Abstract: The syntactic and punctuation features of modern Russian prose peculiar to the era of visual culture have an impact on the reader. The paper identifies some language means which form the most significant, in the author's opinion, text passages and control the reader's interpretation of their meaning. The modern reader's interpretation of a literary text is not only based on his linguistic experience, but also relies on his experience as a moviegoer. As a result, the author's text is supplemented in the reader's perception with visual images from the reader's thesaurus. The reader becomes a kind of a co-author of the writer in modeling information that complements the plot.

Keywords: Russian language, modern Russian prose, syntax, punctuation, interpretation of prosaic text, reader as a co-author

J. L. Borges Insists that there are only Four Stories

Strukova T. G. (Russia)

Abstract: the article deals with the analysis of a short novel «Four Cycles» by Borges. The writer argues that literary plots are based on four stories, and they are the same in different literary traditions. These stories, indicated as the fall of the city, homecoming, quest and the suicide of God, are modified in different literatures belonging to different epochs but generally, one of the universal patterns is followed.

Keywords: Borges, narration, suget, pattern, fall of the city, return, quest, suicide of god

Multistep Text Composition as a Tool for Updating Meanings

Shapovalova E. Y., Nesterova A. S. (Russia)

Abstract: The development of text theory is of great importance for linguistics in general, and for stylistics as one of its sections. The creation of text stylistics should be preceded by defining such fundamental concepts of the text. The decoding process of units belonging to various levels is generally characterized by a gradual transition from the units of lower levels to the units of higher levels, and it is this transition that contributes to the increase of information obtained at each stage of the decoding and creates a qualitative difference between units of a lower level and units of a higher level. Each unit is characterized by semantic and structural integrity and, as an object of study, is viewed as kind of a closed system in cases when it is considered separately from the higher-level unit to which it belongs. Hence, it can be said that text integration is one of its most important properties. The creation of text integration is ensured by the formation of a whole system of intra-textual links, in the establishment of which a variety of elements of different levels participate. Stylistic means also play an important role in creating text integration.

Keywords: text composition, pragmalinguistics, textology, cognitive science, analysis of interpretations

NATIONAL TRADITIONS IN PHILOSOPHY INTERACTION BETWEEN CULTURES AND CIVILIZATIONS: RETROSPECTION AND FUTURE

Indigenous Languages in the Polylogue between the Cultures of Bolivia (State Policies, Achievements and Challenges in its Implementation)

Agapova A. E. (Russia)

Abstract: The policy of the MAS governments (E. Morales (2006 – 2019) and L. Arce (2020 – present time) in Bolivia is aimed at preserving autochthonous cultures and is marked by the desire for the unity of the Bolivian nation while maintaining cultural diversity and diverse lifestyles. The task

seems to be extremely complex and contradictory. In terms of preserving cultural diversity, the revival, popularization and study of Indian languages should be prioritized.

Keywords: Bolivia, multicultural society, suma qamaña, Indian languages, Quechua, Aymara, bilingual education system, Plurinational Institute for the Study of Languages and Cultures (IPELC)

The Catalans in the New Spain

Ivanova A.V. (Russia)

Abstract: The article attempts to accumulate scattered information and sporadic facts about the role of the Catalans in the exploring of the overseas colonies on the territory of the Pacific coast of North America and the continental possessions of the Viceroyalty of New Spain.

Keywords: Catalans, New Spain, missionaries, Franciscan monks, Mallorquins, Catalan horn, Indians

The State of National Identity in Brazil During the Covid-19 Pandemic

Kapitsyn V. M., Pashin M. M. (Russia)

Abstract: The pandemic has had a strong and mostly negative impact on the processes of maintaining national identity of Brazil, where, as in many federal states, it is not integral to some extent. This fragmentation of identity can intensify, first, due to administrative division based on those ethno-territorial lines that separate regions, tribes, peoples, languages, beliefs. In addition, significant social differentiation also contributes to fragmentation due to differences in lifestyle, which is clearly shown by serious water problems in favelas that affect morbidity rate.

A common (federal) identity is maintained, but it can be opposed by subregional (ethno-territorial) identities of individual states and territories, which have received less attention from the federal Center regarding sanitary and epidemiological conditions and the organization of medical care, vaccination, support for business and workers, families with children. So, at the very beginning of the pandemic, the Amazon Ecological Research Institute published the results of a study according to which the coronavirus mortality rate among the indigenous population was 150% higher than the average in Brazil.

In addition, the COVID-19 pandemic seriously affects the conduct of the policy of memory, the continuity of history and culture. The elderly are the main risk group characterized by the largest number of deaths. Historical memory and linguistic identities, especially among indigenous peoples, are often based on dialectal speech, original way of life, and skills of making original items which are more typical of senior people—the keepers of memory and culture, and their earlier death undermines the continuity of generations. The vulnerability of indigenous peoples is due to greater susceptibility to exogenous diseases, as well as socio-economic conditions, including deteriorating access to the health care system.

All the above-mentioned makes it difficult to maintain Brazil's national identity.

Keywords: national identity, policy of memory, Brazil, COVID-19 pandemic

Trench Newspaper as a Tool for Shaping Paraguayan National Identity

Nuridzhanyan R. G. (Russia)

Abstract: The article examines the features of the Paraguayan national identity formation. The author analyzes bilingual trench newspapers published during the war against the Triple Alliance (Spanish: Guerra contra la Triple Alianza, 1864–1870). Particular attention is paid to the role of the Guarani language and culture in articulating the national idea with the help of the mass media. In addition, the author refers to the history of the formation of the Paraguayan media landscape and the historical background that determined the emergence of a qualitatively new type of media.

Keywords: national identity, Spanish, Paraguay, Guarani, trench newspaper, media

Challenges of Cross-cultural Communication in Modern Media Landscape

Pirozhenko O. V. (Spain – Russia)

Abstract: The article examines the interaction that has developed today between the society and the media in the framework of intercultural practices. It presents pictures of the world shaped in the public mind, the primary tasks of modern journalism. It addresses the issue of the importance of understanding cultural identification by young generations.

Keywords: media space, intercultural communication, journalism, cultural identification

Interaction between Categories of Value and Cultural Stereotypes while Developing Linguistic and Cultural Image of a Russian Citizen

Selyutin A. A. (Russia)

Abstract: From the standpoint of linguoculturology, the image of a Russian citizen contains certain cultural stereotypes (landmarks) that form a model of perception of reality, on the one hand, and moral guidelines that set a value position in relation to oneself and those around them, on the other.

Keywords: linguocultural image, citizenship, moral guidelines, values, cultural stereotypes

Reference Points for British National and Cultural Self-identification: «Mission Accomplished» and «Hasta la Vista, Baby»

Smirnova U. V. (Russia)

Abstract: The research aims to reveal the simulative nature of certain markers of national identification in B. Jonson's discourse. National identity is interpreted in the context of transculture, which makes it necessary to consider such characteristics as fluidity and simulacrisation.

Keywords: national identity, national identification, transculture, simulacrisation, simulacrum, political discourse, B. Jonson

Linguaculturology of the Tajik identity in the Context of Postmodern Anthropology

Tursunov F. A. (Russia)

Abstract: The article examines the role of language, literature and culture in the formation of Tajik statehood and identity. The work states that a nation that aspires to be recognized by the world community as an independent nation should prove to itself and, more importantly, to others that it possesses its native language and culture. It is emphasized that the language is one of the main symbols of the nation that turns its historical, political, social, and cultural events into the most significant in the history of national life.

Keywords: Tajik identity, language, literature, national culture, the fate of the nation, historical roots, national identity

Sociocultural Identity as the Existence Basis for Local Communities

Shmakov V. S. (Russia)

Abstract: Globalization has a decisive impact on the transformation of the traditional way of life, leading to the loss of identity at the individual and local level. The crisis of socio-cultural identity leads to a clash of localities, contributing not only to the processes of culture unification, but to their opposition, separation.

Keywords: globalization, local communities, socio-cultural identity

Issue of Reasoning in the 20th Century Spanish Philosophy

Yakovleva L. E. (Russia)

Abstract: The article deals with the search for new types of rationality in the context of the Spanish philosophical tradition of the 20th century. The concept of «historical reasoning» by J. Ortega y Gasset,

the concept of «sentient mind» in the metaphysics of X. Zubiri, the philosophy of «poetic reasoning» by Maria Zambrano are reconstructed.

Keywords: intelligence, rationality, J. Ortega y Gasset, X. Zubiri, M. Zambrano, Spanish philosophical tradition

Научное издание

**НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ
СКВОЗЬ ПРИЗМУ ДИАЛОГА КУЛЬТУР**

*ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК
В ИБЕРОАМЕРИКАНСКОМ И РОССИЙСКОМ
НАУЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ*

**LA IDENTIDAD NACIONAL
A TRAVÉS DEL DIÁLOGO ENTRE CULTURAS**

*ESTUDIOS CIENTÍFICOS
SOBRE EL ÁREA DE LAS HUMANIDADES
EN LOS ESPACIOS CIENTÍFICOS RUSO E IBEROAMERICANO*

Подписано в печать 19.10.2023 г.

Бумага офсетная. Формат 60×84 ¹/₈. Тираж 100 экз.

Усл. печ. лист. 58,94. Уч.-изд. л. 45,6. Заказ № 9196.

Отпечатано в отделе полиграфической, корпоративной и сувенирной продукции
Издательско-полиграфического комплекса КИБИ МЕДИА ЦЕНТРА ЮФУ.
344090, г. Ростов-на-Дону, пр. Стачки, 200/1, тел (863) 243-41-66.

