

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМПЕРАТРИЦЫ ЕКАТЕРИНЫ II

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

IX МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

19-20 октября 2023 года

Сборник научных трудов

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2023

УДК 378.6:009
ББК 74.268.0:74.58
А 437

В сборнике представлены статьи участников IX Международной научно-методической конференции «Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе» (Санкт-Петербургский горный университет, 19-20 октября 2023 г.). Рассмотрены теоретические и практические вопросы, связанные с формированием языковой компетенции в сфере профессиональной устной и письменной речи, пути внедрения инновационных технологий в практику преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе, вопросы методики преподавания русского языка, литературы, культурологии и русского языка как иностранного.

Представленные статьи адресованы преподавателям дисциплин гуманитарного цикла в нефилологических вузах.

The given articles collection represents works of the participants of the IX International scientific and methodological conference «Actual problems of humanitarian knowledge in higher technical educational institution», (Saint-Petersburg Mining University, the 19th – 20th of October, year the 2023). Theoretical and practical problems connected with language competence in the sphere of professional oral and written speech formation are being considered. Ways of introduction of innovative technologies into humanitarian subjects in higher technical educational institution teaching are also being depicted. Attention to teaching methods problems of Russian language, literature, cultural studies and Russian as a foreign language teaching is paid.

The presented articles are addressed to teachers of sciences pertaining to the humanities in non philological higher educational institutions.

Редакционная коллегия: профессор *Д.А. Шукина* (председатель), доцент *П.Н. Алтатова*, доцент *О.Е. Беспалова*, доцент *Григорьева Ю.В.*, доцент *Н.А. Егоренкова*, доцент *Е.А. Колесова*, доцент *Е.В. Корнилова*, доцент *И.В. Мальцев*

Рецензент: профессор кафедры межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, доктор филол. наук *Г.М. Васильева*.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

КУЛЬТУРА РЕЧИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

| | |
|--|----|
| <i>Щукина Д.А.</i> Екатерина Великая – императрица, просветитель и писатель..... | 13 |
| <i>Бондарева О.Н.</i> Традиции духовно-нравственного воспитания в Горном университете | 17 |
| <i>Мокиенко В.М., Сидоренко К.П.</i> «Иди же к невиским берегам, новорожденное творенье» (двести лет Онегинского интертекста)..... | 22 |
| <i>Аннушкин В.И.</i> О практике обучения риторике в техническом вузе | 28 |
| <i>Ефремов В.А.</i> Понятный язык и его параметризация | 33 |
| <i>Сидорова М.Ю.</i> Биномиалы в языке специальности: нужны ли лингвистике новые модные объекты?..... | 38 |
| <i>Голубева А.В.</i> Модель усвоения второго языка и учебники русского языка как иностранного | 44 |

СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ И ВОПРОСЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

| | |
|---|----|
| <i>Алпатова П.Н., Иванов А.М.</i> Проблемы использования интернет-жаргона и его влияние на речевую культуру молодежи..... | 50 |
| <i>Артамонов В.Н.</i> Фразеологическое сочетание «до сих пор»: значение, особенности употребления | 54 |
| <i>Демидова Н.И., Богданова Е.С.</i> Эволюция русского речевого этикета в современном обществе | 57 |
| <i>Дмитриева М.Н., Столярова П.О., Потапова Н.А.</i> Дискурсивная личность современного блогера..... | 61 |
| <i>Клементьева А.А., Чэнь Лэй</i> Лингвистические средства создания общественно значимых образов..... | 64 |
| <i>Колесова Е.А., Возбранная Т.В.</i> Обучение рецензированию научного текста студентов технического вуза на занятиях по русскому языку и культуре речи | 67 |
| <i>Кольцова Е.А., Микешин М.И.</i> Риторика технонаучной статьи как пример гуманитарного исследования | 70 |
| <i>Налимова Т.А.</i> Возможности комплексного подхода в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» | 74 |
| <i>Облова И.С., Михайлова М.С.</i> Обучение переводу английских феминитивов студентов технических специальностей | 77 |
| <i>Синильникова Е.С.</i> Геологические взгляды М.В. Ломоносова на материале «Слова о рождении металлов от трясения земли»..... | 81 |
| <i>Старостенко В.В.</i> Изучение слов с эмоциональной окраской на уроках русского языка | 84 |

| | |
|---|----|
| <i>Сыроватская Т.П.</i> Описание визуального объекта и точка зрения субъекта как предметы анализа на занятиях по русскому языку и культуре речи у нефилологов | 89 |
| <i>Ху Цзымин</i> Лингвопрагматические особенности напоминающей стратегии в телевизионной рекламе..... | 93 |
| <i>Щукина Д.А., Соломин В.В.</i> Речевые ошибки в деловом общении студентов и методы борьбы с ними..... | 97 |

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

| | |
|---|-----|
| <i>Беспалова О.Е.</i> Способы организации самостоятельной работы студентов в курсе «Русский язык и культура речи» | 102 |
| <i>Варлакова Е.А., Гоман Ю.В., Зейналов К.Р., Лысак А.С.</i> Языковые средства достижения единства в научной презентации..... | 105 |
| <i>Герасимова И.Г., Гагарина О.Ю.</i> Расширение кругозора студентов на занятиях по иностранному языку в техническом вузе | 108 |
| <i>Киселева И.А.</i> Анализ воспитательного потенциала олимпиады по английскому языку в неязыковом вузе | 111 |
| <i>Лукьянова Л.В.</i> Формирование системного подхода в преподавании речеведческих дисциплин | 117 |
| <i>Сабанова О.Д.</i> Перевод как ключ к аналитическому письму в старшей школе..... | 121 |
| <i>Степанова Л.Ю.</i> Корпусы творчества отдельных писателей как эффективный образовательный инструмент..... | 125 |

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И РАЗВИТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

| | |
|--|-----|
| <i>Алпатова П.Н., Гаврилова А.Е.</i> Влияние интралингвистических и экстралингвистических факторов на развитие русского языка..... | 130 |
| <i>Алпатова П.Н., Костина Е.М.</i> Англицизмы в современном русском языке: причины заимствования и особенности использования | 134 |
| <i>Алпатова П.Н., Потапова Н.А.</i> Основные тенденции развития визуального компонента современных креолизованных текстов | 138 |
| <i>Алпатова П.Н., Токарева А.А.</i> Функционирование феминитивов в современном русском языке | 142 |
| <i>Васильева Г.М.</i> Экоактивист или эковолонтер? (ценностная составляющая экологической проблематики в языковом сознании российских студентов) | 146 |
| <i>Востриков И.В., Вострикова Т.И.</i> Петербургские религиозно-философские собрания начала XX века: вопрос о свободе совести в историко-культурном и риторическом аспектах..... | 149 |
| <i>Дмитриева М.Н., Ковачевич С., Потапова Н.А.</i> Лингвокультурологический потенциал лексемы «Пасха» в русской и сербской языковых картинах мира..... | 153 |
| <i>Задонская Г.А.</i> Современная архитектура Санкт-Петербурга в поликультурном диалоге с РКИ..... | 155 |
| <i>Захарова М.В.</i> Homo dicens: русский язык как код культуры в современном мире..... | 160 |

| | |
|--|-----|
| <i>Зубова С.В.</i> Как говорить со студентами-нефилологами о документальных фильмах (на примере фильмов о Ю.А. Гагарине) | 164 |
| <i>Конжезёрова А.П.</i> Сравнительный анализ примет и суеверий в испанском и русском языках | 168 |
| <i>Мэй Чан Мьей Зо</i> Связь между терминами энергетической отрасли в научных текстах (на примере семантического поля термина «энергоснабжение») | 172 |
| <i>Потапова Н.А., Болатбек Жанерке</i> Образ коня в русском и монгольском фольклоре..... | 175 |
| <i>Потапова Н.А., Дмитриева М.Н.</i> Паремии как источник знаний о русском речевом этикете в ходе обучения иностранных учащихся | 179 |

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

| | |
|--|-----|
| <i>Алпатова П.Н., Пасынкова Ю.С.</i> Санкт-Петербург и поэты серебряного века..... | 183 |
| <i>Ауини Дорра</i> Воспоминания о прошлом и образ Туниса в творчестве А. Ширинской и И. Кнорринг | 188 |
| <i>Дмитриева М.Н., Коновалова В.А., Потапова Н.А.</i> Стилистические и мировоззренческие установки рассказа Е.А. Евтушенко «Четвертая Мещанская»... | 191 |
| <i>Дмитриева М.Н., Трофимов Я.Р., Потапова Н.А.</i> Влияние античности на русскую литературу | 195 |
| <i>Злобин А.А.</i> Преподобный Елифаний Премудрый – выдающийся древнерусский писатель..... | 198 |
| <i>Лапинская А.А., Хайкин М.М., Махова Л.А.</i> Использование традиционной русской литературы в процессе воспитания обучающихся | 202 |
| <i>Подольский С.И.</i> Судьба второй палеонтологической экспедиции в Монголию в переписке И.А. Ефремова и Ю.А. Орлова с президентом АН СССР С.И. Вавиловым..... | 206 |
| <i>Радченко В.В., Земских К.А.</i> Поэтический мир Иосифа Бродского в современном образовательном пространстве | 211 |
| <i>Сомова М.В., Южакова Ю.А.</i> Синтаксический повтор в системе средств выражения субъективной модальности в лирике С.А. Есенина..... | 214 |
| <i>Стрельникова Н.Д.</i> Армастан. Актуальность одного рассказа А. Матвеевой | 217 |
| <i>Су Лэсюе</i> Диалогические единства в составе художественного прозаического текста (на материале рассказа А.П. Чехова «Дома»)..... | 220 |
| <i>Тимченко О.Г.</i> Проблемы современной детской и юношеской литературы с точки зрения нарушения требований, предъявляемых к произведениям для детей и юношества..... | 223 |
| <i>Щукина Д.А., Елисеева И.А., Олейник М.П.</i> Анализ читательских предпочтений студентов первого курса Горного университета на основе опроса с помощью Google-формы..... | 227 |
| <i>Ястребов-Пестрицкий М.С.</i> Сельвинский и мы (Первое знакомство с автором. Первое знакомство с парцелляцией) | 233 |

РИТОРИКА КАК УЧЕНИЕ ОБ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО СООБЩЕСТВА

| | |
|--|-----|
| <i>Зверев С.Э.</i> Риторический инструментарий в формировании профессиональных компетенций PR-специалиста | 238 |
| <i>Иванчук И.А.</i> «Русский разговор» как материал словесности и границы нормализаторской политики в сфере лексики «сниженного регистра» | 241 |
| <i>Лунева Л.П.</i> Звучащее слово педагога: возможности совершенствования..... | 245 |
| <i>Марченко О.И.</i> Красноречие языка тела | 248 |
| <i>Сагач Г.М.</i> Неориторика кордоцентризма в вызовах XXI столетия..... | 252 |
| <i>Субботина М.В.</i> Деловые коммуникации: сторителлинг в эпидейктической речи | 256 |
| <i>Сытник О.С.</i> Об исследовании явлений «речевой жанр», «речевой акт», «речевые стратегии», «ситуация речи» и подобных в контексте учета позиции адресата | 260 |
| <i>Тенекова А.М.</i> Обучение аспирантов технического вуза учебно-поликодовому полилогу в рамках курса «Педагогическая риторика»..... | 264 |

ТРАДИЦИОННОЕ И НОВОЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

| | |
|---|-----|
| <i>Авлова Т.Б.</i> Художественный текст как объект педагогического анализа в аспекте преподавания РКИ | 268 |
| <i>Возбранная Т.В., Колесова Е.А.</i> Формирование лексических навыков иностранных учащихся продвинутого уровня подготовки в процессе изучения русского языка | 273 |
| <i>Власов С.В., Московкин Л.В.</i> Образ Петербурга в учебнике русского языка для иностранцев «Грамматика французская и русская» (1730) | 277 |
| <i>Галюк А.А.</i> Лингвокогнитивный портрет глагола «благоприятствовать» в современном русском языке..... | 281 |
| <i>Го Цзини</i> Классификация интернет-технологий для обучения устной речи на русском языке как иностранном | 285 |
| <i>Згурская О.Г., Таланина А.А.</i> Игра как мотиватор при обучении говорению на занятиях по РКИ | 289 |
| <i>Корнилова Е.В.</i> Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: от смысла к форме..... | 292 |
| <i>Ли Цинго</i> Отношение китайских студентов (уровень С1) к обучению написанию научных статей на русском языке | 298 |
| <i>Ли Юецзяо</i> Представления о честности в языковом сознании китайских и русских студентов..... | 302 |
| <i>Му Дань</i> Обучение выражению сочувствия как способ развития у иностранных студентов эмпатических умений | 305 |
| <i>Политова Л.В.</i> Еще раз про «часы»: к вопросу организации обучения русскому языку как иностранному..... | 309 |
| <i>Сергеева Е.С.</i> Изучение эвфемизмов на занятиях по РКИ в китайской аудитории | 312 |
| <i>Цзан Лэ, Федотова Н.Л.</i> Принципы обучения русскому языку как иностранному на основе лингвокогнитивного подхода | 315 |

| | |
|---|-----|
| Чакушкина А.С. «Кто такая Кикимора болотная и почему дяде Стёпе можно доверять?»: к вопросу о методическом осмыслении включения образных средств в процесс обучения РКИ..... | 319 |
| Шевченко Н.В. О некоторых трудностях в преподавании русского языка как иностранного | 322 |
| Ши Цзеся, Федотова Н.Л. Проблемы обучения иностранных студентов-медиков русскому языку (по данным эксперимента) | 326 |

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОСТИ

| | |
|---|-----|
| Вейнмейстер А.В., Григорьева Ю.В. Культурологические аспекты юбилейных речей ректора Ленинградского горного института к 200-летию вуза | 330 |
| Григорьева Ю.В., Новиков Д.Д. Использование лексики, связанной с горными породами, при изучении русского языка как иностранного (на примере Санкт-Петербургского метрополитена)..... | 336 |
| Дорофеев Д.Ю. Образ античного философа в литературе и визуально-пластическом искусстве: от Античности до эпохи Просвещения | 341 |
| Иванова Н.А. Проза геологов 60-70 гг. XX в. как составляющая речевого портрета геолога | 346 |
| Кагарманов В.Г., Нужа М.И. Концепт социальное поколение. Практика применения в образовательном пространстве военного вуза..... | 351 |
| Конкин А.А., Печерский Р.В. Образ Л.П. Берии в современном кинематографе | 355 |
| Самыловская Е.А., Тарновецкая Е.Е., Аваргина Е.А. Владимир Ефимович Шор: штрихи к биографии | 359 |
| Фаттахова А.Т., Кардаш Л.Ф. Совершенствование системы мотивации педагогических работников | 365 |
| Шевченко И.А., Васильева П.А. Роль телевизионных культурно-просветительских программ в формировании образа Санкт-Петербурга как «культурной столицы»..... | 370 |

CONTENTS

PLENARY SESSION

SPEECH CULTURE IN A TECHNICAL UNIVERSITY: HISTORY AND MODERNITY

| | |
|---|----|
| <i>Shchukina D.A.</i> Catherine the Great – empress, educator and a writer | 13 |
| <i>Bondareva O.N.</i> The traditions of the spiritual and moral education at the Mining university | 17 |
| <i>Mokienko V.M., Sidorenko K.P.</i> "Be off, then, to the Neva's banks, newborn work!" (two hundred years of Onegin intertext) | 22 |
| <i>Annushkin V.I.</i> About the practice of teaching rhetoric at a technical university | 28 |
| <i>Efremov V.A.</i> Plain language and its parameterization abstract..... | 33 |
| <i>Sidorova M.Yu.</i> Binomials in specialty language: does linguistics need new fancy objects?..... | 38 |
| <i>Golubeva A.V.</i> The model of second language acquisition and the Russian language textbook..... | 44 |

MODERN LANGUAGE SITUATION AND QUESTIONS OF SPEECH CULTURE. 50

| | |
|--|----|
| <i>Alpatova P.N., Ivanov A.M.</i> Problems of internet jargon use and its impact on the speech culture of young people..... | 50 |
| <i>Artamonov V.N.</i> Phraseological combination "до сих пор": meaning, usage features | 54 |
| <i>Demidova N.I., Bogdanova E.S.</i> Russian speech etiquette evolution in modern society | 57 |
| <i>Dmitrieva M.N., Stolyarova P.O., Potapova N.A.</i> Discursive personality of a modern blogger..... | 61 |
| <i>Klementyeva A.A., Chen Lei</i> Language means creating the socially significant images | 64 |
| <i>Kolesova E.A., Vozbrannaya T.V.</i> Teaching students of technical universities to review a scientific text in russian language and culture of speech classes | 67 |
| <i>Koltsova E.A., Mikeshin M.I.</i> Rhetoric of a techno-scientific article as an example of a humanities research | 70 |
| <i>Nalimova T.A.</i> Possibilities of an integrated approach in teaching the discipline "Russian language and speech culture" | 74 |
| <i>Oblova I.S., Mikhaylova M.S.</i> Training engineering students in translation of feminatives ... | 77 |
| <i>Sinilnikova E.S.</i> Geological viewpoints of M.V. Lomonosov on the material of "The word about the birth of metal from the earthquake" | 81 |
| <i>Starostenko V.V.</i> Learning words with emotional coloring in russian language lessons | 84 |
| <i>Syrovatskaya T.P.</i> Description of a visual object and the subject's point of view as things for analysis at speech culture classes with non-philologists | 89 |
| <i>Hu Czymin</i> Linguopragmatic features of the realization of the recalling strategy in television advertising..... | 93 |
| <i>Shchukina D.A., Solomin V.V.</i> Speech mistakes in students' business communication and methods of dealing with them | 97 |

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF TEACHING
HUMANITIES IN TECHNICAL UNIVERSITY 102**

| | |
|---|-----|
| <i>Bespalova O.E.</i> Methods for organizing independent studies of students in the course "Russian language and culture of speech" | 102 |
| <i>Varlakova E.A., Goman Iu.V., Zeinalov K.R., Lysak A.S.</i> Language means of achieving unity in scientific presentation | 105 |
| <i>Gerasimova I.G., Gagarina O.Yu.</i> Broadening horizons of engineering students in english lessons | 108 |
| <i>Kiseleva I.A.</i> Analysis of educative potential of the english language olympiad in a non-language university | 111 |
| <i>Lukyanova L.V.</i> Formation of the systematic approach in teaching speech-related disciplines..... | 117 |
| <i>Sabanova O.D.</i> Translation as a key to analytical writing in high school..... | 121 |
| <i>Stepanova L.Iu.</i> Corpora of creativity of individual writers as an effective educational tool..... | 125 |

**PROBLEMS OF INTERACTION AND DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN
LANGUAGE AND CULTURE IN MODERN RUSSIA 130**

| | |
|--|-----|
| <i>Alpatova P.N., Gavrilova A.E.</i> The influence of external and internal factors on the development of the russian language | 130 |
| <i>Alpatova P.N., Kostina E.M.</i> Anglicisms in modern russian: reasons for borrowing and peculiarities of use..... | 134 |
| <i>Alpatova P.N., Potapova N.A.</i> Main trends in the development of the visual component of modern creolized texts | 138 |
| <i>Alpatova P.N., Tokareva A.A.</i> Functioning of feminitives in the modern russian language | 142 |
| <i>Vasileva G.M.</i> Eco-activist or eco-volunteer? (the axiological component of environmental issues in the linguistic consciousness of russian students)..... | 146 |
| <i>Vostrikov I.V., Vostrikova T.I.</i> St. Petersburg religious and philosophical meetings early twentieth century: the question of freedom of conscience in historical, cultural and rhetorical aspects | 149 |
| <i>Dmitrieva M.N., Kovachevich S., Potapova N.A</i> Linguoculturological potential of "The easter" lexeme in the russian and serbian language pictures of the world..... | 153 |
| <i>Zadonskaya G.A.</i> Modern architecture of St. Petersburg in a multicultural dialogue with Russian as a foreign language | 155 |
| <i>Zaharova M.V.</i> Homo dicens: Russian language as a code of culture in today's world | 160 |
| <i>Zubova S.V.</i> How to talk with non-philology students about documentaries (based on the example of films about Yu.A. Gagarin)..... | 164 |
| <i>Konzhezerova A.P.</i> Comparative analysis of signs and superstitions in Spanish and Russian languages | 168 |
| <i>May Chan Myae Zaw</i> Relationship between energy industry terms in scientific texts (on the example of the semantic field of the term "energy supply")..... | 172 |
| <i>Potapova N.A., Bolatbek Zhanerke</i> Image of the horse in Russian and Mongolian folklore | 175 |

Potapova N.A., Dmitrieva M.N. Paroemias as a source of knowledge about Russian speech etiquette in the course of teaching foreign students 179

RUSSIAN LITERATURE IN MODERN EDUCATIONAL SPACE 183

Alpatova P.N., Pasyukova Y.S. St. Petersburg and poets of the silver age 183

Aouini Dorra Memories of the past and the image of Tunisia in the works of A. Shirinskaya and I. Knorring 188

Dmitrieva M.N., Konovalova V.A., Potapova N.A. Stylistic and worldview attitudes of the story of E.A. Yevtushenko "Fourth Meshchanskaya" 191

Dmitrieva M.N., Trofimov Y.R., Potapova N.A. The influence of antiquity on russian literature 195

Zlobin A.A. Reverend Epiphanius the wise – the outstanding old russian writer 198

Lapinskas A.A., Khaykin M.M., Makhova L.A. Using traditional russian literature in the process of educating students 202

Podolskiy S.I. The fate of the second paleontological expedition to Mongolia in the correspondence of I.A. Efremova and Yu.A. Orlova with the president of the USSR academy of sciences S.I. Vavilov..... 206

Radchenko V.V., Zemskih K.A. The poetic world of Joseph Brodsky in today's education 211

Somova M.V., Yuzhakova Yu. A. Syntactic repetition in the system of means of expressing subjective modality in the lyrics of S.A. Yesenin 214

Strelnikova N.D. Armastan. Relevance of one story by A. Matveeva 217

Su Lexue Dialogical unities in the composition of a prose literary text (based on the story by A.P. Chekhov "At home")..... 220

Timchenko O.G. Problems of modern children and youth literature from the point of view of violation of requirements, submitted to works for children and young people 223

Shchukina D.A., Eliseeva I.A., Oleinik M.P. Analysis of reading preferences of first-year students of the mining university based on a survey using the Google form..... 227

Yastrebov-Pestritsky M.S. Selvinsky and we (First acquaintance with the author. First acquaintance with the parcellation) 233

**RHETORIC AS STUDY ABOUT EFFECTIVE SPEECH
IN THE CONDITIONS OF MODERN INFORMATION COMMUNITY**

Zverev S.E. Rhetorical tools in the formation of professional competencies of a PR specialist 238

Ivanchuk I.A. "Russian conversation" as the material of the literature and the boundaries of the normalizing policy in the field of the vocabulary of the "reduced register" 241

Luneva L.P. The sounding word of the teacher: opportunities for improvement 245

Marchenko O.I. Eloquence of body language..... 248

Sagach G.M. Neoritorics of cordocentrism in the challenges of the XXI century 252

Subbotina M.V. Business communications: storytelling in epideutic speech..... 256

Sytnik O.S. The perspective of studying speech acts, speech genres, speech strategies and speech situations in the context of the addressee's attitude 260

Tenekova A.M. Training of graduate students of technical university educational and scientific polycode polylogist within the course "Pedagogical rhetorics" 264

**TRADITIONAL AND NEW IN THE PRACTICE
OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

| | |
|--|------------|
| <i>Avlova T.B.</i> A literary text as an object of pedagogical analysis in the aspect of teaching Russian as a foreign language | 268 |
| <i>Vozbrannaya T, Kolesova E.</i> Formation of lexical skills of foreign students of advanced level of preparation in the process of studying the russian language..... | 273 |
| <i>Vlasov S.V., Moskovkin L.V.</i> The image of st. Petersburg in the Russian language textbook for foreigners "Grammaire francoise et russe" (1730) | 277 |
| <i>Galiuk A.A.</i> Linguistic and cognitive description of the verb "to favour" in the modern russian language | 281 |
| <i>Guo Jingyi</i> Classification of internet technologies for teaching oral speech in Russian as a foreign language..... | 285 |
| <i>Zgurskaya O.G., Talanina A.A.</i> Game as a source of motivation in teaching speaking in RFL classroom | 289 |
| <i>Kornilova E. V.</i> Professionally oriented teaching of russian as a foreign language: from meaning to form | 292 |
| <i>Li Qingguo</i> The attitude of Chinese students (level C1) to learning to write scientific articles in Russian..... | 298 |
| <i>Li Yuejiao</i> Perceptions of honesty in linguistic consciousness Chinese and Russian students..... | 302 |
| <i>Mu Dan</i> Teaching the expression of sympathy as a way to develop empathic skills in foreign students | 305 |
| <i>Politova L.V.</i> Again about "the hours": issue of organizing teaching Russian as a foreign language | 309 |
| <i>Sergeeva E.S.</i> Studying euphemisms in RFL classes in a Chinese audience | 312 |
| <i>Zang L., Fedotova N.L.</i> Principles of teaching Russian as a foreign language based on linguocognitive approach | 315 |
| <i>Chakushkina A.S.</i> "Who is Kikimora and why can uncle Styopa be trusted?": on the question of methodological understanding of the need to include figurative means in the process of teaching Russian as a foreign language | 319 |
| <i>Shevchenko N.V.</i> On the problems of teaching Russian as a foreign language | 322 |
| <i>Shi Jiexia, Fedotova N.L.</i> Problems of teaching foreign medical students to Russian language (based experimental data) | 326 |
| SOCIOCULTURAL TRENDS OF MODERN TIME..... | 330 |
| <i>Veinmeister A.V., Grigoreva Y.V.</i> Cultural aspects of jubilee speeches of the Leningrad Mining institute rector's on the occasion of the 200th anniversary of the university | 330 |
| <i>Grigoreva Y.V., Novikov D.D.</i> Use of rock-related vocabulary in learning Russian as a foreign language (on the example of the St. Petersburg metro)..... | 336 |
| <i>Dorofeev D.Yu.</i> The image of an ancient philosopher in literature and visual-plastic art: from Antique to the time of Enlightenment | 341 |
| <i>Ivanova N.A.</i> Prose of geologists of the 60-70s. of the 20th century as a component of the speech portrait of a geologist | 346 |

| | |
|--|-----|
| <i>Kagarmanov V.G., Nuzha M.I.</i> The concept of social generation. The practice of application in the educational environment of a military university..... | 351 |
| <i>Konkin A.A., Pecherskiy R.V.</i> The figure of Lavrentiy Beria in modern cinematography... | 355 |
| <i>Samylovskaya E.A., Tarnovetskaya E.E., Avargina E.A.</i> Vladimir Efimovich Shor: biography details | 359 |
| <i>Fattakhova A.T., Kardash L.F.</i> Improving the motivation system of teaching staff..... | 365 |
| <i>Shevchenko I.A., Vasileva P.A.</i> The role of TV cultural and educational programs in shaping the image of St. Petersburg as "capital of culture" | 370 |

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

КУЛЬТУРА РЕЧИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

УДК 821.161.1.0

ЕКАТЕРИНА ВЕЛИКАЯ – ИМПЕРАТРИЦА, ПРОСВЕТИТЕЛЬ И ПИСАТЕЛЬ

Щукина Д.А.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

Научная статья посвящена исследованию деятельности Екатерины Великой – императрицы, просветителя и писателя – в период учреждения Санкт-Петербургского горного училища. Выдвигается тезис о необходимости рассматривать три аспекта её деятельности совместно при определении государственных целей Екатерины II как просвещенного монарха. На фоне литературных произведений различных жанров, авторство которых принадлежит императрице, проанализированы комедии нравов, создание которых обусловлено государственными и просветительскими задачами. В процессе анализа комедии «О, время!» выявлены некоторые особенности развития национальной комедиографии.

Ключевые слова: Екатерина Великая; просвещенный монарх; писатель; высшее техническое образование в России; Санкт-Петербургское горное училище; комедии нравов.

CATHERINE THE GREAT – EMPRESS, EDUCATOR AND A WRITER

Shchukina D.A.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The scientific article is devoted to the study of the activities of Catherine the Great – the Empress, educator and writer – during the establishment of the St. Petersburg Mining School. The thesis is put forward about the need to consider three aspects of her activities together in determining the state goals of Catherine II as an enlightened monarch. Against the background of literary works of various genres, the authorship of which belongs to the empress, the comedies of morals, the creation of which is conditioned by state and educational tasks, are analyzed. In the process of analyzing the comedy "Oh, time!", some features of the development of national comediology are revealed.

Keywords: Catherine the Great; enlightened monarch; writer; higher technical education in Russia; St. Petersburg Mining College; comedy of manners.

Учреждение Санкт-Петербургского горного училища приходится на второе десятилетие царствования Екатерины II. Этот и следующий период истории называют «золотым веком» русского дворянства и/или эпохой просвещенного абсолютизма: проводились реформы в области государственного правления (например, губернская реформа, связанная с новым административно-территориальным делением), Российская Империя прирастала территориями (в частности, были возвращены западно-русские земли), основывались и благоустраивались новые города (так, в период с 1775 по 1785 гг. появилось 216 новых городов), особая забота императрицы распространялась на сферу образования и воспитания (были созданы образовательные учреждения закрытого типа: училища, воспитательные дома, институты).

Датой основания Санкт-Петербургского горного училища принято считать «утвержденный Екатериной II 21 октября 1773 г. доклад сената о его (Горного училища – Д.Щ.) учреждении, который включает доклад Берг-коллегии об инициативе Тасимова, планы Мусина-Пушкина и Соймонова по организации учебного процесса» [3, с. 11]. Отметим, что открытие Горного училища происходило в непростой внешне- и внутривосточной ситуации: продолжалась Турецкая война, только что закончились чумные бунты и разворачивались крестьянские волнения, вылившиеся в Крестьянскую войну под предводительством Е. Пугачева (1773-1775). Однако сфера просвещения, образования и воспитания неизменно находилась в центре внимания Екатерины II.

«Открытие Горного училища произошло 28 июня 1774 г. в день 12-й годовщины прихода Екатерины II к власти» [3, с. 12]. Санкт-Петербургское горное училище создавалось как образовательное учреждение закрытого типа, в первом Уставе были определены структура Горного училища (семь классов: математический, маркшейдерский, химический, механический, минералогический, физический, рисовальный), порядок обучения, обязанности учителей и студентов, а также была сформулирована главная задача образовательного учреждения, говоря современным языком – его миссия: «Бергколлегия надеется, что выбранные ею учителя не оставят исполнить с ревностью свою должность, а учащиеся, с их стороны, показать в науках успехи и, употребляя их к общей пользе, доказать усердие к услуге Отечества и к пользе одного любовь» [9, с. 23]. В качестве примера преемственности образовательной и воспитательной деятельности первого высшего технического учебного заведения в России приведем слова ректора Санкт-Петербургского горного университета императрицы Екатерины II профессора В.С. Литвиненко, слова являются программными и развивают тезис первого Устава: «успешная профессиональная деятельность и есть главная форма служения Родине» [2, с. 5].

В области российского образования, в том числе высшего, Екатерина Великая руководствовалась идеями европейских философов эпохи Просвещения, в первую очередь, Вольтера и Д. Дидро, с которыми императрица состояла в постоянной переписке. Так, с Вольтером велась переписка на протяжении 15 лет, начиная с 1763 г. По мнению Т.И. Акимовой, литературная деятельность Екатерины II непосредственно связана с многообразной работой по продвижению просветительских идей и становлением дворянского самосознания в России конца XVIII – начала XIX века. В эпистолярных и мемуарных жанрах, в комедиях и сказках, в «малых» салонных жанрах (исследователь вводит термин «галантный диалог») реализуется становление просветительской программы императрицы, адресованной дворянству как культурной элите [1]. При этом особое внимание Екатерина Великая уделяла образованию и воспитанию подданных: соотнося понятия «государство» и «семья», осуществляла единство государственной и семейной морали; популяризируя идеи эпохи Просвещения, на государственном уровне в рамках учебных заведений закрытого типа воплощала мысль о необходимости ограждать ребенка от воздействия внешнего мира; ориентировала развитие литературных произведений в нравственно-дидактическом воспитательном направлении.

«Славное имя» Екатерины II впервые включено в «Словарь русских светских писателей, соотечественников и чужестранцев, писавших в России» (1843), таким образом была обозначена писательская ипостась императрицы [6, с. 200-211]. Составитель словаря митрополит Евгений (Евгений Болховитинов) представил Екатерину II как просвещенного монарха-законодателя (в частности, автора документа «Наказ Ко-

миссии о сочинении Проекта Нового Уложения») и писателя, анонимного автора литературных произведений в различных жанрах.

Екатерина Великая является автором законодательных документов (манифестов, инструкций, законов), публицистических текстов (курируемый ею в 1769-1770 гг. журнал «Всякая всячина» не только публиковал тексты императрицы, но и повлиял на оформление российской сатирической журналистики в отдельное направление), драматургических произведений (комедии нравов, комедии, направленные против масонов, исторические драмы, в которых был использован материал национальной русской истории периода становления государственности), нравоучительных сказок для детей (в том числе, сочиненная для внука Александра «Сказка о царевиче Хлоре», в которой создан образ Фелицы, ставший впоследствии благодаря оде Г.Р. Державина нарицательным), произведений мемуарно-автобиографического характера (известно, что в течение жизни неоднократно подвергались редакции «Собственноручные записки императрицы Екатерины II»), произведений эпистолярного жанра, переводов. Екатерина II занималась сочинительством всю жизнь: от раннего литературного автопортрета «Попытка пятнадцатилетнего философа обрисовать свой характер» до сатирических статей из «Былей и небылиц» и так называемых пословиц, одноактных пьес из современной жизни, последовательно проводя стратегию воспитания при помощи моральной сентенции и утверждения нравственных принципов государства.

В современном исследовании об императрице-писателе А. Фатеева предпринимает попытку представить периодизацию литературного творчества Екатерины II, отмечая его глубокое созвучие «общевропейским настроениям века и внутреннюю взаимосвязанность сочинений» [10, с. 128].

Первая из известных и наиболее оригинальных комедий нравов, принадлежащих перу Екатерины II, «О, время!» была создана в 1772 г. В самом тексте комедии есть указание на жанр, структуру, время и место её создания: «Комедия в трёх действиях (Сочинена в Ярославле во время чумы 1772 года)» [7, с. 240]. Указание на сочинение текста в Ярославле является определенного рода литературной мистификацией. Ряд современных исследователей отмечают связь произведения с историческими событиями того времени, реконструируя, в частности, политический подтекст комедии [4].

В соответствии с канонами классицизма, в том числе – французского, в комедии соблюдается единство времени (действие развивается в течение нескольких часов), места (события происходят в московском доме госпожи Ханжахиной) и действия (фабула проста: четко обозначена связь с бытовым сюжетом сватовства столичного офицера к родственнице хозяйки дома). В определенной полемике с традициями классицизма в комедии переосмыслена роль резонера. Екатерина II выбирает авторскую маску слуги (в рассматриваемой комедии – это служанка госпожи Ханжахиной Мавра), что позволяет ей высказать, с одной стороны, народную мудрость, а с другой – пространные (реплики Мавры не уступают по объему речевым партиям основных персонажей) нравоучительные суждения и поучения с позиций автора текста.

Важную просветительскую и воспитательную роль в комедии «О, время!» играют говорящие фамилии, выступающие не только средством характеристики персонажей пьесы, но и способом сатирической типизации. Фамилии трёх центральных персонажей комедии, реализуя прием антономазии, краткой характеристики персонажа, оценочно отрицательны. В современной работе они описаны следующим образом: «В комедии «О, время!» (пост. до апреля 1772) – вольном переводе пьесы Геллерта

«Die Betschwester» («Богомолка») – три злобные, невежественные московские старухи (Ханжахина, Чудихина и Вестникова) недовольны всем на свете, распускают нелепые слухи и предъявляют несуразные требования к правительству» [8, с. 340].

Госпожа Ханжахина – хозяйка богатого московского дома, дает деньги под проценты, в рост, берет вещи под залог (в пьесе есть внесценический эпизод: приход бедной вдовы, которая от крайней нужды заложила золотую табакерку). Ханжахина – ханжа, выдаёт себя за добродетельную, глубоко религиозную, соблюдающую церковные обряды женщину, на самом же деле – скупа и бессердечна. Об этом читатель и/или зритель узнает уже в самом начале комедии из рассказа служанки Мавры о том, как проводит день ее хозяйка (молитвы перед образами перемежаются с бранью слуг, поклоны – с пересчётом денег), а также из слов Непустова: «Слышал я, что госпожа твоя ханжит много, а о добродетелях ее мало я слыхал» [7, с. 241].

Характеризующая функция и у «говорящей» фамилии Вестникова, в пьесе это сестра хозяйки дома, все «вести», которые она приносит в дом Ханжахиной, сводятся к сплетням и суевериям. Она оказывается вовлеченной в развитие сюжета комедии: помогает положительно решить вопрос о свадьбе. Однако помощь не бескорыстная, ей удалось выманить у жениха отцовский перстень, который якобы был ей обещан.

Третья старуха носит фамилию Чудихина (в различных словарях приводятся синонимы к глаголу «чудить»: хитрить, чудачить, дурить, дурачиться, сумасшествывать, сумасбродствовать). Она самая невежественная, суеверная и глупая, по словам Мавры, «всякий день новые у нее приметы, всего она боится, ото всего обмирает, суеверна до бесконечности, богомольна из пышности, мотовка безрассудная... ссорщица, сплетница, бесстыдная и лжива так, как более никто быть не может» [7, с. 247]. Из-за её веры в приметы чуть не расстроилась свадьба, о себе она рассказывает необычные и невозможные вещи: «У меня, свет мой, в животе щука; смолоду впустила ее туда мне, сонной, мачеха моя, – она была колдунья и меня не любила, – а в спину засадила мне собаку...» [7, с. 262-263].

Название комедии «О, время!» вызывает ассоциации с известными словами Цицерона «O tempora, o mores!» («О, времена, о, нравы!»), ставшее крылатым латинское выражение обычно используется для констатации упадка нравов. Трансформированная цитата свидетельствует о целесообразности соотнесения государственных целей императрицы с её литературными и шире – филологическими занятиями. Интерес Екатерины II к языкам (включая стремление освоить русский язык и русскую культуру), представленная в «Былях и Небылицах» языковая политика государства в изложении императрицы: необходимость очищения языка, в том числе использование русских слов; «простота и легкость штиля»; «писать, как говорят»; «скуки не вплетать нигде» (см. подробнее [5]) подтверждают тезис о необходимости учитывать три аспекта деятельности Екатерины II – императрицы, просветителя и писателя – при определении её государственных целей как просвещённого монарха.

Таким образом, считаем возможным включить открытие Санкт-Петербургского горного училища в ряд важнейших государственных дел Екатерины Великой, в полной мере реализующих её образовательные и просветительские цели. Возвращение Санкт-Петербургскому университету славного имени его учредителя не только указывает на преемственность образовательного и воспитательного процесса, но и определяет перспективы развития профессиональной подготовки горных инженеров в первом высшем техническом учебном заведении России.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акимова Т.И.* Роль литературного творчества Екатерины II в становлении дворянского самосознания конца XVIII – начала XIX века: монография. МГУ им. Н.П. Огарева. Саранск, 2013. 275 с.
2. *Афанасьев В.Г.* Во благо России. Воспитанники Горного института в культуре и общественно-политической жизни России (1773-1917) / В.Г. Афанасьев, А.Р. Соколов; Санкт-Петербургский горный университет. СПб, 2020. 288 с.
3. Во главе горного института. Директора учебного заведения (1773-1918) / В.Г. Афанасьев, И.В. Волошина, М.В. Друзин, А.И. Лейберов, М.И. Микешин, А.Б. Мокеев, С.И. Подольский, Л.Т. Позина, С.Н. Рудник, В.Н. Шайдунов. Санкт-Петербургский горный университет. СПб, 2017. 240 с.
4. *Евстратов А.Г.* Публицистический аспект комедиографии Екатерины II: из комментариев к пьесе «О время!» (1772) // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2008. №11. С. 212-218.
5. *Ивинский А.Д.* Екатерина II и русский язык. URL: <https://naukarus.com/ekaterina-ii-i-russkiy-yazyk> (дата обращения: 18.09.2023).
6. Словарь русских светских писателей, соотечественников и чужестранцев, писавших в России, сочинение митрополита Евгения. Издание москвитянина. Т. I. Москва: В университетской типографии, 1843. 228 с.
7. Сочинения Екатерины II. / Сост., вступ. Ст. О.Н. Михайлова. М.: Советская Россия, 1990. 384 с.
8. *Тираспольская А.Ю.* Екатерина II как писатель // Три века Санкт-Петербурга: Энциклопедия: В 3 т. Т. Осьмнадцатое столетие: В 2 кн. Кн. 1: А-М / Отв. ред. П.Е. Бухаркин. 2-е изд., испр. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 340-343.
9. Устав Горного училища, основанного по именному указу Екатерины Второй. М.: Книга по Требованию, 2019. 23 с.
10. *Фатеева А.* Екатерина II как писатель // Высшее образование в России. 2006, № 6. С. 121-132.

УДК 37.011.33

ТРАДИЦИИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ГОРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Бондарева О.Н.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена воспитательным традициям первого высшего технического учебного заведения России – Санкт-Петербургского горного университета. Рассмотрены некоторые компоненты культурно-образовательной и ценностно-смысловой среды учебного заведения, которые являются наиболее значимыми факторами, оказывающими влияние на духовно-нравственное становление личности учащихся, и создают уникальный образовательный и воспитательный климат учреждения.

Ключевые слова: Горный университет; духовно-нравственное воспитание; культурно-образовательная среда; ценностно-смысловая среда; преподаватели; церковь; гуманитарные дисциплины.

THE TRADITIONS OF THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION AT THE MINING UNIVERSITY

Bondareva O.N.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article is devoted to the educational traditions of the first higher technical educational institution of Russia – Saint-Petersburg Mining University. Some components of the cultural educational and value semantic environment of the educational institution are considered at the article. They are the most significant factors influencing the spiritual and moral formation of the personality of students. They create unique educational climate of the institution.

Keywords: Mining University; spiritual and moral education; cultural and educational environment; value and semantic environment; teachers; church; humanities.

Тема воспитания и развития духовно-нравственных качеств личности является в наши дни предметом не просто актуальным, но чрезвычайно насущным и жизненно-необходимым. Обращение к традициям нравственности и духовности, являющимся основой русской национальной идеи и российской государственности, вызвано острой необходимостью воспитания личности, обладающей комплексом устойчивых позитивных жизненных ориентиров. Речь идет о тех нравственных качествах, которые призваны стать основой не только внутреннего потенциала и залогом успешной жизненной самореализации, но и определить путь развития национальной и государственной общности в будущем.

Вузовский этап становления специалиста закладывает основы для нравственного развития, что предполагает дальнейший рост того, что было заложено на этапе нравственного становления в подростковом и юношеском возрасте. Нравственное становление в студенческом возрасте предполагает преобразование ранее сформированных качеств и установок личности, которые позволят будущим специалистам активно решать личностные проблемы в своей самостоятельной профессиональной деятельности на основе сложившихся нравственных преобразований.

Горное училище (1773-1804), Горный Кадетский корпус (1804-1833), Институт корпуса горных инженеров (1834-1866), Горный институт (1866-1896), Горный институт Императрицы Екатерины II (1896-1917) Ленинградский горный институт (1924-1992), Горный университет (2000 – по н.в.) – таков исторический путь реформирования первого в России высшего технического учебного заведения. В каждый из периодов менялись учебные программы, формировались новые факультеты и специальности, руководству и профессорско-преподавательскому составу университета ставились новые задачи, формулировался новый «социальный заказ». Однако, наряду с изменениями в учебной программе, количестве учащихся, университет сохранил неизменной основу своей педагогической деятельности – воспитание нравственности в подрастающем поколении.

Устав Санкт-Петербургского горного училища, которое было основано Указом императрицы Екатерины II 21 октября (1 ноября) 1773 года, подробно регламентировал весь учебный процесс, быт и досуг воспитанников. Учреждение Горного училища, по мысли его основателей, есть монумент, который будет приносить вечную пользу, и день его открытия – *«источник счастья Российского»* [9].

В Уставе выражалась надежда, что учащиеся смогут *«показать в науках успехи и, употребляя их к общей пользе, доказать усердие к услуге Отечества и к пользе оною любовь; долг, которого требует от них благодарность, честность, закон и собственная их самих польза»* [7, с.667]. Эти слова сегодня являются девизом Университета.

Наиболее значимыми факторами, оказывающими влияние на духовно-нравственное становление личности учащихся, являются находящиеся в тесной взаимосвязи культурно-образовательная и ценностно-смысловая среды учебного заведения, создающие уникальный образовательный и воспитательный климат учреждения.

Культурно-образовательная среда – это среда, в которой осуществляется трансляция преемственности национальной культуры, содержательное наполнение которой может отражать достижения региональной, российской, а также мировой культуры в целом, включая не только опыт прошлого, но и его переосмысление. Она формируется и моделируется сообразно определенным структурным компонентам, разрабатываемых и принимаемых каждым учебным заведением. Ее компоненты: архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства; символическое пространство уч-

реждения; содержание образования, формы и методы его организации; особенности субъектов образовательной среды; коммуникационная сфера; организационно-креативные условия.

Остановимся на одной из важнейших составляющих культурно-смысловой среды вуза – преподавателях.

Проблема формирования личности студента вуза в условиях его самостоятельной учебно-познавательной деятельности, осуществляемой в процессе его взаимодействия с преподавателями, являлась актуальной на протяжении всего периода существования вузовского образования. Целостный педагогический процесс взаимодействия преподавателей и студентов, направленный на формирование у студенчества взглядов и убеждений, ценностно-мотивационных установок на избранную профессию и развитие творческого отношения к труду и творческих способностей, составляет основную компоненту высшего образования.

Важным представляется также нравственная и гражданская позиция преподавателей, их моральные качества, культура, педагогическое мастерство, умение создать социально-психологические условия для проявления творческой инициативы, самостоятельности, ответственности, самореализации личности, адекватного отношения к профессии.

Горный институт стал одним из первых вузов России, готовящим не только инженерно-технические кадры высшей квалификации, но и государственных служащих высшего ранга. Следовательно, для преподавателей вуза помимо передачи знаний и умений по базовому техническому профилю, также важно было воспитать чувство гражданской ответственности, дух государственности, основанный на глубоких моральных началах.

Так, например, в своих кратких записках выпускник Горного училища генерал Е.Г. Чебаевский (1790-1784) сообщал, что в Горном велось «...приготовление молодых людей к достаточным техническим знаниям, деятельным исполнениям служебных обязанностей, безукоризненной нравственности и приличному общественному образованию» [1, с.167].

Другой воспитанник Горного – епископ Леонид (Краснопевков) (1817-1876), еще более кратко определил это: «Во всю мою жизнь ношу я в сердце благодарное чувство к заведению, где никогда, ни от кого из начальников, наставников, воспитателей не слышал я ни одного слова против религии и нравственности, правительства» [4, с.202].

К преподаванию в Горном институте привлекались лучшие педагоги и специалисты. Одним из них был архитектор Иван Иванович Свиязев (1797-1875). В Горном ему довелось проработать более четверти века – с перерывом с 1832 по 1864 гг. Здесь, впервые в России, он издал «Руководство к архитектуре» (1833 г.).

В предисловии были изложены педагогические взгляды Свиязева: «...и у каждого человека как, иногда, поздно открывается особенное к чему-либо расположение! Зная это, мы воспитываем несколько молодых людей вместе и даем им первоначальное образование, которое бы годилось для всякого рода назначения в общественной жизни. В это время мы замечаем частное направление каждого, руководим, развиваем способности для известной цели. При всем том у нас выходят не все художники и мало гениев. Что делать! – Но у нас есть о д и н, который вознаградит за труды и издержки, употребленные для двадцати посредственных, даже слабых, художников, не бесполезных для общества» [6, с.X].

Развить в правильном направлении врожденные качества воспитанника, указать направление к цели человеческой жизни и деятельности – такова была основная задача педагога.

«...к сожалению, плоды трудов педагогических не так бывают заметны, не так кидаются в глаза, как успехи в других сферах общественной деятельности. Сердце человеческое глубоко и не всегда доступно стороннему наблюдателю. Поэтому как бы ни было громадно благодетельное влияние воспитателей на сердца своих питомцев, его все-таки нельзя выставить на показ. ...общественное мнение ставило воспитанников этого заведения по нравственным качествам выше воспитанников других заведений, и <...> в недавние времена между ними не оказалось ни одного сына погибели; то, <...> это и надобно приписать вообще превосходному составу его воспитателей...» [5, с. 2] – эти слова произнес настоятель домового храма Горного института и законоучитель отец Александр Рудаков (1824-1892) в память одного из достойнейших воспитателей Горного – полковника Валентина Платоновича Добронизского (1802-1866). Но они по праву могут быть сказаны о любом из преподавателей и воспитателей первого высшего технического учебного заведения России.

Незаурядные личности преподавателей, являвших собой пример нравственности, прекрасно описаны в мемуарах многих выпускников: А.В. Иванова, И.П. Чайковского, архиепископа Леонида (Краснопевкова), А.М. Лоранского и многих других.

Ценностно-смысловая среда – комплексное явление, непосредственно сопрягающееся с реальной жизнью личности и общества в целом, выполняющее ряд созидательных функций, направленных на формирование идентичности социума, определяющейся смысловым содержанием, присущим той или иной культурно-мировоззренческой парадигме, обеспечивающей его потенциалом жизнеспособности.

Для Горного, центральным компонентом ценностно-смысловой среды, большую часть времени существования вуза было Православие. В указе, подготовленном сенатором Алексеем Ивановичем Корсаковым при преобразовании Горного училища в Горный Кадетский корпус в 1804 году, в параграфе 44 было сказано следующее: *«для вящего утверждения воспитанников в законе веры, предмета столь священного и необходимого, учредить и содержать впредь, в Горном Кадетском Корпусе церковь...»* [2, с.48].

Отличительной особенностью педагогической системы Горного явилось то обстоятельство, что воспитательный фактор домового храма Преподобного Макария Египетского – центра деятельностной реализации духовной жизни – был принят руководством учебного заведения не в качестве обязательного формального атрибута и показателя т.н. благочестия, но в качестве *дополнительного* средства и источника поддержки духовного и нравственного становления личности молодого гражданина России, которому предстояло, соответственно выбранной профессиональной специализации, сделать собственноручный вклад в ее будущее развитие, качество и потенциал которого, во многом закладывались и определялись восприятием и степенью усвоения метафизических ориентиров и перспектив, без которых профессия неизбежно становилась (и становится в настоящее время) работой ради работы.

В 2004 году, после 80-летнего перерыва усилиями ректора Университета проф. В.С. Литвиненко, при поддержке профессорско-преподавательского состава и студентов в университете была восстановлена церковь во имя Преп. Макария Египетского, существовавшая в его стенах с 1805 по 1923 годы.

В стены Горного традиционно прибывали студенты со всех городов и весей необъятной России, с разными мировоззренческими и поведенческими установками.

Включение в образовательный процесс, погружение в учебную среду вуза, влияние уникального воспитательного микроклимата, созданного многими поколениями преподавателей и воспитателей вуза, заставляла всю это «разношерстную массу» оставлять дурные привычки и наклонности, взамен формируя в воспитанниках спектр духовно-нравственных качеств, необходимых носителю почетного звания «российский горный инженер».

Особенности воспитания и преподавания в Горном были таковы, что понятия нравственности, чести и достоинства прививались на основании строгих законов изучаемых здесь естественных наук и технических дисциплин, которые, в свою очередь, обогащались высоким этическим наполнением гуманитарных наук [3, 8].

Забота о сохранении гармоничного баланса в развитии духовных, интеллектуальных и физических качеств юношества относит нас к классическому периоду Античности с ее основополагающим принципом воспитания – *калокагатии* (*kalos* – красивый, *agathos* – добрый) – гармоничного сочетания внешних (физических) и внутренних (духовных) достоинств человека. Тремя необходимыми элементами воспитания гармоничной личности считались культура тела, культура речи и культура ума.

Традиции представлений о горном инженере как о носителе высокой нравственности и интеллектуального потенциала были сохранены на протяжении всего XIX века. Из семьи горных инженеров вышли П.И. Чайковский (1840-1893) и А.А. Алябьев (1802-1852) и др. выпускниками Горного была целая плеяда таких замечательных писателей и поэтов как Н.М. Языков (1803-1846), Б.К. Зайцев (1881-1972) и многие другие. А ведь это были люди, приготовляемые к судьбе первооткрывателей новых земель и месторождений, которые являлись в местах необжитых и малонаселенных единственными источниками просвещения и духовности.

Подводя итог 250-летней деятельности первого российского высшего технического учебного заведения, можно с уверенностью сказать, что Горный университет может считаться не только ведущим вузом минерально-сырьевого комплекса России, но быть одним из лидеров в деле внедрения передовых и эффективных принципов воспитания научно-технической и управленческой элиты нашего государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воспоминания бывших питомцев Горного института. СПб, 1873.
2. Златоустовские купола / Сост. Л.П. Заева, А.В. Козлов. Златоуст, 2001
3. Егоренкова Н.А., Щукина Д.А., Бондарева О.Н. К истокам гуманитарного образования в Санкт-Петербургском горном университете // Вопросы истории. 2021. № 12-3. С. 89-101.
4. Описание празднования столетнего юбилея Горного института СПб, 1874.
5. Рудаков А. Слово пред погребением тела Полковника Валентина Платоновича h, ротного командира и исправлявшего должность помощника Директора Института Корпуса Горных Инженеров. СПб., 1866.
6. Свиязев И.И. Учебное руководство к архитектуре для преподавания в Горном Институте, Главном Инженерном Училище, Училище гражданских инженеров... и в других учебных заведениях. Ч.1. СПб., 1839.
7. Устав Горного училища // Горный журнал, 1923, №11.
8. Щукина Д.А. Филологические знания в подготовке горных инженеров / Д.А. Щукина, Н.А. Егоренкова // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сборник научных трудов VIII Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 28–29 октября 2021 года. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский горный университет, 2021. С. 19-23.
9. The Charter of Saint-Petersburg Mining University as a Historical and Cultural Document / D.A.Shchukina, N.A. Egorenkova, O.N. Bondareva, Sh.V.De.C. Grillo // European Journal of Contemporary Education. 2020. Vol. 9, No. 4. С. 1011-1020.

**«ИДИ ЖЕ К НЕВСКИМ БЕРЕГАМ, НОВОРОЖДЕННОЕ ТВОРЕНЬЕ»
(ДВЕСТИ ЛЕТ ОНЕГИНСКОГО ИНТЕРТЕКСТА)**

Мокиенко В.М.

Санкт-Петербургский государственный университет

Сидоренко К.П.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,

Санкт-Петербург

АННОТАЦИЯ

Исследование выражений, восходящих к тексту «Евгения Онегина» (цитат, литературных образов, аллюзий, реминисценций, крылатых выражений), позволило выделить более 1000 интертекстовых единиц. Источниками выборки послужила художественная, научная, научно-популярная, эпистолярная и мемуарная литературы, также периодическая печать, разнообразные жанры, охватываемые пространством Интернета. Большинство выявленных единиц не являются частотными и не попадают в существующие словари крылатых выражений и фразеологизмов, однако их фактическое присутствие в русской словесной культуре позволяет говорить о высокой степени интертекстового потенциала, заключенного в тексте романа в стихах.

Ключевые слова: интертекст; фразеография; крылатое выражение; ассоциативный потенциал; паремиялогия.

**"BE OFF, THEN, TO THE NEVA'S BANKS, NEWBORN WORK!"
(TWO HUNDRED YEARS OF ONEGIN INTERTEXT)**

Mokienko V.M.

St. Petersburg State University

Sidorenko K.P.

Russian State Pedagogical University in the name of A.I. Herzen,

St. Petersburg

ABSTRACT

The study of expressions dating back to the text of "Eugene Onegin" (quotations, literary images, allusions, reminiscences, winged expressions) allowed us to identify more than 1000 intertext units. The sources of the sample were artistic, scientific, popular science, epistolary and memoir literature, as well as periodicals, various genres covered by the Internet space. Most of the identified units are not frequency and do not fall into the existing dictionaries of catch expressions and phraseological units, however, their actual presence in Russian verbal culture suggests a high degree of associative potential contained in the text of "Eugene Onegin".

Key words: intertext; quotation; associative potential; phraseology; paremiology.

В 1823 году на юге Пушкин начинает работу над романом в стихах «Евгений Онегин». Начинается жизнь онегинского интертекста.

Цитировать Пушкина начали уже тогда, когда в печати и в списках появились его первые произведения. Пушкинские цитаты вошли в корпус русской фразеологии и афористики. Центральное место здесь занимает роман в стихах «Евгений Онегин» [3]¹.

Пушкинское слово можно встретить в публицистике, художественной литературе, эпистолярном творчестве, научной и научно-популярной литературе, рекламе. В XXI веке активность перемещается в Интернет. Мы встречаем реакции на тему, заголовки сообщений, сканворды, вопросно-ответные чаты, обыгрывание, шуточные подражания, пародии и т.п. Заметное место занимают выражения, соотносимые с либретто оперы П.И. Чайковского «Евгений Онегин».

¹ Ниже в иллюстративных примерах интертекстовые элементы выделяются прописными буквами.

Интертекстовым единицам, восходящим к тексту «Евгения Онегина», посвящено лексикографическое издание, подготовленное авторами данной статьи [2]. Опыт словаря содержит более 1000 словарных статей. Представленный материал довольно разнороден в структурно-семантических отношениях. В книгу включены фразеологизированные единицы, афоризмы, сентенции, обретшие благодаря пушкинскому употреблению статус пословиц, цитаты (прямые и скрытые, точные и измененные), реминисценции, аллюзии, отдельные слова, получившие «крылатость», случаи межтекстового параллелизма, а также разного рода модификации, шутливые подражания, пародирование, языковая игра и т. п.

Обработка пушкинских интертекстовых единиц позволяет выделить единицы, имеющие высокую частотность, многие выражения относятся к редким, но, как правило, не уникальным.

Прежде всего, отметим вошедший в круг словесной культуры материал «хрестоматийный» при всей относительности и приблизительности этой характеристики. Такие выражения условно можно назвать «общеизвестными». Их используют в популярных лексикографических изданиях, учебной литературе, в том числе в составе заданий и т.п., на них обращают внимание журналисты уже при жизни Пушкина. Так, стихи ЗИМА!.. КРЕСТЬЯНИН, ТОРЖЕСТВУЯ, НА ДРОВНЯХ ОБНОВЛЯЕТ ПУТЬ (5, II) становятся объектом критики. Современник Пушкина М.А. Дмитриев в журнале «Атеней» (1828, № 4) [2, с. 53] пишет:

«Едва ли кто писал стихами на русском языке с такою легкостью, какую замечаем во всех стихотворениях Пушкина... Но этой же легкости мы должны приписать и заметную во многих стихах небрежность... составление фигур без соображения с духом языка и с свойствами самих предметов<...>

ЗИМА!.. КРЕСТЬЯНИН ТОРЖЕСТВУЯ
НА ДРОВНЯХ ОБНОВЛЯЕТ ПУТЬ.

В первый раз, думаю, ДРОВНИ в завидном соседстве с ТОРЖЕСТВОМ. КРЕСТЬЯНИН ТОРЖЕСТВУЯ – выражение неверное. (М.А. Дмитриев. «Евгений Онегин». Роман в стихах. Соч. Александра Пушкина).

Вместе с тем эти слова Пушкина неоднократно встречаются в ином применении:

«После тайного сине-лилового Пушкина у меня появился другой Пушкин – не краденый, а дареный, не тайный, а явный, не толсто-синий, а тонко-синий, – обезвреженный, прирученный Пушкин издания для городских училищ с негрским мальчиком, подпирающим кулачком скулу <...> «ЗИМА, КРЕСТЬЯНИН ТОРЖЕСТВУЯ»... (М. Цветаева. Мой Пушкин).

Нередко встречается обыгрывание, например:

Знаешь, когда ЗИМА тревожит бор Красноносом,
когда ТОРЖЕСТВО КРЕСТЬЯНИНА под вопросом,
сказуемое, ведомое подлежащим, уходит в прошедшее время,
жертвуя настоящим...

(И. Бродский. «Помнишь свалку вещей на железном стуле»).

В упомянутом выше выпуске литературно-критического журнала «Атеней» тот же рецензент (М.А. Дмитриев) приводит как неудачный стих НА КРАСНЫХ ЛАПКАХ ГУСЬ ТЯЖЕЛЫЙ (4, XLII), отмечая «ненужное часто обилие в выражениях и наконец недосмотр в составе стихов» [1, с. 52]:

НА КРАСНЫХ ЛАПКАХ ГУСЬ ТЯЖЕЛЫЙ,
ЗАДУМАВ ПЛЫТЬ ПО ЛОНУ ВОД...

Не УПЛЫВЕТ далеко НА КРАСНЫХ ЛАПКАХ.

Неверно также выражение ПЛЫТЬ ПО ЛОНУ; ЛОНО означает глубину, недра».

Эти слова можно встретить в заметках о временах года и народных приметах у Пушкина:

Из домашних животных больше других зависит от движения времен года ГУСЬ, связанный с переменчивой водной стихией и потому особенно чуткий к изменениям погоды. Отсюда зимние приметы: «Гусь лапу поднимает – к стуже». «Гусь стоит на одной ноге – к морозу». У Пушкина: «НА КРАСНЫХ ЛАПКАХ ГУСЬ ТЯЖЕЛЫЙ, ЗАДУМАВ ПЛЫТЬ ПО ЛОНУ ВОД, СТУПАЕТ БЕРЕЖНО НА ЛЕД, СКОЛЬЗИТ И ПАДАЕТ; ВЕСЕЛЫЙ МЕЛЬКАЕТ, ВЬЕТСЯ ПЕРВЫЙ СНЕГ...» ГУСЬ ТЯЖЕЛЫЙ – уже это знак прихода зимы: к морозной поре ГУСЬ нагуливает максимальный вес. По тому, как СТУПАЕТ ГУСЬ НА РАННИЙ РЕЧНОЙ ЛЕД, в народе предсказывали погоду: если на Матренин день «гусь выйдет на лед, то будет еще плавать на воде» (Д. Медриш. Язык поверий и примет).

Возникает преемственность в использовании онегинского интертекста. Стремление расширить употребление, создать обновление через модификацию определяет жизнь пушкинского слова в дальнейшем. Так, слова И В ЛЕТНИЙ САД ГУЛЯТЬ ВОДИЛ (1, III) последовательно так или иначе соотносятся с событиями, происходящими в Летнем саду. Возникает эффект экспрессивной сниженности за счет разного рода варьирования компонентов исходных пушкинских стихов:

[О субботнике в Летнем саду. Как загол.] И В ЛЕТНИЙ САД КОПАТЬ ХОДИЛ. С «великим почином» в прошлые выходные что-то не заладилось <...> Энтузиазма народных масс не случилось. ГУЛЯЛИ массово, а трудились единично. В ЛЕТНЕМ САДУ по случаю наступившей весны пробудились птицы, античные боги и парковые работники. Последние стребали листву, копались на клумбах, подкрашивали скамейки (Метро. 2000. 26 апр.).

[В статье о работе милицейских оперуполномоченных. Подпись под фото (милиционер сидит у подножия одной из статуй)] Где был, где был... Да, В ЛЕТНИЙ САД ОПОЗНАВАТЬ ВОДИЛ! (Аргументы и факты. 2000. № 45).

Слова из описания наступившей зимы (5, II) ЕГО ЛОШАДКА, СНЕГ ПОЧУЯ, ПЛЕТЕТСЯ РЫСЬЮ КАК-НИБУДЬ (5, II) также получают новое содержание за счет фразеологического моделирования:

[Как загол. заметки о проблемах езды на автомобиле зимой] ...И ДАЖЕ «НИВА», СНЕГ ПОЧУЯ, ПЛЕТЕТСЯ РЫСЬЮ КАК-НИБУДЬ (Комс. правда. 2001. 14 дек.).

Вместе с тем встречаются случаи применения редких интертекстовых единиц (цитатных «раритетов»), занимающих периферийное положение в круге словесной культуры, восприятие их зависит от компетенции читателя. Однако отметим, что такого рода факты в каждом случае не являются уникальными. Например, образы из сна Татьяны (5, XVII) появляются в заметке о «босхианских» мотивах у Пушкина:

«Каково же будет ваше удивление, когда вы услышите в этом же музее «мифы и легенды» о русской культуре – например, о том, что Александр Пушкин списал драматичный, пропитанный демоническими и inferнальными образами сон Татьяны из «Евгения Онегина» непосредственно с этой «босхианской» картины <...> Сон действительно напоминает о полотнах знаменитого нидерландского художника – на это обратил внимание еще Владимир Набоков, назвав в комментариях к «Евгению Онегину» сон Татьяны босхианским видением. <...>

ВОТ РАК ВЕРХОМ НА ПАУКЕ,
ВОТ ЧЕРЕП НА ГУСИНОЙ ШЕЕ
ВЕРТИТСЯ В КРАСНОМ КОЛПАКЕ,
ВОТ МЕЛЬНИЦА ВПРИСЯДКУ ПЛЯШЕТ
И КРЫЛЬЯМИ ТРЕЩИТ И МАШЕТ»

(В. Косякова. Что вышло, когда Пушкин «увидел» Босха, а Достоевский – Рафаэля?).

Понятие «интертекстовый раритет», т.е. курьез цитатного характера, становится весьма условным: чуть ли не весь текст «Евгения Онегина» можно рассматривать как донор-источник, фрагменты которого являются потенциальной реакцией на тему-стимул. В обсуждении достаточно прозаической реалии – кваса – возникают строки из «Евгения Онегина» (2, XXXV), в которых описываются бытовые привычки семьи Лариных:

[Загол.] «ИМ КВАС КАК ВОЗДУХ БЫЛ ПОТРЕБЕН», – Александр Сергеевич Пушкин. Русский квас – один из лучших безалкогольных напитков. По вкусовым и пищевым качествам он не имеет себе равных. Изобретенный более тысячи лет назад, квас пользуется заслуженной популярностью и в настоящее время (Московские ведомости. 8 июня 2012 г.).

Точно так же экзотическое кушанье ЛИМБУРГСКИЙ СЫР, упоминаемое в тексте романа в стихах (1, XVI), дает цитатный эффект в заметке о меню ресторана «Talou», который посещал Онегин:

О фирменных блюдах этого ресторана сообщает А.С. Пушкин в романе «Евгений Онегин»... Прокомментируем каждое блюдо, упоминаемое в этом отрывке... ЛИМБУРГСКИЙ СЫР – привозимый из Бельгии острый сыр с сильным запахом <...> Относится к разряду мягких сыров, при разрезании растекается, вот почему в романе «Евгений Онегин» назван ЖИВЫМ. Из-за резкого запаха лимбургский сыр опасались есть перед выходом в свет... (Е. Лаврентьева. Культура застолья XIX века).

Заметим, что и само упоминание этого ресторана обычно вызывает актуализацию онегинского текста. Упоминание болезни (подагры) сопровождается отсылкой к 6 главе (XXXVIII, XXXIX):

Подагра – в переводе в греческого «нога в капкане». Это широко распространенное заболевание, при котором происходит поражение одного или нескольких суставов и некоторых тканей организма <...> Рассказывая о возможной судьбе Ленского, Пушкин упомянул и о подагре:

ПОДАГРУ Б В СОРОК ЛЕТ ИМЕЛ,
ПИЛ, ЕЛ, СКУЧАЛ, ТОЛСТЕЛ, ХИРЕЛ,

<...> Заметим, что наиболее часто подагрой болеют мужчины сорока лет, то есть в возрасте, указанном Пушкиным (М.И. Михайлов, Н.И. Михайлова. «ПОДАГРУ Б В СОРОК ЛЕТ ИМЕЛ»).

Почти закономерно характеристика современников Пушкина сопровождается в том или ином виде отсылкой к соответствующему месту «Евгения Онегина». Как реакция на образ А.К. Ипсиланти в заметке о нем возникает выражение БЕЗРУКИЙ КНЯЗЬ (10, IX):

Особенно горячо Пушкин и его либеральные современники встретили известие о революционном движении в Греции. «БЕЗРУКИЙ КНЯЗЬ» <...>, лишившийся под Дрезденом руки генерал князь Александр Ипсиланти, 22 февраля 1821 г. перешел русскую границу и поднял восстание в Молдавии против турок (Н. Бродский. «Евгений Онегин». Роман А.С. Пушкина. Пособие для учителей средней школы).

Ср. в скептической оценке деятельности А.К. Ипсиланти:

В Кишиневе Ипсиланти близко сошелся с будущими декабристами и молодым Пушкиным, который позже в «Евгении Онегине» упомянул его как «БЕЗРУКИЙ КНЯЗЬ ДРУЗЬЯМ МОРЕИ ИЗ КИШИНЕВА УЖ МИГАЛ» <...> В Греции Александр Ипсиланти считается героем национально-освободительной борьбы. Правда, когда он эту борьбу начал, его поддержали немногие (Д. Карасюк. Александр Ипсиланти: Безрукий горе-заговорщик).

В научно-популярной статье, посвященной особенностям юного возраста, осмысляются, и довольно обстоятельно, слова БРИТАНСКОЙ МУЗЫ НЕБЫЛИЦЫ ТРЕВОЖАТ СОН ОТРОКОВИЦЫ (3, XII), соотносимые с содержательными аспектами пушкинской характеристики героини романа в стихах:

Есть в романе и откровенные намеки на юный возраст Татьяны. «ОНА В СЕМЬЕ СВОЕЙ РОДНОЙ КАЗАЛАСЬ ДЕВОЧКОЙ ЧУЖОЙ». В куклы и горелки не играла, с младшей Оленькой и ее «маленькими подругами» на луг не ходила. А захлеб читала любовные романы.

БРИТАНСКОЙ МУЗЫ НЕБЫЛИЦЫ
ТРЕВОЖАТ СОН ОТРОКОВИЦЫ.

Отрок, отроковица – возраст от 7 до 15 лет, утверждает знаменитый толковый словарь Владимира Даля (А. Котровский. Взгляд сексолога на роман «Евгений Онегин»).

Эта же редкая цитата вводится в оценке круга чтения русской дворянской девушки:

В той творческой атмосфере, которая создалась в тесном швейцарском кружке летом 1816 года, даже секретарь и домашний врач Байрона Джон Полидори написал страшную романтическую повесть «Вампир», которая была опубликована и имела успех. А.С. Пушкин упоминает эту повесть в «Евгении Онегине», характеризуя круг чтения образованной русской девушки:

БРИТАНСКОЙ МУЗЫ НЕБЫЛИЦЫ
ТРЕВОЖАТ СОН ОТРОКОВИЦЫ,
И СТАЛ ТЕПЕРЬ ЕЁ КУМИР
ИЛИ ЗАДУМЧИВЫЙ ВАМПИР,
ИЛИ МЕЛЬМОТ, БРОДЯГА МРАЧНЫЙ.

(З.Т. Гражданская. От Шекспира до Шоу)

Интерпретационный «зигзаг» пушкинской оценки встречаем при актуализации компонента «небылицы» при негативной оценке газетной информации:

– Что в газете, Андреич? – спросил Нержин.

Потапов, щурясь с хохлацкой хитрецей, посмотрел вверх на свесившегося Нержина: «БРИТАНСКОЙ МУЗЫ НЕБЫЛИЦЫ ТРЕВОЖАТ СОН ОТРОКОВИЦЫ. Эти наглецы утверждают, что...». Тому уже шел четвертый год, как Нержин и Потапов встретились в гудящей, тревожной, избыточно переполненной даже в июльские дни полутемной бутырской камере второго послевоенного лета (А. Солженицын. В круге первом. Т. 1).

Шутливое обыгрывание состоит из сочетания достаточно редких в интертекстовом употреблении строк из разных мест романа в стихах, дающих эффект эмоциональной сниженности:

ОНЕГИН ТИХО УВЛЕКАЕТ
ТАТЬЯНУ В УГОЛ И СЛАГАЕТ
ЕЕ НА ШАТКУЮ СКАМЬЮ,
И КЛОНИТ ГОЛОВУ СВОЮ.
ЛЮБИМЕЦ ТАНИ... ОН ОТРАДЫ
ВО ВСЕХ ПЕЧАЛЯХ ЕЙ ДАРИТ
И БЕЗОТЛУЧНО С НЕЮ СПИТ.
СИЛЬНЕЕ СТРАСТЬ ЕЕ ГОРИТ!

(Т. Кибиров. Выбранные места из неотправленных E-MAIL-ов. Вольная поэма)

Лингвисты обращаются к тексту романа в стихах, анализируя грамматические особенности слова «боа» (8, XXX):

Подавляющее большинство иностранных заимствований, не подходящих к русской системе словоизменения существительных, зачисляется в средний род, если только эти слова не обозначают живых существ. Это правило вытеснило старый прием распределения заимствованных слов по грамматическому роду их западноевропейских оригиналов. Ср., например, у Пушкина: БОА ПУШИСТЫЙ (В. Виноградов. Русский язык. Грамматическое учение о слове).

В заметке о слове «заутра» в книге по культуре речи встречаем:

Не вызывает сомнений, что «завтра» – это видоизмененное «ЗА УТРО», «ЗАУТРА». В современной бытовой речи это слово исчезло. Никто в наши дни не скажет, например: «ЗАУТРА мне надо платить за квартиру»... Но в поэзии прошлого века «ЗАУТРА» употреблялось часто. Достаточно вспомнить у Пушкина: «БЛЕСНЕТ ЗАУТРА ЛУЧ ДЕННИЦЫ...» (Б. Тимофеев. Правильно ли мы говорим?)

Встречаются пародии и переделки текста Пушкина. Как пример «типологического предела» в этой сфере приведем несколько строк «переложения» «Евгения Онегина» на «уголовно-арестантский жаргон»:

Он ботать мог по старой фене
Среди нэпманского ворья,
Припомнить Васю Бриллианта,
Вора огромного таланта,
И пел, хотя не нюхал нар,
Весь воровской репертуар.
Блюсти суровые законы,
Которыми живёт блатняк,
Ему казалось не в мазняк,
Зато он мёл пургу про зоны,
Этапы и родной ГУЛАГ –
Где был совсем не при делах.

(Фима Жиганец. «МОЙ ДЯДЯ, ЧЕСТНЫЙ ВОР В ЗАКОНЕ...»)

Такого рода языковые эксперименты можно оценивать по-разному, однако подобные вольности восходят к творчеству самого Пушкина.

За два столетия восприятие читателями романа «Евгений Онегин» не оставалось неизменным. Не оставался неизменным и сам набор крылатых слов и выражений, расширялся его вариантный диапазон. И тем не менее, несмотря на двухсотлетние мутации, существовали и по-прежнему существуют преимущество и постоянство в обращении к пушкинскому слову.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев М.А. «Евгений Онегин». Роман в стихах. Соч. Александра Пушкина // Пушкин в прижизненной критике. 1828-1830. СПб.,: 2001. С. 47-56.
2. Мокиенко В.М., Сидоренко К.П. «Моя дядя самых честных правил...»: Крылатые слова, цитаты, образы из романа в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: Опыт словаря. СПб., 2022.
3. Пушкин А.С. Евгений Онегин // Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: [в 17 т.]. М., Т. 6. 699 с.

О ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РИТОРИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннушкин В.И.

*Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,
Москва*

АННОТАЦИЯ

В статье описывается опыт преподавания риторики в студенческой аудитории, который может быть использован как в гуманитарном, так и в техническом вузе. Построение курса риторики должно включать четыре основных направления работы, которым желательно уделять внимание на каждом занятии: теория риторики с рекомендациями к построению хорошей речи, сведения из истории классической риторики с выразительными и понятными текстами для современного студенчества, разбор и декламация образцовых текстов с элементами техники речи, наконец, главное для практического обучения хорошей речи – написание и произнесение собственных текстов-речей. Как образец построения текста, на который могут ориентироваться студенты при построении собственных речей, предлагается модель создания речи по 14-ти топосам.

Ключевые слова: риторика; стилистика; хорошая речь; теория и практика речи; топосы.

ABOUT THE PRACTICE OF TEACHING RHETORIC AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Annushkin V.I.

*Pushkin State Russian language Institute,
Moscow*

ABSTRACT

The article describes the experience of teaching rhetoric to students, which can be used both in the humanities and in a technical university. The construction of a rhetoric course should include four main areas of work, which it is advisable to pay attention to in each lesson: the theory of rhetoric with recommendations for constructing a good speech, information from the history of classical rhetoric with expressive and understandable texts for modern students, analysis and recitation of exemplary texts with elements of speech technique. Finally, the main thing for practical training in good speech is writing and delivering your own speech texts. As a sample of text construction that students can use as a guide when constructing their own speeches, a model of creating speech according to 14 topoi is proposed.

Key words: rhetoric; stylistics; good speech; theory and practice of speech; topoi.

Преподавание речеведческих дисциплин в техническом вузе немногим отличается от преподавания в вузе гуманитарном. Расхождение связано прежде всего с содержанием профессиональных материалов, к которым обращаются преподаватель и студенты, обучающиеся тем или иным профессиям, но науки / искусства риторика, стилистика, культура речи являются «всеобщими» по своей сути, о чём писали ещё античные философы и риторы [1, с. 19]. Да и цели обучения, как их понимают или воспринимают сами студенты, в сущности одинаковы: формирование языковой личности, овладение навыками и умениями хорошей речи, которая «всегда пригодится», само же овладение риторическими знаниями, теорией речи в широком смысле предвкушается студентами как будущий «интерес» – и очень хочется, чтобы эти предвкушения не обманулись.

Как же организовать обучение риторики и другим речекоммуникативным дисциплинам таким образом, чтобы радость предвкушения удовольствия от учебной работы по дисциплинам, которые, казалось бы, далеки от твоей непосредственной профессии, реализовалась? Думается, принципиально методика обучения риторики (по М.В. Ломоносову, «средства к приобретению красноречия»), а с нею и стилистике, и культуре речи не изменилась, хотя, конечно, мы базируемся на опыте

предшественников и называем наши педагогические опыты новыми именами, или терминами [3, с. 92]. Впрочем, и М.В. Ломоносов переназвал «средствами» (т.е. методами, способами) «вещи, ими же улучаем части риторики», которые прочитал в «Риторике» Михаила Усачёва 1699 года [2, с. 158-159]. Эти два текста любопытно сравнить, ясно представляя, как они должны работать в современном преподавании риторики и других дисциплин. Поэтому проложим это сравнение от конца XVII века к началу XXI столетия. Ср.:

– «естество» у М. Усачёва – «природные дарования» у М.В. Ломоносова – войдя в аудиторию, первое с чем мы сталкиваемся, – с талантами, способностями и дарованиями наших студентов;

– «наука (художество)» у М. Усачёва, у М.В. Ломоносова тоже «наука», «познание нужных правил», которые надо подавать «вразумительно, просто и удовольствовать примерами» – сегодняшнее обучение речеведческим наукам невозможно представить без развития речевой эрудиции, знания теории, правил и рекомендаций;

– «частое употребление (поучение)» у М. Усачева, у М.В. Ломоносова «упражнения в сочинении разных слов», причем, оно стоит на четвертом месте – и для нас сегодня главным в практическом обучении риторике являются написание и произнесение речей;

– «подражание» у М. Усачёва, у М.В. Ломоносова «подражание авторов, в красноречии славных ... следует изучению правил» – это справедливо и сегодня, потому что после науки (теории) следует вначале показать образцы текстов, послушать и посмотреть (теперь есть и аудио, и видео) хороших ораторов, поразбирать и подкламировать хороших писателей и поэтов;

– у М.В. Ломоносова имеется еще и пятое: «знание других наук» – именно оно должно стать сегодня тем обучением хорошей речи на основе профессиональных потребностей и опыта учащихся, т.е. прямо работать на студентов технических вузов.

Конечно, проведение этих исторических параллелей достаточно условно, хотя очевидно, что всякое культурное новаторство должно строиться на основе традиции. Новаторство должно состоять в разумном и умелом использовании новых технологических возможностей, но очевидно, что любая технология должна основываться на нравственном интеллекте, который воспитывает риторика.

Ниже представлен краткий план-обзор курса риторики, который автор ведет как в Государственном институте русского языка имени А.С. Пушкина, так и, экспериментируя, во многих других вузах, или, приспособивая к новой аудитории, использует основные содержательные части данного курса. Ведение курса риторики предполагает четыре направления:

I. Теория риторики (с рекомендациями к построению хорошей речи).

II. История русской риторики.

III. Практика риторики. Три речи:

1. *Честь имею представиться!*
2. *Публицистическая речь-рассуждение на избранную тему (по образцу хрии или топосам)*
3. *Се – человек!* или *Поздравительная речь* (О прекрасном в человеке, предмете, «вещи»). Благопожелания на будущее.

IV. Техника речи и декламация образцовых текстов.

Теоретическая часть курса включает изучение следующих вопросов (к зачёту курса, проведенного в 2022/2023 учебном году мои студенты готовили ответы примерно на 40 вопросов), это могли быть и пространные ответы, и импровизированные вопросы преподавателя с тем, чтобы проверить мобильность реакции на неожиданный поворот в вопросно-ответном диалоге). Вот перечень основных вопросов:

Каковы классические определения риторики (Аристотель, Ломоносов, Кошанский)? Что такое риторика как наука сегодня? Каков ее предмет? Каковы классические науки о речи? В чем отличие риторики от грамматики? Что пишут об этом допетровские риторики? Что об этом можно сказать сегодня? Отличие риторики от логики? Отличие риторики от поэтики? В чем отличие риторики от красноречия? Что такое общая риторика и частная риторика? Какова классификация родов и видов словесности? Каково происхождение стилистики? Когда появляется стилистика как наука? Как понимает стилистику В.Г. Костомаров, написавший книгу «Стилистика, любовь моей жизни...»? Когда в России появилась культура речи? Что входит в понятие культуры речи или что должно быть предметом культуры речи? Как риторика связана с философией, нравственностью (этикой), психологией и что важнее (вопрос Цицерона)? Почему к риторике и языку – двойственное отношение (противоположные оценки)? Что такое риторический канон (5 частей риторики, по Цицерону и Квинтилиану)? Каковы способы обучения риторике (средства приобретения красноречия, по Ломоносову)? Каковы современные советы к обучению риторике как речевому мастерству? Что такое изобретение идей? Как создается содержание речи? Что такое общие места, или топосы? Покажите виды топосов и приведите примеры. В чем смысл 2-го раздела риторического канона – композиции речи? Назовите 8 частей классической композиции речи. Что такое стиль речи? Как вы понимаете положения: «Человек – это стиль», или «Стиль речи – стиль жизни»? Какая мысль точнее: «какова жизнь, таков и язык», или «каков язык, такова жизнь»? Каковы компоненты стиля? Что такое стиль лексики, или лексический стиль? Приведите примеры оригинального идиостиля. Что такое стиль синтаксиса оратора, или синтаксический стиль? Что такое фигура речи? Какие существуют фигуры речи? Что такое простой и что такое распространённый синтаксический стиль речи? Приведите примеры или назовите авторов хорошего идиостиля. Стиль произношения. Каковы ваши риторические рекомендации для произношения? Язык телодвижения: каковы его параметры? Что такое образ оратора и личность говорящего. В чём разница между оратором и актёром? Ораторские нравы. Оценка личности ритора. Научный идиостиль. Приведите примеры идиостиля выдающихся филологов XX века (см. статьи о Либане, Виноградове, Рождественском, Костомарове). Речевые эмоции: каковы классификации страстей и эмоций у Аристотеля, Ломоносова, Рождественского? Поздравительная (эпидейктическая) речь: цели, задачи, стиль.

На занятиях риторикой изучаются также основные и наиболее выразительные, понятные студентам фрагменты из истории русской риторики:

Риторика в Древней Руси: синонимы слова «риторика». Как правильно: «рИторика» или «рЕторика»? Первая русская «Риторика» 1620 года. Тривиум «свободных мудростей». Ломоносов: риторика и красноречие. Определения страстей (например, любви, радости). «Словесные учителя» Пушкина: В.Л. Пушкин, Н.Ф. Кошанский, А.И. Галич. Речь Кошанского на открытии Царскосельского лицея 19 октября 1811 года. «Реторики» Н.Ф. Кошанского: что взять нашему современнику от учителя Пушкина?

Из опыта составления речей поделюсь моделью составления речи по топосам. Отобранные 14 топосов становятся для студентов образцами для составления собственных речей-текстов. Вот предлагаемая студентам модель с обсуждением конкретного

тезиса «Что бы ни случилось, не теряй бодрости» (Л.Н. Толстой), ориентируясь на которую они пишут собственные речи:

| Топос | Текст |
|--|--|
| 1. Определение | <p>Бодрость – это решительное состояние нашего духа, бодрость – показатель уверенности в себе, настроенности на дела; бодрость – это внутренняя готовность сопротивляться всему дурному, слабому, унылому; бодрость – качество, которое сокрушает любые надвигающиеся трудности, бодрость – это расположение ума, готового к действию, а действием будет реализация в бодром слове и должном поступке; бодрость – это и настроение, заряжающее других и помогающее творить чудеса... и когда Господь требует от своих учеников, чтобы они были бодры, то, может быть, потому Он и есть «Бог творящий чудеса»?</p> |
| 2. Целое – части | <p>Бодрость – некое единое неколебимое состояние нашего духа. Но, может, в разное время дня бывает и разная бодрость?</p> <p>Вам знакомо состояние утренней бодрости, свежести, которая бывает в душе и в теле, когда легко дышится ароматным подмосковным воздухом – и вы бежите себе в волнах на раздутых парусах?..</p> <p>Вам знакомо бодрое дневное рабочее состояние души? Оно живёт внутри нас, оно воспринимает события ярко и оптимистично, преодолевает трудности весело и заканчивает день устало и ...бодро.</p> <p>А вечерняя бодрость унывающего человека?.. «Господи, дай мне силы перенести утомление наступающего дня», с душевным спокойствием встречая всё, что принесёт наступающий день...</p> <p>Есть и ночное бодрствование – столь желанное для многих поэтов и учёных рабочее вдохновение при свете звёзд, в тишине бодрствующего творящего духа...</p> |
| 3. Род-вид | <p>И, конечно, есть разные виды бодрости: пусть с вами всегда будет умственная бодрость – при всех трудностях и болезнях тела. Но дух ваш пусть приказывает телу не унывать и «не терять бодрости» – и тело тогда забудет о своих недугах.</p> <p>Мы говорим: сердечная бодрость – своеобразная внутренняя пружина, которая разгоняет бодрые токи по всему организму нашей жизни и не позволяет опускать руки ни при каких обстоятельствах.</p> <p>А «научная» бодрость есть? Несомненно. Чувственная способность к движению мысли, ищущей истину.</p> <p>Есть и «ученическая» бодрость. Вот она светится в глазах у всех, кто хочет учиться отражением недремлющей души.</p> |
| 4. Свойства, качества, характеристики | <p>Бодрость решительна, бодрость зажигательна, бодрость спокойна, подлинная бодрость умна и уместна, вдохновенна и вдохновительна, увлекательна и тактична.</p> |
| 5. Противоположность | <p>Бодрости противостоят: в темпе – медлительность, в настроении – уныние, в мыслях – скука, в чувствах – отсутствие желаний. Кто медлителен – стань живее, кто уныл – взбодрись, у кого скука – включи волю и возрадуйся, кто законел – встряхнись и обнадёжься.</p> |
| 6. Имя | <p>Этимология «бодрости» непрозрачна. <i>Бодрость</i> – славянское слово. Если корень – <i>бод-</i>, то глагол <i>бодати</i> ему сродни. Значит, ассоциация с животным, который силен и подвижен, вполне к стати. А вот звуковая игра, наверное, говорит о многом: кто бодр, тот и добр; а кто добр, тот не может не быть бодрым.</p> |
| 7. Сравнение | <p>С чем сравнить тебя, бодрость? С ветерком? С корабликом? С волной? Если мы – кораблик, плывущий по волнам жизни, то:</p> <p style="text-align: center;">Ветер по морю гуляет И кораблик подгоняет. Он бежит себе в волнах На раздутых парусах.</p> <p>Чего и вам желаю!</p> |
| 8. Причина | <p>Итак, не теряй бодрости, потому что без бодрости ума невозможно ничего ни придумать, ни совершить.</p> <p>Не теряй бодрости, потому что её потеря остановит все твои возможности.</p> <p>Не теряй бодрости, потому что твой пример (особенно если на тебя равняются младшие) побуждает их либо также действовать, либо впадать в неподвижность.</p> |
| и следствие | <p>А что будет следствием твоей бодрости? Бодрость вдохнёт и организует тебя самого. Твоя бодрость передастся другим. От всеобщей бодрости начнут вершиться дела. А бодрование вместе с доброделанием наполнят твою жизнь смыслом.</p> |
| 9. Условие | <p>Если ты внутренне устал, отдыхай, но не теряй бодрости.</p> <p>Если трудны обстоятельства, терпи. Но не теряй веры, надежды и бодрости.</p> <p>Если тебя разочаровали люди, снеси всё философски и не теряй бодрости.</p> |

| Топос | Текст |
|-------------------|--|
| 10. Уступление | <p>НЕ теряй бодрости, хотя твоя бодрость да не превратит тебя в бодрячка...</p> <p>Не теряй бодрость, хотя твоя постоянная бодрость пусть не превратится в гордость.</p> <p>НЕ теряй бодрости, что бы ни случилось, хотя нередко силы, кажется, могут совсем оставить тебя.</p> |
| 11. Время | <p>Пусть во все времена твоей жизни бодрость присутствует и живёт в тебе.</p> <p>В детстве бодрость естественна – она является естественным свойством детской природы.</p> <p>В юности, когда ум и сердце человека начинают обрабатываться науками, проявляется характер человека – и он либо бодро настроен и покоряет горные вершины, либо вяло плетётся в гору, где обитают знания. Если в молодости не оставишь науки, ум сохранит шевелящую его бодрость.</p> <p>Трудно сохранить бодрость в зрелости, когда есть соблазн остановиться и иному человеку кажется, что он всего достиг и можно брюзгливо остаться на месте. До старости, что бы ни случилось, надо сохранить бодрость – и как радостно видеть до старости энергичных людей.</p> |
| 12. Место | <p>Куда бы нас ни бросила судьбина и счастье куда б ни завело – не теряй бодрости. Судьбина ставит подножку – не теряй бодрости; жизнь бросает, толкает, донимает – стань бодро, держись крепко. Счастье переменчиво, а ты пребывай в умеренности, не перерадуйся от успеха, не переогорчись от неудачи.</p> <p>Не теряйте бодрости, сохраняйте её везде, во всех обстоятельствах. А то ведь у нас так: человек либо бодр в семье и на работу его не хватает (он ленив и не любопытен), либо он выкладывается на работе и про семью забывает. Пусть вашей бодрости хватит на всё и на всех.</p> |
| 13. Свидетельство | <p>«Пройти бодрственно всю ночь настоящего жития» – эти слова из православного «Молитвослова» заставляют о многом задуматься. Если прийти в грусть, вялость, косность, медлительность, то будешь пребывать во мраке – и этот мрак, эта темнота часто наступают на нас, мешая выйти к бодрящему нас свету Истины.</p> <p>...А как часто в Евангелии оговорится о бодрости! Найдите эти места и поразмышляйте над ними.</p> |
| 14. Пример | <p>Примеры бодрости и не-бодрости мы видим вокруг нас повседневно и повсеместно. Нас умиляет бодрость старушки, которой не сидится дома и она бодро, из последних сил, карабкается в автобус (в маршрутках у нас ездит молодёжь).</p> <p>Нас вдохновляет бодрость и энергия какого-нибудь молодого человека – особенно когда бодро работают его ум и язык, когда он или она остроумны и красноречивы.</p> <p>Недавно по житейским обстоятельствам я встречался со стариком, которому должно было исполниться восемьдесят... Ко мне вышел бодрой, вальяжной – с отмашкой рук – элегантной походкой улыбающийся, морщинистый человек, и хотя я знал, что обстоятельства его личной жизни весьма тяжелы, его бодрость внушила мне абсолютную уверенность в его молодой энергии, и душа за него успокоилась. Слово «старик» или «старушка» абсолютно не подходит к очень многим «старикам», как не могли мы назвать «старухой» нашу 80-летнюю руководительницу театральной студии, ученицу Станиславского (а нам-то всем было от 12-ти до 18-ти) – и всё благодаря бодрости.</p> <p>Пусть и в нас всех пробудятся «бодрость и веселье» – эта «желанная пора» не окончится никогда.</p> |

Студенты получают список тем, записанных либо в виде тезиса, либо в виде вопроса, и готовят собственные тексты, с которыми выступают в аудитории. В их поиске у преподавателя трудностей быть не должно. Список тем есть в пособии [3].

Некоторые полученные от студентов тексты являются образцами ораторского и литературного творчества. В настоящее время наиболее «влюбившиеся» в курс риторики студенты готовят из отобранных текстов совместное с преподавателем пособие под названием «Лучше всех!» Данный опыт безусловно может быть в сокращённом или изменённом виде использован и в преподавании речеведческих дисциплин в техническом вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Риторика // Античные риторики. М.: Издательство Московского университета, 1978. С. 13-164.
2. Аннушкин В.И. История русской риторики. Хрестоматия. 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта; Наука, 2002. 320 с.
3. Аннушкин В.И. Риторика. Экспресс-курс. Учебное пособие. 9-е изд., М., Флинта: Наука, 2022. 224 с.
4. Ломоносов М. В. Краткое руководство к красноречию // Полн. собр. соч.: В 10 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. Т. VII. Труды по филологии. С. 89-378.

ПОНЯТНЫЙ ЯЗЫК И ЕГО ПАРАМЕТРИЗАЦИЯ

Ефремов В.А.

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург*

АННОТАЦИЯ

В статье дается краткое описание концепции понятного языка как специфической формы языка коммуникации государства с гражданами, эксплицируется его соотношение с государственным языком, приводятся возможные критерии его параметризации.

Ключевые слова: понятный язык; государственный язык; параметризация.

PLAIN LANGUAGE AND ITS PARAMETERIZATION

Efremov V.A.

*Herzen State Pedagogical University of Russia,
St. Petersburg*

The article gives a brief history of the concept of “plain language” as a specific communication between the state and citizens, describes its relationship with the state language, and provides possible criteria for its parameterization.

Keywords: plain language; state language; parameterization.

Понятный (простой) язык (англ. *plain language*) – термин, относительно недавно появившийся в русскоязычном пространстве: как в собственно лингвистических исследованиях (см. его краткую историю в [12]), так и в деловой коммуникации и делопроизводстве [3].

Согласно наиболее авторитетному определению, «текст написан на понятном языке, если выбор слов и построение предложений в нем, а также его содержание, структура и оформление позволяют читателю легко найти нужную информацию, понять её и использовать» [6].

Проблема понятного, доступного для рядового гражданина языка документов и коммуникации с государственными структурами осознается во всем мире: так, в 2011 г. Еврокомиссия опубликовала на официальном сайте Евросоюза, посвященном в том числе разбору специальных терминов и понятий, а также законодательных актов, описанию устройства общеевропейских институтов и т. д., рекомендации по созданию официально-деловых текстов на понятном языке «How to write clearly» [11]. Документ доступен на всех 24 официальных языках ЕЭС и дает ряд кратких, но конкретных советов по достижению максимальной ясности и понятности деловых документов, например, рекомендуемая длина предложения – это 20 слов, а для некоторых славянских (чешский, словенский) и вовсе 15.

К сожалению, в отечественной гуманитаристике проблема понятного языка только лишь начинает осознаваться как важная и актуальная [12], но никакого монографического или масштабного исследования этой части коммуникации, в которую вовлечено огромное количество граждан Российской Федерации, пока не существует. Вместе с тем наличие проблемы коммуникации государства (органов власти) и населения (граждан) осознается специалистами разных уровней: от законодателей и юристов ([9], [10]) до специалистов в области (цифровой) коммуникации государства и граждан [8], [1, с. 34-38] и переводчиков [7].

Понятный (доступный) язык как средство эффективной коммуникации спорадически обсуждается и на уровне правительства РФ. Так, член Совета при Президенте Российской Федерации по русскому языку, профессор СПбГУ, автор нескольких словарей, С.А. Кузнецов регулярно выступает с инициативой о внедрении государственного языка (как инструмента коммуникации между государством и обществом) в конкретную практику речевой деятельности – прежде всего, для того чтобы тексты официальных документов, инструкций и объяснения профессионалов были понятны максимально широкому кругу граждан многонациональной России [5]. Дело в том, что проблема понятного языка в РФ должна рассматриваться именно и прежде всего как проблема государственного языка, ибо русский язык обеспечивает гражданско-правовые нужды на всей территории страны, а проживающие в ней представители множеств народов и национальностей, а также люди с разным образованием или разной степенью сформированности языковых и речевых компетенций могут иметь разные уровни владения русским языком. Как точно заметил В.Г. Костомаров, государственный язык – это «1) русский язык как общепринятый инструмент коммуникации в сфере федеральной государственности, то есть в правлении и управлении, в правительственных учреждениях, в правосудии, в делопроизводстве, в обеспечении мира и правопорядка, внутренней и внешней безопасности<...>; 2) русский язык вообще как конституционно объявленный общим, объединяющим не только русских, но и граждан, у которых могут быть десятки иных родных языков» [4, с. 149-150]. По мысли С.А. Кузнецова, «тексты, написанные на русском языке, используемом в функции государственного, будут обладать свойствами понятного языка. Преимущества такого стиля вполне очевидны:

- снижает количество коммуникативных ошибок понимания;
- повышает эффективность социальной коммуникации;
- снижает затраты государства на коммуницирование с гражданами многонациональной и мультикультурной страны» [5, с. 8-9]. Однако такого рода разработки в области понятного государственного языка находятся пока в стадии становления.

Итак, проблема понятного языка как государственного языка, на котором происходит коммуникация государственных структур и граждан, становится одной из актуальнейших проблем современной России.

Параметризация

Параметры понятного языка можно описывать по-разному.

В самых общих чертах, по сути и природе своей коммуникация государственных органов с гражданами относится к сфере официально-делового стиля и, следовательно, соответствует всем лингвистическим требованиям, предъявляемым к подобного рода текстам, а именно:

- стандартизованность: в рамках каждого жанра официально-делового стиля существует особая «модель», по которой строится текст вне зависимости от того, кто является его автором;
- точность, не допускающая инотолкования: обращение к ограниченному набору языковых средств позволяет строить текст таким образом, чтобы при его толковании не возникало разночтений; в документах официально-делового стиля используются те средства, которые помогают достичь исчерпанности предмета сообщения на всех уровнях, в том числе и на грамматическом;
- строгость и простота изложения: слова используются в их прямых значениях, образные средства отсутствуют; в текстах употребляются предпочтительно простые, однозначно трактуемые синтаксические конструкции;

- информативная насыщенность: текст официально-делового стиля стремится передать максимум информации, используя минимум языковых средств;
- официальный характер изложения: для текстов данного стиля не характерно использование экспрессивно окрашенных слов и синтаксических конструкций [2].

Рассматривая государственный русский язык как особый функциональный макростиль, С.А. Кузнецов выделяет следующие критерии понятного языка: языковая правильность, определенность, понятность и стилистическая нейтральность [5].

Вместе с тем, уточняя эти, максимально широкие требования, выработанные традицией и предъявляемые современным обществом к текстам официально-делового стиля, необходимо уточнить параметры понятного языка, используемого именно в коммуникации государственных служб с рядовыми гражданами.

В качестве рабочей модели примем традиционное для лингвистической науки противопоставление собственно лингвистических (интралингвистических) и нелингвистических (экстралингвистических) критериев реализации понятного языка в текстах. Каждый коммуникативный критерий можно описать через систему параметров его реализации.

I. Собственно лингвистические критерии

1. Нормативность – базовая характеристика текстов любого книжного стиля, следовательно, строго обязательна для коммуникации государства с гражданином. Нормативность можно описать через следующие параметры:

- 1.1. Соответствие орфографическим нормам.
- 1.2. Соответствие пунктуационным нормам.
- 1.3. Соответствие лексическим нормам.
- 1.4. Соответствие словообразовательным нормам.
- 1.5. Соответствие морфологическим нормам.
- 1.6. Соответствие синтаксическим нормам.

2. Стилистическая уместность – это такая организация языковых средств, которая делает текст отвечающим целям и условиям общения: соответствует теме, логическому и эмоциональному содержанию и т. д. Стилистическую уместность текста, написанного на простом языке, можно описать через следующие параметры:

- 2.1. Неусложненный синтаксис.
- 2.2. Адекватное использование канцеляризмов.
- 2.3. Отсутствие неоправданных клише и шаблонов.
- 2.4. Жанровое соответствие:
 - 2.4.1. Наличие благодарности (если требуется);
 - 2.4.2. Наличие извинений (если требуется).

3. Соблюдение норм эпистолярного этикета. В современном обществе соблюдение этикетных норм в деловом общении признается важным не только как проявление социальной ответственности коммуникантов, но и как способ улучшения эффективности делопроизводства, гармонизации деловой коммуникации. Данный критерий можно описать через следующие параметры:

- 3.1. Адресность ответа:
 - 3.1.1. «Сервисность»;
 - 3.1.2. «Вы-регистр»;
 - 3.1.3. Корректность обращения.
- 3.2. Наличие обязательных фатических средств (рамка письма, обращение, подпись и др.).

4. Информативность также один из базовых критериев официально-делового текста, который можно описать через такие параметры, как:

4.1. Полнота (достаточность) информации:

4.1.1. Отсутствие недостатка информации;

4.1.2. Отсутствие переизбытка информации (тавтология, плеоназм, пустословие).

4.2. Наличие ответа по существу вопроса.

4.2.1. Отсутствие игнорирования проблемы адресанта (коммуникативные тактики отписки, забалтывания и др.).

4.3. Отсутствие пустых слов (empty words).

4.4. Оправданное использование однокоренных слов.

4.5. Отсутствие ненужных повторов.

4.6. Наличие необходимых ссылок на нормативно-правовые акты.

4.7. Адекватность ссылок на нормативно-правовые акты.

5. Точность и ясность (собственно понятность). «Требование понятности текста реализуется путем отбора таких речевых средств, которые, характеризуя описываемую ситуацию, обеспечивают ее мысленную воспроизводимость, исключаящую неоднозначность понимания и неопределенность толкования текста» [5, с. 10]. Критерий точности и ясности можно описать через следующие параметры:

5.1. Однозначность (отсутствие двусмысленности).

5.2. Доступность терминологии.

5.3. Доступность синтаксической и текстовой организации.

5.4. Конкретность решения проблемы адресата (ответ по существу).

5.5. Отсутствие излишней детализации.

5.6. Отсутствие излишнего обобщения.

6. Логичность – одно из важнейших качеств речи, отражающее соотношение языка и мышления и выявляющее умение говорящего правильно изложить собственные мысли и построить связный текст. Логичность текста, написанного на понятном языке, можно описать через следующие параметры:

6.1. Соблюдение законов логики.

6.2. Порядок и последовательность изложения.

6.3. Наличие четких логических (причинно-следственных) связей.

6.4. Отсутствие логических ошибок.

7. Структурированность текста официально-деловой коммуникации зависит от ее коммуникативно-прагматических установок и может быть описана через следующие параметры:

7.1. Четкое абзацное членение.

7.2. Четкая рубрикация.

7.3. Четкое тематическое членение.

7.4. Правильное графическое исполнение.

7.5. Корректное выделение главного (шрифт, кегль, отбивки и др.).

7.6. Использование приложений (если требуется).

II. Экстралингвистические критерии

8. Этичность и эмпатичность деловой переписки определяется в том числе и соответствием ожиданиям адресата и способностью сохранять партнерские отношения. В случае письменной коммуникации государственных органов и граждан эмпатичность можно описать через следующие параметры:

8.1. Учет социопсихологических особенностей адресата (ориентация на адресата: возраст, гендер, образование, социальный статус).

8.2. Отсутствие речевой агрессии (в т. ч. иронии).

8.3. Опора на конкретную, заявленную проблему адресата.

8.4. Корректная переадресация в другие органы (если требуется).

8.5. Наличие альтернативных решений (если требуется).

8.6. Проявление сопереживания (если требуется).

8.7. Отсутствие безразличия.

8.8. Вежливость отказа(при необходимости).

Итак, представляется, что соблюдение всех вышеперечисленных параметров позволяет полностью соответствовать главной задаче понятного языка – необходимости ориентироваться на рядового пользователя, человека без специального юридического или филологического образования. Тексты, написанные на понятном языке, дадут возможность адресату легко и быстро получить необходимую информацию, понять и использовать её, обеспечив тем самым гармоничную коммуникацию государственных органов и граждан.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доступность государственных цифровых сервисов. М., 2022. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://summa.technology/reports/access/study/>(дата обращения: 29.08.2023).
2. Дускаева Л.Р., Протопопова О. В.Официально-деловой стиль // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожинной. М., 2003. С. 273-277.
3. Как написать отчет простым и доступным языком. Методические рекомендации по подготовке отчетов Счетной палаты. М., 2022. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ach.gov.ru/upload/iblock/3d7/jl4hhnknk5znve8f228zkw93yxzjft_mu.pdf (дата обращения: 29.08.2023).
4. Костомаров В. Г. Стилистика, любовь моей жизни... СПб., 2019.
5. Кропачев Н.М., Кузнецов С. А. Государственный язык Российской Федерации – понятный русский язык // Мир русского слова. 2020. № 2. С. 7-13.
6. Международная федерация понятного языка. 2019. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.iplfederation.org/plain-language/> (дата обращения: 29.08.2023).
7. Нечаева Н.В., Хельмле К.С., Каирова Э.М. Перевод на ясный и простой языки: зарубежный опыт и перспективы в России // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2020. № 3. С. 8-24.
8. Оценка сложности языка законов. М., 2020. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://icef.hse.ru/data/2020/03/18/1567931010/Оценка%20сложности%20законов.pdf> (дата обращения: 29.08.2023).
9. Туранин В.Ю. Три причины трудности понимания текста закона // Российская юстиция. 2010. № 1. С. 2-4.
10. Шепелев А.Н. Ясность и простота – требование к юридическому языку // Право: история и современность. 2019. № 1. С. 21-27.
11. How to write clearly [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c2dab20c-0414-408d-87b5-dd3cbe5dd9a5> (дата обращения: 29.08.2023).
12. Mustajoki A. et al. Easy language in Russia // Handbook of Easy Languages in Europe / Eds. C. Lindholm and U. Vanhatalo. Berlin ; Frank&Timme, 2021. P. 439-466.

БИНОМИАЛЫ В ЯЗЫКЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ: НУЖНЫ ЛИ ЛИНГВИСТИКЕ НОВЫЕ МОДНЫЕ ОБЪЕКТЫ?

Сидорова М.Ю.

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва

АННОТАЦИЯ

В статье на материале русских естественнонаучных текстов рассматривается целесообразность выделения биномиалов (сочетаний слов одной части речи, соединенных союзом И) как особых единиц «формульного языка». Количественный и качественный анализ биномиалов с опорой на компьютерные методы обработки текста показывает несоответствие предлагаемых в англоязычной лингвистике представлений о стабильности биномиалов и их дидактической значимости в научном дискурсе языковым реалиям.

Ключевые слова: русский язык; естественнонаучный текст; биномиалы; формульный язык.

BINOMIALS IN SPECIALTY LANGUAGE: DOES LINGUISTICS NEED NEW FANCY OBJECTS?

Sidorova M.Yu.

Lomonosov Moscow State University, Moscow

ABSTRACT

We discuss whether binomials (coordinated wordpairs whose lexical elements share the same word class) really function in Russian academic discourse as formulaic sequences, or bundles, belonging to a «formulaic language». Our data based on computerized analysis of Russian science textbooks show that this approach to binomials popular in Western linguistics is far from linguistic realities.

Keywords: Russian language; natural science texts; binomials; formulaic language.

Развитие науки идет разными путями – плодотворными и тупиковыми. Одним из самых перспективных выглядит, на первый взгляд, путь поиска новых научных объектов. Эти новые объекты могут возникать в результате онтологических изменений: в химии может быть синтезирован новый элемент, в биологии новый вид может быть обнаружен в природе, а язык, как непрерывно развивающийся организм, предлагает лингвистам для изучения новые слова, модели построения текста и т.п. Иногда же новые объекты появляются в поле зрения ученых в результате гносеологических операций: переименования и/или перегруппировки старых объектов. Примером может служить биология, в которой ревизия систематики идет перманентно. Но в биологии главной причиной «возникновения» новых классов является развитие молекулярной биологии и генетики, открывающих недоступные ранее данные. В лингвистике же выделение «новых объектов» часто оказывается на деле умножением терминов или достаточно произвольным «вырезанием» объекта из речевой цепи и приданием ему статуса языкового.

Так, в последнее время в англоязычной лингвистике в качестве одной из актуальных проблем в области теории и практики преподавания неродного языка выдвигается обучение не однословным, не идиоматичным единицам – prefabs, multi word expressions, formulaic sequences, formulaic language units, ready-made chunks [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8]. На теоретическом уровне вопрос рассматривается в общем русле проблематики, связанной с воспроизводимостью и производимостью языкового материала в речи: в научный оборот поступает все больше данных, говорящих о том, что подобные единицы хранятся в нашем языковом сознании в готовом виде и извлекаются при активной или пассивной речевой деятельности как единое целое, а не komponуются из отдельных

частей. Так называемый «формульный язык» рассматривается как онтолингвистами, демонстрирующими, что дети усваивают и воспроизводят целый ряд частотных для обыденного языка сочетаний слов как неделимую единицу, так и специалистами в области лингводидактики неродного языка, обнаружившими существенные различия в восприятии «формульных последовательностей» между носителями языка и изучающими его. Ключевым дидактическим моментом здесь является «замечание» (noticing) как необходимое условие успешного освоения языкового материала: пока единица не замечена, не определена как новая, она не будет усвоена. Восприятие «формульных последовательностей» как свободных сочетаний отдельных слов, отличающее «новичков» в данном языке от его опытных пользователей, мешает, по мнению исследователей, эффективному усвоению этих единиц.

О том, насколько разнородные единицы пытаются объединить под понятием «формульного языка» зарубежные лингвисты, свидетельствует следующий список: «коллокации (fastfood), биномиалы (blackand white), составные глаголы (rely on), идиомы (tietheknot), речевые формулы (what's up?), дискурсивные маркеры (by the way), составные служебные слова (as well as), междометные конструкции (damn it!), фразеологизованные синтаксические конструкции (the –erthe –er) и многое другое» [5, с. 286]. Не удивительно, что при таком подходе исследователь легко приходит к выводу о том, что «формульный язык важен, потому что он составляет значительную долю дискурса носителей языка» [Там же].

Особое внимание уделяется «формульным последовательностям» в научном тексте. Специалисты по методике преподавания английского языка как неродного, привыкшие отдавать приоритет общенаучному словарю над специальным (что по сути своей неверно), провели целый ряд исследований, связанных с функционированием в «академических текстах» таких последовательностей, в частности биномиалов (сочетаний слов одной части речи, связанных союзом И) типа *results and conclusions*, *fairandaccurate*, *attractandretain*. Русскоязычная литература, посвященная формульным последовательностям, небогата, [1] и нам неизвестны какие-либо методики преподавания РКИ, в которых целенаправленное, систематическое внимание уделялось бы подобным единицам. Вопрос, однако, состоит не в том, как это делать, а прежде всего в том, нужно ли это делать.

Цель нашего исследования – с одной стороны, подтвердить или опровергнуть на примере русских научных текстов особый статус биномиалов в языке специальности, с другой – указать на некоторые аспекты рассмотрения биномиалов, которые игнорируются как зарубежными, так и отечественными учеными. Материалом послужили частотные словники учебных и научных текстов по гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам, составленные методом компьютерной обработки и включающие, помимо прочих, списки самых частотных триграмм (куда входят и сочетания по модели «X и Y») и тетраграмм.

Для наглядности анализа начнем с демонстрации верхней части частотных списков биномиалов по нескольким учебным дисциплинам, входящим в программу 1 курса на различных естественнонаучных направлениях подготовки в российских вузах. Приводятся первые 20 единиц. Частотность указана в абсолютном выражении (количество словоупотреблений в корпусе, составленном из текстов учебников по данной дисциплине). Все биномиалы даются в начальной форме (Имен. пад., единств. ч., для прилагательных – муж. р., за исключением случаев, когда биномиал употребляется только в женском роде). Не учитываются неполнозначительные сочетания *тот и другой* и *один и тот же*.

Минералогия и кристаллография (общий объем корпуса – 999 481 словоупотреблений): *происхождение и месторождение – 211, оксид и гидроксид – 113, температура и давление – 91, порода и руда – 88, силикат и алюмосиликат – 83, состав и структура – 65, пироксен и амфибол – 61, физический и химический – 41, фосфат и арсенат – 40, цвет и черта – 39, давление и температура – 39, кристалл и зерно – 38, катион и анион – 37, конституция и свойство – 34, атом и ион – 34, порода и минерал – 30, молибдат и вольфрамат – 29, зерно и кристалл – 28, железо и марганец – 28, правый и левый – 26.*

Общая и неорганическая химия (объем корпуса – 724945 словоупотреблений): *ниобий и тантал – 92, цирконий и гафний – 89, молибден и вольфрам – 86, плавление и кипение – 78, кислота и основание – 71, селен и теллур – 63, температура и давление – 57, технеций и рений – 53, общая и неорганическая – 51, кислота и щелочь – 50, бромид и иодид – 46, цинк и кадмий – 43, бром и иод – 41, олово и свинец – 38, сурьма и висмут – 38, кобальт и никель – 33, серебро и золото – 33, водород и кислород – 31, строение и свойство – 30, связывающая и разрыхляющая – 28.*

Зоология¹ (объем корпуса – 1010792 словоупотреблений): *размножение и развитие – 199, передний и задний – 122, правый и левый – 76, дорсальный и вентральный – 64, самец и самка – 57, строение и функция – 56, система и орган – 52, спинной и брюшной – 52, средний и задний – 45, кольцевой и продольный – 45, мужской и женский – 43, строение и физиология – 41, морской и пресноводный – 36, левый и правый – 34, верхний и нижний – 29, грудь и брюшко – 28, птица и млекопитающее – 25, эпидермис и гастродермис – 25, головогрудь и брюшко – 24, ткань и орган – 23.*

Органическая химия (объем корпуса – 838990 словоупотреблений): *альдегид и кетон – 194, первичный и вторичный – 82, кислота и основание – 75, вторичный и третичный – 51, орто- и пара-положение – 51, енол и енолят(-ион) – 63, строение и реакция – 25, делокализация и сопряжение – 25, аксиальный и экваториальный – 21, реагент и продукт – 20, синтез и реакция – 20, эфир и амид – 20, правый и левый – 20, кислотность и основность – 20, кинетический и термодинамический – 18, углерод и водород – 18, катион и анион – 18, кислотный и основной – 17, цис- и транс-изомер – 17, жесткий и мягкий – 16, получение и реакция – 16.*

Анатомия (объем корпуса – 892620 словоупотреблений)²: *правый и левый – 435, верхний и нижний – 380, передний и задний – 343, сосуд и нерв – 187, артерия и вена – 143, сосуд и узел – 121, поверхностный и глубокий – 120, медиальный и латеральный – 118, латеральный и медиальный – 95, строение и функция – 73, кровеносный и лимфатический – 68, голова и шея – 57, орган и ткань – 54, сгибание и разгибание – 51, большой и малый – 85, справа и слева – 48, вариант и аномалия – 48, головной и спинной – 44, длинный и короткий – 44, наружный и внутренний – 43.*

Анализ представленных списков, как и аналогичных списков по другим естественнонаучным дисциплинам, включая ботанику высших и низших растений, гистологию и цитологию, генетику, биофизику, аналитическую химию, дисциплины математического и физического цикла, продемонстрировать которые не позволяет объем статьи, показывает следующее.

1. Наиболее частотные биномиалы в каждом корпусе имеют специфический состав, отражающий предметную и понятийную структуру дисциплины и имеющий мало

¹ Из списка исключен биномиал *изменено и перерисовано* с частотностью 32, который встречается как комментарий к рисункам в одном учебнике по зоологии беспозвоночных.

² Из списка исключен биномиал *повторение и самоконтроль* с частотностью 100, не относящийся к предметной области.

пересечений со списками даже по близким дисциплинам. Так, в верхушке частотного списка биномиалов в минералогии и неорганической химии одно совпадение – *температура и давление*, в минералогии и органике тоже одно – *катион и анион*. *Правый и левый* есть в списках по минералогии и кристаллографии, органической химии и зоологии беспозвоночных. При этом одно и то же слово может входить в состав разных биномиалов в разных дисциплинах, ср. *строение и свойство* – в неорганике, *строение и реакция* – в органике и *строение и функция* – в зоологии беспозвоночных и анатомии. Таким образом, говорить о существовании каких-либо общенаучных (общеакадемических) биномиалов, как утверждается в англоязычных работах, наши данные не позволяют.

2. В наших списках биномиалов по естественным дисциплинам не представлен ни один биномиал, входящий в верхушку списка частотных биномиалов русского языка по НКРЯ, выявленных в [1]. Единственное совпадение с частотными биномиалами по НКРЯ было обнаружено в списке биномиалов по дисциплине «Догматика», которая преподается в православных учебных заведениях: *небо и земля*. Однако надо понимать, что в НКРЯ часть употреблений этого биномиала приходится на метафорическое значение («очень разные, ничего общего»), а в рамках дисциплины «Догматика» используется только прямое значение биномиала.

3. Как и следовало ожидать, дисциплинарные биномиалы гораздо менее частотны, чем отдельные лексемы, определяющие специфику языка специальности. Так, частотность заголовочных слов первых десяти лексических семей общей и неорганической химии (за вычетом 2000 самых частотных слов русского языка) исчисляется тысячами словоупотреблений: *раствор* – 5043... *ион* – 2715. В то же время самый частотный биномиал в неорганике – *ниобий и тантал* – встретился в корпусе менее 100 раз, значительно уступая и самому распространенному сочетанию по модели «сущест. + Родит. пад. сущест.» *степень окисления* (1070 употреблений), и самому распространенному сочетанию «прилаг. + сущест.» *водный раствор* (794 употребления). Аналогично в минералогии: самое частотное слово (за вычетом 2000 самых частотных слов русского языка) *минерал* – 11633 употребления, самое частотное сочетание «прилагат. + существ.» *кристаллическая структура* – 1104, самое частотное сочетание «существ. + Родит. пад. существ.» *зона окисления* – 526 и самый частотный биномиал *происхождение и месторождение* – 211 употреблений. Такая разница абсолютно логична, поскольку приведенные модели сочетания слов – это типовые модели образования составных терминов, частотных во всех науках.

Таким образом, наши данные не дают нам возможности говорить о том, что воспроизводимость биномиалов и соответственно необходимость их изучения как цельных формульных последовательностей в специальном языке может быть сопоставима с воспроизводимостью отдельных специальных лексем и сочетаний, образованных по модели «прилагат. + существ.» и «существ. + существ. в Родит. пад.»).

4. Степень задействованности самых частотных слов языка специальности в образовании биномиалов может быть различной. В неорганической химии из слов первого десятка в частотных биномиалах встречается только слово *кислота*. Совершенно иная ситуация в минералогии и кристаллографии: из десяти слов, возглавляющих частотный список, в первых 20 по частотности биномиалах используются 5 – *минерал, кристалл, порода, месторождение, руда*, причем *кристалл* и *порода* – по два раза. При этом частотность биномиалов с этими высокочастотными словами абсолютно незначительна: из 7968 употреблений слова *кристалл* на распространенные биномиалы с ним приходится в общей сложности 66, а из 4468 употреблений слова *порода* – в общей сложности 118.

5. В наших списках отсутствуют глагольные биномиалы, что тоже противоречит данным, представленным в англоязычных работах, где утверждается важность для общеакадемического курса таких биномиалов (возможно, это стилистическая характеристика собственно английской, но не русской научной речи).

В то же время мы фиксируем разное соотношение субстантивных и адъективных биномиалов в языке разных специальностей. В минералогии и неорганике только 2 адъективных биномиала в числе двадцати самых частотных (*физический и химический, правый и левый* – минералогия, *общая и неорганическая, связывающая и разруляющая* – неорганика), в органической химии – 7, в зоологии беспозвоночных и анатомии – по 10. Единственный адвербиальный биномиал отмечен в списке по анатомии (*справа и слева*).

6. Некоторые биномиалы состоят из компонентов, действительно находящихся в двоичных отношениях (*правый и левый, самец и самка, анион и катион*). Другие – представляют собой как бы «вырезку» двух референтов из более обширного множества (*серебро и золото, водород и кислород, голова и шея, грудь и брюшко*).

7. Можно выделить биномиалы со свободной формой (они встречаются в корпусе текстов в разном морфологическом оформлении) или с закрепленной формой (полностью или по некоторым категориям). Так, из 26 употреблений биномиала *новорожденный и ребенок* в анатомии, 25 – приходится на форму *у новорожденных и детей* (Родит. пад. множ. ч.). Имеет ли смысл заучивать это сочетание в начальной форме, если оно никогда в ней не встретится студенту?

8. Уже рассмотрение верхней части списков позволяет заметить, что существуют биномиалы с закрепленным порядком компонентов или вариативным. Причем встречаются случаи вариативного порядка, когда оба варианта имеют близкую частотность употребления и когда один из вариантов значительно превосходит по частотности другой. Так, в словнике анатомии *медиальный и латеральный* встречается 118 раз, а *латеральный и медиальный* – 95. При этом *передний и задний* встречается 343 раза, а *задний и передний* – всего 32, *правый и левый* – 435 раз, а *левый и правый* – 20, *верхний и нижний* – 380, *нижний и верхний* – 16 (аналогично с *поверхностный и глубокий, большой и малый, спинной и головной*). *Лимфатический и кровеносный* встречается только один раз, что позволяет говорить о закрепленности порядка компонентов в данном биномиале в виде *кровеносный и лимфатический*. Для биномиала *температура и давление / давление и температура* и в минералогии, и в неорганической химии более частотным является первый вариант (соотношение употреблений соответственно 91/39 и 57/20)³.

8. Одно слово может входить в состав нескольких биномиалов предметной области, как, например, в анатомии *сосуд и нерв* (187 употреблений) и *сосуд и узел* (121) или в органической химии *строение и реакция* – 25, *синтез и реакция* – 20, *получение и реакция* – 16.

9. Наш материал показывает, что принципиально важно различать биномиалы, которые собственно являются биномиалами и те, которые входят в состав более обширных единиц. Исследователи, делающие «нарезку» по словарным корпусам с помощью автоматизированных поисковых запросов, позволяющих им выделить конструкции «X и Y», упускают из виду: то, что кажется при таком подходе биномиалом, на са-

³ Интересный вопрос о семантических и формальных («последнее – более тяжелое» и т.п.) параметрах, определяющих стабильность или вариативность порядка компонентов биномиала, мы вынуждены оставить за пределами статьи из соображений объема, как и вопрос об отнесении к биномиалам сочетаний с висящим дефисом в списке по органической химии.

мом деле может быть «триномиалом» или даже «кватрономиалом». Иными словами, сочинительная связь двух компонентов возникает в сочетании с каким-то третьим, без которого биномиал не встречается или встречается крайне редко. Так, в минералогии в первую по частотности двадцатку биномиалов входит *конституция и свойство* (34 употребления). Если мы посмотрим в список наиболее частотных тетраграмм (сочетаний из четырех слов) по данной дисциплине, то обнаружим там *конституция и свойство минерала* с частотностью 33. Таким образом, перед нами фактически не биномиал, а триномиал, который, если вообще говорить о воспроизводимости, формульности и заучивании «готовых последовательностей», так и должен заучиваться. А вот *состав и структура* – это истинный биномиал, самое частотное его распространение четвертым словом *химический состав и структура* – встречается в нашем корпусе всего 10 раз. Это значит, что данная единица функционирует как стабильная в варьирующих контекстах. Аналогично в неорганической химии *ниобий и тантал* – истинный биномиал, мы не встречаем его со значимой частотностью в контакте с каким-то дополнительным компонентом. А вот *сурьма и висмут* из 38 употреблений 28 раз встречается в цепочке *мышьяк, сурьма и висмут*, что заставляет задумываться о правомерности «отрыва» этого биномиала от первого компонента, если мы хотим обучать языку специальности не как набору «этикеток», а формируя при этом значимые для специалиста концептуальные связи. Еще более показательны следующие примеры: из 78 употреблений биномиала *плавление и кипение* 71 употребление приходится на сочетание *температура плавления и кипения*, все 51 употребление биномиала *общий и неорганический* фиксируются в *сочетании общая и неорганическая химия*. Ср. также в анатомии: из 121 употребления биномиала *сосуд и узел* 120 употреблений приходится на сочетание *лимфатические сосуды и узлы*, из 44 употреблений биномиала *головной и спинной* в 43 случаях этот биномиал входит в сочетание *головной и спинной мозг*. Целесообразно ли такую пару слов называть биномиалом, отрывая от четвертого, фактически конституирующего ее компонента?

Кроме того, надо учитывать, что в речи кажущаяся «формульной» структура биномиала на самом деле может рассекаться различными элементами, например, числительными (*две связывающие и две разрыхляющие орбитали*) или прилагательным, характеризующим второй элемент. Вряд ли стоит придавать какой-то особый формульный статус единицам *сосуд и нерв, артерия и вена, сосуд и узел*, отграничивая их от *аорта и легочный ствол, кишка и червеобразный отросток, кожа и слизистые оболочки* только потому, что первые состоят из двух знаменательных слов, а во вторых один из компонентов представляет собой составной термин. При таком подходе единицы типа *порода и минерал / минерал и порода* попадают в сферу рассмотрения, а единицы *минерал и горная порода* остаются за кадром только потому, что после союза И «вмешалось» прилагательное.

Таким образом, нам представляется, что выделение биномиалов, помимо тех, которые можно отнести к фразеологизмам (типа *разделяй и властвуй*), как особых дидактически значимых формульных последовательностей, закрепленных в языковом сознании говорящих и воспроизводимых в речи, недостаточно обоснованно и, скорее, уводит нас от понимания «формульности» научного языка в целом, чем приближает к нему. О какой-то новой единице здесь тоже вряд ли можно говорить. Гораздо эффективнее, на наш взгляд, рассматривать биномиалы с точки зрения предсказующего синтаксиса как текстовые последовательности, в которых одна единица, будучи продуцированной или воспринятой, формирует определенные ожидания по поводу того (или накладывает определенные ограничения на то), что может стоять после И. Первое сло-

во выступает в таком случае как узел семантической сети, потянув за который, мы восстанавливаем следующий. Соответственно, при преподавании языка специальности студенту-иностранцу важнее объяснить логику перехода, семантическую связь между первым и вторым компонентом, чем заставлять его заучивать «формульную последовательность».

ЛИТЕРАТУРА

1. Резанова З., Буб А. Коллокации-биномиалы в русской речи: семантические типы, объективная и субъективная частотность // Quaestio Rossica. Т. 5. 2017. № 4. С. 1164–1177.
2. Antes A.T., Beck E. Increasing lexical bundles in the learner lexicon: Binomial expressions and the academic word list // TESL.2020, 24(2). P.1 – 23.
3. Formulaic sequences in learner corpora: Collocations and lexical bundles. Oxford, 2019.
4. Formulaic Language: Theory and Methods. Berlin, 2021.
5. Siyanova-Chanturia A. On the 'holistic' nature of formulaic language // Corpus Linguistics and Linguistic Theory. 2015, 11. P. 285 – 301.
6. Siyanova-Chanturia A. Researching the teaching and learning of multi-word expressions // Language Teaching Research. 2017, 21:3. P. 289-297.
7. Wood D. Formulaic language acquisition and production: Implications for teaching // TESL.2002, 298. P.01–15.
8. Wray A. Formulaic language and the lexicon. Cambridge, 2002.

УДК 82.09

МОДЕЛЬ УСВОЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА И УЧЕБНИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Голубева А.В.

Центр «Златоуст», Санкт-Петербург

АННОТАЦИЯ

В статье описывается обобщенная модель усвоения второго языка с позиций современной прикладной лингвистики и даются рекомендации по ее использованию в разработке учебных материалов нового поколения.

Ключевые слова: модель усвоения второго языка; учебник РКИ.

THE MODEL OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION AND THE RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOK

Golubeva A.V.

Center Zlatoust, St. Petersburg

ABSTRACT

The article describes a generalized model of second language acquisition from the standpoint of modern applied linguistics and provides recommendations for its use in the development of new generation educational materials.

Keywords: model of second language acquisition; Russian language textbook.

Принято считать, что современный взгляд на процесс усвоения языка лучше всего передает не метафора возведения дома, а сравнение с выращиванием дерева. Безупречно выверенные методические схемы и новаторские авторские модели обучения вновь и вновь сталкиваются с неподходящим контекстом обучения, особенностями национального менталитета, набившими оскомину тезисами о высокой степени сложности русского языка для иностранцев или личными капризами учащегося – так же, как

посеянные в землю семена страдают от засухи, неподходящего состава почвы и почему-то не реагируют на самые лучшие удобрения. Точнее реагируют, но не все и почему-то разным образом. Из сотен семян до огромного дерева (ученика, освоившего язык на уровне С) дорастает один. При этом методы, признанные устаревшими еще полвека назад, неожиданно дают хорошие результаты, нравятся заказчикам курсов и обеспечивают высокие баллы при оценке остаточных знаний.

Автору, рискнувшему разрабатывать собственный высокоэффективный инструмент для постижения секретов русской грамматики, разумно хочется опереться не только на личный опыт, но и на некоторые научные основы, объективно подтверждающие полученные на опыте результаты. Ему, как и любому преподавателю, хочется предсказуемых результатов. В качестве таковых основ часто используются научно-популярные публикации со словами *нейро-* и *психо-*.

На наш взгляд, гораздо целесообразнее начать поиски научных опор гораздо ближе – в прикладной лингвистике, а именно в публикациях по теории усвоения второго языка. Среди наиболее заметных изданий стоит обратить внимание на русский перевод последнего издания классической монографии Сьюзен Гасс «Усвоение второго языка» (на этот раз с новыми соавторами) [1]. Специалисты отмечают, что благодаря постоянно обновляемому освещению современных теорий в данной предметной области, их тщательной интерпретации и вниманию, уделяемому эмпирическим исследованиям, книга вот уже четверть века является признанным стандартом введения в проблематику.

В данной статье мы хотели бы прокомментировать предложенную С. Гасс обобщенную модель усвоения второго языка [1, с. 661-677] и возможности ее применения в новом поколении учебников РКИ.

Среди многочисленных гипотез, описывающих усвоение второго языка, ключевое место в теории занимают следующие:

- гипотеза инпута С. Крашена, согласно которой любой учащийся может сформировать в сознании языковую систему целевого языка только на основе доступного ему инпута, речевого материала на целевом языке; среди обсуждаемых вопросов остаются источники и объем необходимого инпута, целесообразность его модифицирования под уровень ученика, этапы обработки инпута и другие;
- гипотеза аутпута М. Суэйн, утверждающая, что доступного инпута недостаточно для обучения; без собственной речевой продукции языковая система у учащегося не формируется, ему необходимы подтверждение на практике собственных гипотез об устройстве целевого языка, достижение автоматизма в высказываниях и переход от обработки инпута на основе значения к обработке на основе грамматики;
- гипотеза интеракции, или взаимодействия по поводу сказанного, М. Лонга, доказавшего, что для выведения правил на основе инпута необходимо обсуждение значений в инпуте, а также обратная связь на аутпут, демонстрирующая понимание или отсутствие такового;
- гипотеза обнаружения Р. Шмидта; согласно этой гипотезе, учащиеся могут усвоить форму, похожую на целевую, только если она есть в доступном инпуте (не в правилах!) и может быть ими обнаружена самостоятельно; столкнувшись с новым языковым явлением, учащийся должен обнаружить пробел в своих знаниях;

- теория обработки М. Пинеманна, по этой теории, осмысление и продуцирование новых форм могут происходить, только если языковой процессор в данный момент в состоянии их обработать; обработка начинается с отдельных слов или чанков, затем с базового порядка слов в предложении (например: «подлежащее – сказуемое – дополнение»), потом осваиваются отклонения от базового порядка слов, распознаются отдельные грамматические категории и их функции.

На основе указанных гипотез построена современная система уровней CEFR, на её основе выстроена и анализируемая нами модель. Остановимся на ней подробнее.

Согласно предложенной модели, на пути от рецепции инпута к собственной речевой продукции, т.е. к аутпуту, учащийся проходит следующие стадии:

- апперцептивный инпут;
- понятый инпут;
- интейк;
- интегрирование;
- аутпут.

Процесс восприятия формально доступного для ученика инпута, который предложен / модифицирован преподавателем, автором учебника или собеседником, начинается с выделения учащимся **апперцептивного инпута**, с отфильтровывания того, что будет замечено и обработано его сознанием. На этом этапе роль учащегося очень важна. В сознании учащегося работают сразу несколько **фильтров**:

- прошлый опыт, который подсказывает, к каким именно данным нужно обращаться при анализе инпута;
- частотность (необязательно высокая, редкие вещи тоже хорошо запоминаются), выделенность языковой единицы на фоне других;
- аффект (социальная дистанция, статус, мотивация и установка), об этом же говорят гипотеза аффективного фильтра у Крашена, гипотеза аккультурации Шуманна;
- предыдущее знание (родной язык учащегося, опыт изучения других языков, общий кругозор, опора на языковые универсалии);
- внимание в момент восприятия.

Фильтры могут работать по отдельности или вместе: так, негативное восприятие общения с носителем языка после первого неудачного опыта может блокировать внимание при восприятии речи другого носителя, а слово, произнесенное человеком с высоким статусом, привлечет повышенное внимание даже при единичном употреблении. Почему внимание при рецепции так важно? Оно позволяет учащемуся сделать главное при обучении: заметить несоответствие между тем, что он уже знает или делает сам, и речью носителя языка, правильным образцом, а значит стимулирует признать необходимость изменений в собственной языковой системе.

На следующем этапе из отфильтрованного апперцептивного инпута выделяется **понятый инпут**. В отличие от доступного, понятного инпута, который поступает к учащемуся извне и контролируется тем, кто его предоставил, может им модифицироваться, понятый инпут подконтролен только самому учащемуся. Если доступный инпут всегда оценивается однозначно, он или в целом понятен, или непонятен, то понятый инпут предполагает разную степень понимания, это континуум, границы и переходы в котором от одной степени к другой весьма размыты. Процесс понимания, на наш взгляд, чем-то похож на составление пазла, в котором место каждой отдельной детали зависит от окружения, а не только от ее собственных очертаний. Понимание высказы-

вания обязательно включает в себя и семантику, и структуру, причем понимание семантики (общее понимание) оказывается более простым. Продолжаю нашу аналогию с пазлом, понимание содержания сходно с опознанием картинки на элементе пазла, по детали часто можно представить себе общий характер изображения. Структурное же понимание – это нахождение конкретного места детали в общей картине.

Поняв общий смысл высказывания, учащийся не обязательно включит в свой вокабуляр новое слово, он может никак не изменить существующую в его интерязыке языковую систему, так же как опознав изображение на детали, мы не сразу находим его место в пазле. Понимание всегда происходит в контексте предыдущего языкового знания (родного или других языков, типологических универсалий), новое знание нуждается в скрепах с уже существующим, его нужно поместить не в пустоту, но присоединить к знанию уже имеющемуся. Поэтому понятый инпут вполне может использоваться учащимся для достижения ближайших целей, но, не найдя скреп, не переходит при этом на следующий этап – в интейк.

Под **интейком** в теории усвоения второго языка понимается результат психологической обработки доступного инпута, то, что интернализируется учащимся из инпута, входит в его языковую систему, ассимилируется ею. Подчеркнем, что интейк – это не часть инпута, а продукт, полученный из него. Интейк может быть частью универсального знания учащегося или типологической характеристикой, он может совпадать с фрагментом языковой системы целевого языка, а может и не совпадать с ней, так как система интерязыка учащегося, как известно, глубоко индивидуальна, динамична и уж точно не идентична целевой системе. Именно на этом этапе в сознании учащегося происходит генерализация того или иного правила и даже сверхгенерализация, проявляющаяся в соответствующих ошибках в речевой продукции учащихся. Отметим также, что, по мнению С. Гасс, анализ инпута на уровне значения менее полезен для интейка, чем на уровне синтаксиса, так как не приводит к изменениям в языковой системе учащегося, используется однократно. Для интейка учащемуся всегда нужно достаточное время и условия. Если времени на обработку инпута на этом этапе мало, то даже уже понятый инпут не перейдет в языковую систему учащегося, интейк не произойдет.

Что происходит потом? После психологической обработки инпута наступает стадия **интегрирования** знания в общую систему. Происходят 4 возможных сценария развития событий. Во-первых, может произойти подтверждение первоначальной гипотезы учащегося о значении или функции языкового явления – или отказ от нее. Во втором случае сознание отмечает излишность инпута, полученные в результате интейка данные уже имеются в системе интерязыка учащегося, новый инпут только подтвердил их. Третий вариант – данные поняты, но им пока не нашлось места в языковой системе, тогда они откладываются на хранение до лучших времён – получения нового инпута. Так происходит, например, с модальными частицами *же*, *-ка*, союзом *а*, довольно частотными в русской разговорной речи, что подтверждает их важность для носителей, но имеющими не очень ясные для неносителя функции. Наконец, четвертый вариант – это просто неиспользование инпута в системе интерязыка, поскольку его полезность не выявлена.

Только после прохождения всех описанных этапов можно говорить об обогащении языковой системы учащегося в результате обработки полученного инпута, а не о репродукции заученных примеров. Заключительный этап процесса усвоения – собственная речевая продукция учащегося, или аутпут. Его важность многократно подтверждена отечественными методистами, начиная с классических работ по коммуникативному подходу Е.И. Пассова. Развитие системы может подтверждаться эксплицитно

именно изменениями в аутпуте, речевой продукции учащегося. Но оно может быть внешне и никак не выражено, хотя произошла внутренняя переоценка места языкового явления в системе. Например, английское предложение *It's a monkey* было воспроизведено нашим шестилетним сыном первоначально как чанк, неразложимое сочетание: *Я знаю, как по-английски обезьянка – ищыманка*. По мере накопления языкового материала (*It's a dog. It's my monkey. It was your monkey.*) сочетание постепенно было разложено на составляющие, каждая из которых занимала своё место в системе. Во всех случаях, если после изучения языкового материала внешних изменений в собственной **спонтанной** речи учащихся мы не наблюдаем, мы не можем уверенно говорить об успешности проведенной преподавателем работы, о реальном усвоении того или иного отрезка языковой системы, будь то лексика или грамматика. Производство аутпута толкает учащегося не только к семантическому анализу, но и к синтаксическому, что важнее для системы. Еще раз подчеркнем, что изменения в грамматике интерязыка проявляются через изменения аутпута часто, но **не всегда**. Производство собственных высказываний создаёт петлю обратной связи с предыдущим инпутом, стимулирует извлечение из хранилища памяти элементов, отложенных на этапе интегрирования. Если правило, сформулированное в интерязыке, не вполне соответствует закономерностям целевого языка, если для «правильного» правила инпута было недостаточно, если вообще не было нужного материала в инпуте, а правило было задано только в учебнике, мы обязательно увидим в собственном аутпуте учащегося (не в репродукции им заученного!) те или иные ошибки. Правильность аутпута во многом зависит от контекста порождения речи, а также от формулировки задания. Преподавателям-практикам хорошо известно, что ошибки учащегося и их количество в устной и письменной продукции, в восприятии устной и письменной речи, в различных речевых жанрах могут заметно отличаться. Это же подтверждают и наблюдения исследователей. Аутпут во многом также зависит от уверенности учащегося в себе, а также от силы его знания – степени автоматизма навыка (знаю как надо, но почему-то говорю иначе). На этом этапе, как и при апперцепции инпута, снова оказываются важны личностные качества учащегося.

Обобщая сказанное, можно отметить, что:

- Модель усвоения языка носит динамический характер. Она демонстрирует важную роль языковых универсалий и переноса предыдущего знания.
- Личные качества учащегося, аффект влияют на процесс усвоения языка только в его начале и в конце, то есть на периферии процесса.
- На этапах интейка и интегрирования важнее оказываются собственно языковые и психолингвистические факторы, происходит переработка полученного материала в сознании на основе предыдущих знаний и опыта. Они мало поддаются управлению и со стороны учащегося, и со стороны преподавателя.
- Простое предъявление языковой информации (имплицитно в инпуте или эксплицитно в виде правила) не обязательно приводит к влиянию её на аутпут.

Какие методические выводы для составления учебных пособий по РКИ и планирования урока можно сделать на основе изложенной модели? На наш взгляд, первый и главный – это перспективность использования методики (или технологии) «перевернутого класса» [2]. Этот вывод следует из того, что центральные этапы процесса усвоения малоуправляемы и учащимся, и преподавателем, они требуют достаточно много времени. Примером учебника, организованного подобным образом, может служить серия «Надежда» и «В мире новостей» [3]. Во-вторых, стимулирование активности уча-

щихся по собственной формулировке правил на основе тщательно подобранных примеров, сбалансированного инпута. В-третьих, целесообразно чаще включать в после-текстовую работу задания на анализ и автоматизацию синтаксических структур, на самостоятельный подбор примеров к правилам, в том числе с использованием корпусных технологий. В-четвертых, полезна концентрация заданий и приемов, направленных на аффективные аспекты усвоения языка, на этапе апперцепции и понимания инпута (в том числе на его содержание) и этапе создания собственной речевой продукции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гасс С., Бени Дж., Плонски Л. Усвоение второго языка. СПб: Златоуст, 2022.
2. Описание технологии см. в: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/metodika-perevernutij-klass>; <https://skillbox.ru/media/education/cto-takoe-perevernutoe-obuchenie/>; <https://www.ispring.ru/elearning-insights/perevernutiy-klass-tehnologiya-obucheniya-21-veka>; <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-perevernutogo-klassa-istoriya-i-opyt-primeneniya> и др.
3. Костина И., Корнилова Т., Голубева А. Надежда: учебное пособие для курсов русского языка как иностранного (В1-В2). Вып. 1. СПб: Златоуст, 2020; Костина И., Корнилова Т., Голубева А. Надежда: учебное пособие для курсов русского языка как иностранного (В1-В2). Вып. 2. СПб: Златоуст, 2021; Москвитина Л.И. В мире новостей. Пособие по развитию навыков аудирования на материале языка СМИ. СПб: Златоуст, 2013.

СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ И ВОПРОСЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

УДК 81.271

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЖАРГОНА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РЕЧЕВУЮ КУЛЬТУРУ МОЛОДЕЖИ

Алпатова П.Н., Иванов А.М.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

Авторы исследуют особенности использования интернет-сленга и его влияние на культуру речи современной молодежи. В статье проанализированы тексты из социальных сетей. Делается вывод о том, что сетевой язык становится причиной снижения грамотности.

Ключевые слова: интернет-сленг, речь, жаргон, грамотность, речевая культура.

PROBLEMS OF INTERNET JARGON USE AND ITS IMPACT ON THE SPEECH CULTURE OF YOUNG PEOPLE

Alpatova P.N., Ivanov A.M.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The authors investigate the peculiarities of the use of Internet slang and its influence on the speech culture of modern youth. The article analyzes texts from social networks. The conclusion is made that the network language becomes the cause of literacy decline.

Keywords: Internet slang, speech, jargon, literacy, speech culture.

Многие лингвисты отмечают, что русский язык за последние 20-15 лет все больше и больше изменяется, в отличие от некоторых других европейских языков, например, английского или греческого. Особые слова существовали в языке всегда. Подрастающее поколение старается зашифровать свой язык так, чтобы взрослым и «чужим» было непонятно. И это нормально, уверяют психологи [3, с. 66].

Русский язык, являющийся одним из самых сложных и красивых в мире, может обернуться настоящим испытанием для интуриста. Тем не менее, развитие технологий привело к сжатию его до невиданных размеров.

К чему может привести молодежный сленг и отсутствие у детей тяги к книгам. Родители, которые слишком поспешно вручают своим детям гаджеты могут столкнуться с тем, что у детей может быть нарушена речь.

Доказано, что мозговая деятельность детей развивается благодаря мелкой моторике: рисование, пластилин, конструктор. «Заменяя движение пальцев скольжением по экрану, тормозится развитие речевых процессов, а еще ребенок может не успеть сформировать умение договариваться, общаться с другими людьми», – такого мнения придерживается Член Федерации психологов России Юлия Челышева [6]. Иногда можно услышать, что русский язык засоряется многими иностранными словами, и что необходимо срочно избавиться от заимствований. Люди с такой позицией утверждают, что если не принять меры и не остановить этот поток, то все люди будут говорить исклю-

чительно на сленге, забыв великий язык поэтов. И подобные мифы мы передаются из поколения в поколение.

Филолог Елена Скороходова, заведующая кафедрой русского языка и литературы РГСУ, считает, что всеобщая истерия по поводу молодежного сленга связана с его распространением в СМИ [5]. И это действительно проблема. Жаргонные слова, которые появляются на телевидении, в интернете, легкодоступны для детей [2]. Они учатся неправильному, а зачастую и оскорбительному построению своей речи и считают это нормой. К сожалению, на данный момент в России не существует органа, который на законодательном уровне отслеживал бы качество информации, находящейся в свободном доступе.

Профессор кафедры славянской филологии Санкт-Петербургского университета Валерий Мокиенко отмечает: «...Насчет сленга, он уже неминуемая часть нашей языковой системы. Это реальность, с которой бессмысленно не считаться. Кроме того, сленг не разрушает русский язык, как некоторые думают...» [1].

Примитивизация речи и письма, отсутствие должной сознательной активности, которую можно запустить лишь во время чтения и обсуждения увлекательного и грамотно написанного романа – все это бьет прежде всего, по носителям языка, то есть по нам. Впрочем, споры на этот счет не утихают ни на минуту.

Интернет, который является сейчас пространством для свободного общения и самовыражения, способствует также тому, что снижется грамотность молодого поколения. Общеизвестно, что грамотность формируется путем чтения и письма. Именно чтение помогает развивать зрительную память, письмо влияет на механическую. Во время чтения, человек запоминает написание слова, правильную структуру предложения. Во время письма, активизируется механическая память, человек фиксирует внимание на орфограммах и так развивается орфографическая зоркость. Сейчас подростки постоянно проводят время в интернете. Общение в социальных сети и мессенджерах изобилует сленгизмами, и в памяти остается неправильное написание слов. Переписки пестрят калькированными словами, а вместо знаков пунктуации используют графические символы.

Подобная ситуация вводит ученых и лингвистов в беспокойство. В 2013 году провели 1 общероссийское научное исследование цифровой компетентности подростков и их родителей. Исследование проводилось Фондом Развития Интернета и факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова при поддержке Google. В результате исследования было выявлено, что в РФ ежедневно пользуются Интернетом 89 % подростков 15-17 лет. В будние они проводят в Интернете 3-8 часов, в выходные от 5-10 часов. Мобильный Интернет у детей в два раза более популярен, чем у их родителей.

По этим данным, пятидневной учебной неделе большое количество учеников старших классов может развивать орфографическую зоркость только на уроках русского языка и литературы, это примерно от 7 до 10 часов в неделю, в то время как более 20 часов они читают и печатают сленговые выражения в Интернете. Интернет начинает исключать возможность для развития у подростков орфографической зоркости.

Одна из основных характеристик сленга – это корпоративность. То есть некоторые лексические единицы сленга – это средство для общения членов некой социальной группы. Наличие специфических слов в речи, с одной стороны, способствует объединению членов этой группы, а с другой – выделяет их из всего общества в целом. Молодежный сленг сплачивает подростков и противопоставляет их представителям других поколений.

А.Ю. Романов провел масштабный социолингвистический опрос, который был направлен на то, как молодежь употребляет сленг и как относятся к этому люди разных возрастов. Опрос помог понять исследователям, насколько понятно значение жаргонизмов разным поколениям, считаются ли подобные слова модными и статусными, и как люди относятся к жаргонной лексике. Это анкетирование проводилось среди людей разного возрастной категории и с разным образованием, в нем участвовали старшеклассники, студенты и аспиранты. Исследование показало динамику использования жаргонизмов, которая зависела от возраста опрашиваемого. Молодежь, как правило, начинают использовать сленговую лексику с 13-14 лет. Самый пик считается возраст с 15-18 лет. Начиная с 20-21 года идет снижение жаргонной лексики в речи. В целом, носители русского языка не видят опасности в том, что сленг быстрыми темпами распространяется. Так, половина участников опросов считает, что использование сленга оправдано. И только 18% считают, что сленг засоряет русский язык и портит его.

Большая часть участников этого опроса считают, что естественные причины настолько массового распространения сленга – это огромное желание быть как другие сверстники, из-за этого возникает желание выразиться неформально, а также сделать свою речь более эффективной и выразительной. Чем выше был уровень образования и возраст опрашиваемых, тем больше они были уверены, что много сленга в речи характеризует низкий уровень культуры человека. Более 2/3 опрашиваемых считают, что сленг – это привлекательный способ для общения.

Только ¼ опрошенных полагают, что для борьбы с жаргонизацией русского языка нужно принимать какие-то активные действия и стараться указывать подросткам на то, как они выражаются. Также установили, что чем старше были носители языка, тем чаще они выступали за пользу решительных мер для борьбы с жаргонизмами в литературном языке [7, с. 235].

Для иллюстрации того, как влияет сленг на грамотность в интернете, мы посмотрим на ниже приведенный текст из сети «ВКонтакте», который писал подросток.

«Кароч я тут такой афигенный увлекаюсь мангой, мультиками, сериалами – не всем подряд а тем что зацепит, рисовашками, слушаю рок с эмбиентом, почитываю фанфики и ориджи, убиваюсь по неформальной эстетике на созерцательном уровне, не геймер, если гамаю то в то что реально зацепило и захотелось, ваще матёрый барсук живу в норе выхожу оттуда со скрипом по весне не люблю компании и оч тяжело к людям привыкаю. в то время как люди тратят деньги на гулянки, я их трачу на новый плед, корм котуку и зефирки. при этом мне как бы за 20, работаю, живу самостоятельно. ищу одного чувака, который увлекался бы всем тем же и был примерно таким же, дружить и время проводить вместе».

В тексте присутствуют сокращения, например: *оч*, *кароч*, иноязычные заимствования – *геймер*, *мангой*, а также сленговые фразеологические единицы – *матёрый барсук*. Еще одной проблемой в интернет-общении является отсутствие знаков препинания, которые свою очередь берут начало из интернет-общения. Классическая пунктуация в интернете не работает, а точка воспринимается как знак грубости или агрессии, выяснили лингвисты. Некоторые считают, что подчеркнутое соблюдение правил пунктуации часто создает ощущение высокомерного тона собеседника. Дело в том, что в интернете человек не может выразить свое настроение или эмоции как при личном общении или беседе по телефону. Из-за этого приходится прибегать к новым средствам выразительности, считает медиа-исследователь, преподаватель департамента интегрированных коммуникаций Высшей школы экономики Ольга Соловьева: «Самая большая проблема интернет-коммуникации – это отсутствие социальных знаков, которые позво-

ляли бы нам дополнить образ собеседника, задать контекст ситуации, в которой происходит общение [5].

При личном взаимодействии собеседник видит позу, взгляд, выражение лица человека – все эти невербальные сигналы, которые позволяют делать выводы и настроения, цели. В интернете приходится ориентироваться исключительно на вербальные знаки.

И при этом разные средства коммуникации обладают разными средствами для выражения. В мессенджерах есть возможность прислать фотографию, стикер, добавить эмодзи. При этом официальная переписка воспринимается иначе. Например, точка в e-mail от делового партнера или начальника не будет вызывать вопросов, потому что контекст очевиден. А точка в конце предложения от романтического партнера вызывает некоторые сомнения. Контекст более флюидный, без дополнительных сигналов нам просто сложно сориентироваться в ситуации.

Именно поэтому исследователи советуют для решения сложных задач выбирать каналы коммуникации с более насыщенными средствами для выражения тех самых социальных знаков и возможностью дополнить как-то контекст ситуации».

Точка в конце предложения далеко не для всех в интернете представляется, как выражение эмоций. Соблюдение всех правил пунктуации при общении – выражает уважение к собеседнику, отмечает доцент кафедры стилистики русского языка факультета журналистики МГУ Владимир Славкин: «Мы в интернете общаемся иначе, чем в обычном письме. Интернет – это письменная форма устной коммуникации. Ведь там очень часто с помощью разных знаков препинания и эмодзи мы пытаемся выразить наши эмоции. Допустим, когда человек печатает букву «а» 10 раз, получается проявление определённой эмоциональной стороны. Знаки – это на самом деле нота, под которую играет человеческое общение. Надо сказать, что здесь абсолютизированный очень взгляд, что знаки выполняют функцию агрессии. Если обратить внимание на комментарии в социальной сети, все-таки знаки есть, и они проявляют некое уважение к собеседнику, потому что без них очень трудно обойтись» [5].

Согласно результатам опроса ВЦИОМ, интернет-сленг в своей речи постоянно использует почти каждый четвертый житель страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргументы недели. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://k1news.ru/news/culture/sovremennye-gadzhety-negativno-vliuyut-na-mozg-i-rech-detey/> (дата обращения: 16.09.2023).
2. Беспалова О. Е. Проблемы влияния языка СМИ на формирование языковой компетенции у современного носителя языка // СПб: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Т 1, 2013. С. 5-10.
3. Виноградова Т.Ю. Специфика общения в Интернете // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект, 2004. № 11. С. 63-67.
4. Ланцов В. О знании языка... грамотности и о чем-то другом. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://stihi.ru/2015/06/07/2502#:~:text=Если%20запретим%20иностранные%20слова%2C%20то,сохранению%2C%20а%20к%20уничтожению%20языка> (дата обращения: 16.09.2023).
5. Силко Г. Знаки препинания не вписываются в диалоги. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/4058766> (дата обращения: 16.09.2023).
6. Чельшева Ю. Студия детской игрушки «Мишутка» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vk.com/wall-176423064?offset=80> (дата обращения: 16.09.2023).
7. Шванева К.Н. Влияние интернет-сленга на уровень грамотности молодежи // Поливановские чтения. Смоленск, 2019. С. 235-240.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОЧЕТАНИЕ «ДО СИХ ПОР»: ЗНАЧЕНИЕ, ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ

Артамонов В.Н.

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова

АННОТАЦИЯ

В статье говорится об особенностях употребления фразеологического сочетания «до сих пор» в русском языке, обращается внимание на связь информации, передаваемой с помощью конструкций, включающих фразеологическое сочетание «до сих пор», с ситуацией ожидания, предупреждается возможная ошибка употребления анализируемого фразеологического сочетания.

Ключевые слова: фразеологическое сочетание; синонимы; антонимы; ситуация ожидания; ассерция; пресуппозиция.

PHRASEOLOGICAL COMBINATION "ДО СИХ ПОР": MEANING, USAGE FEATURES

Artamonov V.N.

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov

ABSTRACT

The article talks about the peculiarities of the use of the phraseological combination "до сих пор" in the Russian language, draws attention to the connection of information transmitted using constructions including the phraseological combination "до сих пор" with the situation of expectation, warns of a possible error in the use of the analyzed phraseological combination.

Keywords: phraseological combination; synonyms; antonyms; situation of expectation; assertion; presupposition.

Многие коллеги-филологи, услышав какую-то фразу, часто пытаются оценить её грамматическую или лексическую верность. Например, меня недавно рассмешил анекдот:

– *Ваша профессия?*

– *Солистка...*

– *Где поёте?*

– *Нигде... Солю... помидоры, огурцы, капусту...*

Удивился: какое замечательное языковое чутьё у того, кто это придумал. А потом в намерении сочинить свой анекдот по аналогии с услышанным стал подбирать слова словообразовательного типа, к которому относится слово *солист* (поскольку *солистка* – феминитив от *солист*): *пианист, таксист, гитарист, портретист, футболист* и др. – и понял, что автор анекдота предлагает неверную мотивацию – *солист* мотивирован не глаголом, а существительным *соло*. Анекдот все равно вызывает смех у всех, кому я его рассказываю (если они его слышат впервые), но я в авторе немного разочаровался.

Вот и к написанию данной статьи меня подтолкнуло высказывание студента-бакалавра во время выпускного государственного экзамена. Рассказывая о творчестве А.С. Пушкина, студент сказал примерно следующее: «Александр Сергеевич Пушкин – великий русский писатель, произведения которого до сих пор изучаются в школе и в вузе».

Что-то в этом высказывании показалось мне неправильным. Экзамен давно завершился, студент получил диплом бакалавра и, вероятно, уже начал свою трудовую

деятельность в каком-то образовательном учреждении нашего города или области в качестве учителя русского языка и литературы, а высказывание со знаком вопроса осталось в моем блокноте.

А насторожило меня употребление сочетания *до сих пор*, которое, как мне показалось, противоречит смыслу данного высказывания. У фразеологического сочетания *до сих пор* авторы-составители фразеологических и толковых словарей отмечают 2 значения: 1. До настоящего времени; 2. До этого места (см., например: [7, с. 419]).

В анализируемом высказывании фразеологизм употреблён скорее в первом значении (ср. с: *Выучите стихотворение вот до сих пор* [6, с. 746]).

В том же значении употребляется сочетание *до сих пор* и в примерах, взятых из основного корпуса НКРЯ [1]: Форум: рецензии на фильм «Службный роман» (2006-2010): 1. *Как ему удастся создавать столь живые, бессмертные и бессменные творения, я до сих пор не понимаю...* 2. *«Службный роман» – праздник, традиция, которая не просто не забывается, а до сих пор радуется, восхищает и восторгает.* 3. *Давно-давно, уже, наверное, 30 лет назад, после просмотра фильма моими юными родителями и их друзьями моего папу, по паспорту именуемого Анатолий Иванович, все друзья и коллеги до сих пор называют Анатолий Ефремович.*

Именно в этом значении сочетание *до сих пор* синонимично словам и сочетаниям: *еще, все еще, пока что, по сей день, пока еще, пока* и некоторым другим, а в ряду антонимов данных слов и сочетаний называется слово *уже* [5], [2, с. 191, 547, 562].

Антонимичность сочетания *до сих пор* слову *уже* подтверждается частым употреблением *уже* и *до сих пор* в конструкциях с противопоставительной семантикой с союзом *а*, например:

Алексей Грачев. Ярый-3. Ордер на смерть (2000)

А ведь сколько людей – таких же молодых пацанов, каким был и он сам в те роковые роковые, – уже полегло во имя каких-то политических темных игр во Вьетнаме, в Афгане, Чечне! А он до сих пор жив. [1]

Заменив во второй (придаточной) части анализируемого высказывания об А.С. Пушкине сочетание *до сих пор* на синонимичное ему *ещё* и антонимичное *уже*, получим:

1) ... произведения которого **ещё** изучаются в школе и в вузе;

2) ... произведения которого **уже** изучаются в школе и в вузе.

Анализируя подобные примеры, Е.В. Падучева обращает внимание на то, что конструкции со словами *ещё* и *уже* не только передают информацию о каком-то событии, ситуации, но и соотносят это событие (эту ситуацию) с ожиданиями говорящего. Так, в высказывании *Ребёнок уже спит* Е.В. Падучева выделяет ассерцию: *ребёнок спит* и пресуппозицию: *ребёнок должен спать*, а в высказывании *Ребёнок ещё спит* – выделяет ассерцию: *ребёнок спит* и пресуппозицию: *ребёнок должен не спать* [3, с. 406].

Правда, справедливости ради следует сказать, что Е.В. Падучева в указанной работе называет слова *ещё* и *уже* частицами, однако хотим подчеркнуть, что вопрос об отличии ряда частиц от наречий, в том числе слов *ещё* и *уже*, является дискуссионным, на что обращает внимание, например, Перцева К.А. [4, с. 10].

Таким образом, в наших трансформациях придаточной части анализируемого высказывания бакалавра об А.С. Пушкине 1-ая (со словом *ещё*) имеет смысл: *произведения А.С. Пушкина не должны изучаться, но, вопреки ожиданиям говорящего, изучаются*, а 2-ая: *произведения А.С. Пушкина давно должны изучаться, и наконец, в соответствии с ожиданиями говорящего, изучаются в школе и в вузе.*

Ср. со следующими примерами из НКРЯ, в которых употреблено сочетание *до сих пор* (=ещё):

1. Форум: Сепаратисты провезли по Петербургу Маннергейма (2012)

Хотя да, смешно, если после войны прошло 70 лет, а они до сих пор блокадникам и ветеранам квартиры раздают!!! [1] (=Не должны раздавать квартиры, так как блокадников и ветеранов спустя 70 лет не должно остаться, но, вопреки ожиданиям, раздают);

2. Р. С. Вереск. Воровка // «Волга», 2011

Черт, я ведь просил Надьку вынести эти бутылки, а они до сих пор рядом стоят под кроватью! [1] (=Надька должна была вынести бутылки, но, вопреки ожиданиям говорящего, бутылки стоят под кроватью);

3. Письма в журнал «Хулиган» (2004) // «Хулиган», 15.06.2004

Только ни фига он не повзрослел, ему уже третий десяток, а он до сих пор воображает себя сумасшедшим дальнбойщиком и увлеченно катает по стене машинку, изображая мощный рев двигателя при помощи вибраций языка [1] (=Он не должен воображать себя сумасшедшим дальнбойщиком и увлеченно катать по стене машинку, изображая мощный рев двигателя при помощи вибраций языка, но, вопреки ожиданиям говорящего, это делает).

Вернёмся к полному высказыванию нашего бакалавра, в котором в первой, главной, части сообщается о том, что *Александр Сергеевич Пушкин – великий русский писатель*, т.е. как следствие (согласно нашим ожиданиям) его произведения должны изучаться в школе и в вузе, а во второй части высказывания имеется сочетание *до сих пор*, которое даёт нам значение несоответствия ожиданиям: *произведения которого до сих пор изучаются в школе и в вузе*. Видимо, это противоречие и привлекло моё внимание к данному высказыванию. Скорее всего, студент имел в виду, что А.С. Пушкин жил давно, писал не о нашем времени, но его произведения всё ещё (=до сих пор) изучаются, хотел выразить таким образом своё восхищение личностью или творчеством поэта, но оформил свои мысли иначе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 21.09.2023).
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 22-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1990.
3. Падучева Е.В. Отрицание, снятая утвердительность и двойственность // Acta linguistica petropolitana. Труды Института лингвистических исследований. 2014. Т 10. № 2. С. 399-413.
4. Перцева К.А. Роль частиц в организации осложнённого предложения («даже», «уже», «ещё», «тоже»): автореф. дисс. ... канд. фил. наук: 10.02.01. Владивосток, 2011.
5. Словарь синонимов русского языка – онлайн подбор [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sinonim.org/s/до%20сих%20пор> (дата обращения: 21.09.2023).
6. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. 180000 слов и словосочетаний. М.: Альфа-Принт: ДОМ. XXI век, 2009.
7. Фразеологический словарь русского языка. Издание 2-е., испр. и доп. СПб.: ООО «Виктория плюс», 2009. С. 419.

ЭВОЛЮЦИЯ РУССКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Демидова Н.И., Богданова Е.С.
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются актуальные проблемы соблюдения русского речевого этикета: разрушение традиционных речевых формул, образование новых этикетных приветствий, именованных, благодарностей и поведенческих моделей, снижение общественной культуры, особенно среди молодёжи. Дается анализ отдельных этико-речевых ошибок и рекомендации по их предупреждению и устранению из речевого пространства.

Ключевые слова: эволюция; речевой этикет; этико-речевые ошибки; языковая экология; упрощение и демократизация речевого общения.

RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE EVOLUTION IN MODERN SOCIETY

Demidova N.I., Bogdanova E.S.
Ryazan State University named for S.A. Yesenin

ABSTRACT

The article discusses the actual problems of adherence to modern Russian speech etiquette: the destruction of traditional speech formulas, the formation of new etiquette greetings, naming, gratitude and behavioral models, the decline of public culture, especially among young people. The analysis of individual ethical and speech errors and recommendations for their prevention and elimination from the speech space are given.

Keywords: evolution; speech etiquette; ethical and speech errors; language ecology; simplification and democratization of speech communication.

Общество и наша культура сейчас так быстро меняются, что правила русского речевого этикета нам часто трудно соблюсти. Изменения, происходящие в речевой коммуникации, почти не ощущаются представителями молодого поколения, но на них болезненно реагируют сторонники традиционного речевого этикета более старшего возраста. Особенно заметно, что в последнее время происходит обрыв традиции приращения речевого этикета. Что же произошло и почему?

Пострадали выработанные столетиями традиционные формулы речевого этикета и поведенческие модели, что, разумеется, способствует общему снижению бытовой и общественной культуры народа, особенно его молодёжной части. Почему эти традиционные модели и обычаи утрачены сегодня?

На эти назревшие вопросы пока нет однозначного ответа, поскольку эволюционные изменения – процесс подвижный, нововведения и отмена признанного ранее ещё не устоялись и не приняты современным обществом в целом. Однако некоторые размышления на этот счёт обеспокоенные исследователи могут себе позволить.

Бытует мнение, что трансформация речевого этикета связана с одновременным разрушением прежней системы вежливости в России. Оно отражает пришедший на смену коллективистскому сознанию индивидуализм, преобладающий среди молодого поколения, которое нередко пренебрегает иерархической социальной системой.

Существует много вариантов определения «речевого этикета». Отдадим предпочтение определению, данному в «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка»: «Речевой этикет – совокупность принятых обществом правил речевого поведе-

ния в соответствующих сферах и ситуациях общения. Речевое поведение регулируется социальной иерархией, национальной культурой и этикетом, ритуалом, воспитанностью языковой личности, постоянной практикой, контролируемой сознанием» [5, с. 354]. Речевой этикет – это социально заданные правила речевого поведения в официальной и неофициальной обстановке. Речевой этикет строится с учетом особенностей партнеров по и ситуации общения. Кроме того, речевой этикет имеет национальную специфику, которая может выражаться, например, в использовании **Вы-**формы и обращении по имени и отчеству.

Общеизвестны типичные ситуации речевого этикета: обращение; знакомство, приветствие; прощание; извинение, благодарность; поздравление, пожелание; одобрение, комплимент; сочувствие, соболезнование; приглашение; совет, просьба; согласие, отказ. Каждой ситуации соответствуют определенные речевые формулы, знание которых необходимо для эффективного общения. В сфере речевых формул наблюдается стилистическая дифференциация, то есть выделяются формулы высокого и низкого стиля: *Мое почтение. Позвольте Вас пригласить. Сделайте одолжение/милость. Не сочтите за труд. С Вами приятно иметь дело. Не стоит благодарности. Не за что. Будь другом.* Стили дифференцируются и в формах обращения: *господин, госпожа, сударь, сударыня, барышня, дамочка, женщина, мужчина, юноша, девушка и др.* Говорящий выбирает речевую модель в соответствии с ситуацией общения, образом адресата и своим представлением о том, что в сложившихся условиях подходит для общения.

Любые социальные перевороты нарушают естественный и постепенный, как бы «экологически чистый» ход развития языка, поскольку деформируют историческое сознание народа в целом и языковой личности в частности.

Этикет XIX века характеризовался сословностью. В дворянских кругах наблюдалась подчёркнутая вежливость в общении как со взрослыми, так и с детьми: «*Это, честь имею представить, мой товарищ Чечевицын, ученик второго класса*», «*Господин Чибисов, кушайте, прошу вас...*» (А.П. Чехов. Мальчики). Революция 1917 года породила особую социопсихологическую атмосферу жизни «от нуля». К наиболее заметным нарушениям языковой экологии того времени отнесём отказ от выработанных столетиями форм духовной и социальной практики, поиск путей кардинального обновления во всех областях человеческого бытия и сознания. Пострадали выработанные столетиями традиционные формулы русского речевого этикета, что способствовало снижению уровня культуры нашего народа, особенно на фоне других, внеязыковых фактов русской действительности. Этот искусственный обрыв языковой традиции с большим напряжением преодолевается нами и сегодня.

Часть этикетных формул была официально отброшена в связи с тем, что она слишком явно связывалась с религиозным сознанием, а потому была идеологически неприемлема: это, например, формулы прощания *С Богом!*, пожелания – *Дай Бог, Сохрани Бог, Не приведи Бог, Бог в помощь!*, извинения и просьбы – *ради Бога, ради Христа, милости просим, пожалуйста* и т.д. В связи с ликвидацией сословий и демократизацией общественно-политической жизни были административно отменены многообразные способы устного и письменного обращения друг к другу: *господин, госпожа, барышня, любезный, милейший, милостивый государь, ваша милость, ваше благородие, ваше высокоблагородие, ваше превосходительство, ваше сиятельство, ваше высочество* и др. Многие из них регламентировались Табелем о рангах (военных, штатских, придворных), и их отмена была целесообразной, что соответствовало тенденции XX века к упрощению и демократизации речевого этикета в большинстве высокоразвитых языков. В советский период на смену названным пришли обращения

товарищ, гражданин, которые сегодня используются лишь ограниченно в определённых дискурсах.

Таким образом, создалась сложная ситуация: в русском речевом обиходе сегодня явно недостает общепринятой и стилистически нейтральной формы вежливого обращения к людям зрелого возраста. Человек, владеющий литературным языком, в разговоре с незнакомцем вынужден обходиться безадресным обращением *Скажите, пожалуйста*. Именно безличность, предельная отвлеченность усваивается новым поколением как наиболее вежливая форма литературной речи.

Затруднения в выборе речевых моделей, связанные с изменением литературного языка, постоянно стимулируют употребление сниженных, просторечных слов: *девушка*, применительно к женщине едва ли не любого возраста или же пошлые наименования по половому признаку *мужчина* и *женщина*, с которыми безуспешно борются ревнители чистоты родного языка.

Переоценка в советский период форм речевого этикета сказалась и на нежелательной эволюции нравственных представлений. Она затронула даже те речевые формулы, которые внешне не были связаны с изменением идеологии и социальных отношений в России. Так, в ответ на изъявление благодарности теперь обычно отвечают *пожалуйста* или произносят ответное *спасибо*. В прежние времена круг таких изъявлений был значительно шире. Он имел социальные и ситуативные варианты: не только *спасибо* и *благодарю*, но и *премного благодарен, благодарствую, покорно благодарю, дай Бог здоровья, храни вас Господь* и другие. Почти не звучат ответные реплики другого, более деликатного свойства: *Не стоит благодарности. Не за что. Какие пустяки! Да что вы! Не стоит. Очень рад. Рад стараться*. Казалось бы, ничего особенного: просто ответная скороговорка стала несколько более трафаретной. Но это не так. Перед нами симптом изменения прежнего морального климата в отношениях людей, упрощённой и обеднённой реакции на добрые поступки.

По мнению некоторых исследователей (Ширяев Е.Н и др.), этический компонент культуры речи предполагает, в частности, «определение нормативности заимствований литературного языка из разного рода жаргонов и аргю» [4, с. 35.], а также отделения этически и эстетически неприемлемого деклассированного материала от удачных находок, способных войти в литературный язык. Очевидно, что этически неприемлемы жаргонные слова и обороты, делающие речь грубой, вульгарной, имеющей целью добиться нужного манипулятору результата.

Нарушение этики речевого общения встречается довольно часто. К сожалению, в повседневном общении между людьми существует такая серьёзная проблема, как прямое и намеренное нарушение всех постулатов этики речи. К таким нарушениям можно отнести этико-речевые ошибки: 1) игнорирование инициативы общения; 2) отсутствие ожидаемого эмоционального отклика; 3) недоброжелательное и неуважительное обращение к собеседнику и его высказываниям; 4) необоснованное доминирование в разговоре – повышение голоса, игнорирование высказываний собеседников, приказы, поучения, запреты; 5) злоупотребление временем и вниманием собеседника; 6) бесцеремонное вмешательство в чужой разговор; 7) разглашение конфиденциальной информации; 8) употребление в приличном обществе обценной лексики, грубых слов и жаргонизмов.

Определённую тревогу вызывают особенности речевого поведения современных студентов. В результате педагогического общения, наблюдения и анкетирования нами выявлено, что в речевом общении молодёжи самыми заметными чертами являются креативный подход к нормам языка, разрушение стереотипности во всем.

Студенты как передовая часть молодёжи более всего склонны к исследованию возможностей родного языка и к экспериментированию с правилами современного русского языка. Просчёты в выборе этикетных речевых форм могут быть менее заметными, но не менее прагматически существенными. В студенческой среде в последнее время развивается новая речевая формула, построенная на гипервежливом выражении: *Можно, пожалуйста, спросить?* (по образцу: *Разрешите, пожалуйста, спросить?*). Формула стремительно распространяется в молодёжном речевом пространстве: *Можно, пожалуйста, войти / выйти? Можно, пожалуйста, задать вопрос?* Или, обращаясь к человеку более старшего возраста, студент может сказать: *«Советую Вам прочитать эту книгу»*, не задумываясь о том, что предпочтительнее формула: *«В этой книге вы найдёте для себя много интересного»*. В разговоре о третьем лице (преподавателе, кураторе, декане, ректоре и других лицах, даже о родителях) студенты довольно часто употребляют местоимения 3-го лица *он, она, они*: *Она ответила. Он сказал. Они предупредили*. Такие «полуимена» нарушают максимум такта в общении [2, с. 643].

К новым речевым формулам можно отнести молодёжные приветствия с повтором: *Здравствуйтесь, здравствуйтесь! Привет, привет! Пока, пока! Доброй ночи!* Или в ответ на приветствие-пожелание *Доброе утро!* можно услышать отклик: – *Доброе!* Распространённым в молодёжной среде стало приветствие *«Всем здравствуйтесь!»*. Активно развивается новая формула прощания: *До связи!* и более предпочтительная *На связи!* «К области речевой этики относится речевой этикет. Поскольку «знаки речевого этикета обладают ситуативно обусловленным значением» [1, с. 18] социально и стилистически дифференцированы и образуют разветвлённые синонимические ряды [6, с. 12], часто возникают ошибки в выборе адекватной этим условиям этикетной речевой формулы. Особенно часто речевые ошибки от социального статуса, пола и возраста собеседника возникают при выборе *Ты / Вы* форм общения независимо от социального статуса, пола, и возраста собеседника выбирается «Вы-обращение». По имени можно обращаться к ближайшим сотрудникам, если они молоды и не возражают против такого обращения. В русском обществе, как отмечает М.А. Кронгауз, принята трёхимённая система называния людей: фамилия – имя – отчество. Такая система именования уникальна. Этикет предписывает в официальных документах и устных сообщениях использовать систему называния, указывая фамилию, имя, отчество любого гражданина. Полное обращение рекомендуется сочетать только с местоимением *Вы*. На *ты* можно обращаться только к самым близким друзьям. Обращение к молодёжи, в том числе к студентам, на *ты* принято считать нарушением этикета. Переход с *Вы* на *ты* в отношениях между мужчиной и женщиной определяет женщина [3]. Вспомним классика: *«Пустое вы сердечным ты, она, обмолвись, заменила...»*. При этом следует учесть, что местоимения *Вы* и *Ваши* пишутся с прописной буквы как форма вежливого обращения к одному лицу. При обращении к нескольким лицам следует писать *вы* и *ваши* со строчной буквы. Важно заметить также, что передавать привет следует только тогда, когда вы знакомы с человеком-адресатом. Лицам, которые намного старше или намного выше в социальном отношении, следует передавать не *привет*, а *поклон*, иначе может возникнуть оттенок неуместной фамильярности.

Таковы в основном тенденции, связанные с нарушением языковой экологии в эволюции традиций речевого этикета, разрушении общепринятых этико-речевых формул и поведенческих моделей, затрудняющих восприятие, понимание и речевое общение коммуникантов в современном культурном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балакай А.Г. Русский речевой этикет и принципы лексикографического описания. Новокузнецк, НГПИ, 2002.
2. Демидова Н.И., Богданова Е.С. Трансформация современных культурно-речевых практик // Риторические традиции и коммуникативные процессы в эпоху цифровизации: Мат-лы XXIII Междунар. науч. конф. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2020. С. 639-649.
3. Культура русской речи : учебник для вузов / отв. ред. Л. К. Граудина, Е. Н. Ширяев. М.: Норма: ИНФРА-М, 1998.
4. Культура русской речи и эффективность общения / Е.Н. Ширяев, Л.И. Скворцов, Е.М. Лазуткина и др.; отв. ред. Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. М.: Наука, 1996.
5. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003.
6. *Формановская Н.И.* Употребление русского речевого этикета. М.: Русский язык, 1982.

УДК 82.09

ДИСКУРСИВНАЯ ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО БЛОГЕРА

Дмитриева М.Н., Столярова П.О., Потанова Н.А.
Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена описанию современной языковой личности. Авторы анализируют дискурсивное пространство видеоблогеров, рассматривают особенности их взаимодействия с интернет-аудиторией, объясняя популярность интернет контентов. Исследуются риторические конструкции и лексический запас современного блогера, отмечается влияние видеоблогеров на аудиторию.

Ключевые слова: дискурсивная личность; дискурсивное пространство; языковая личность; блогер; интернет-среда; блогосфера; коммуникация.

DISCURSIVE PERSONALITY OF A MODERN BLOGGER

Dmitrieva M.N., Stolyarova P.O., Potapova N.A.
Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article is devoted to the description of modern linguistic personality. The authors analyse the discursive space of video bloggers, consider the peculiarities of interaction with the Internet audience, explaining the popularity of Internet content. Rhetorical constructions and vocabulary of a modern blogger are studied, and the influence of video bloggers on the audience is noted.

Keywords: discursive personality; discursive space; linguistic personality; blogger; Internet environment; blogosphere; communication.

Интернет, являясь относительно новым коммуникативным пространством, имеет определенные отличия от традиционного общения. В виртуальной среде для пользователей характерно свободное речевое поведение. «Современная паутина» демонстрирует нам большое количество реализованных контентов, в которых ведущие (блогеры) репрезентуют себя как успешные «самопиарщики» и предприниматели в интернет-среде. Каждый из современных блогеров представляет собой оригинальную дискурсивную личность, способную «дерзко» и нетривиально презентовать себя при помощи языковой игры, представленной различными функциями языка.

Изучением дискурса, дискурсивной личности занимались такие исследователи, как Дмитриева М.Н., Синельникова Л.Н., Щукина Д.А., Глушкова М.С. [1; 6; 7] и многие другие. Языковая игра как конструирующий принцип современной речевой практики средств массовой информации анализируется в работах Корниловой Е.В. [4].

В ходе данного исследования возник вопрос: чем языковая личность отличается от дискурсивной?

Ю.Н. Караулов, российский лингвист, специалист в области общего и русского языкознания, определяет языковую личность как: «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [3]. В общих чертах языковая личность – это личность, владеющая системой языка и использующая ее для достижения в процессе взаимодействия с обществом коммуникативных целей.

А что представляет дискурсивная личность?

Главным образом, в дискурсе личность позиционирует себя комплексно через сигналы – вербальные и невербальные – с опорой на коммуникативное поведение, в котором представлены и выявлены и этнические, и возрастные, и профессиональные признаки. Именно дискурс позволяет подключать к анализу элементы широкого диапазона, а именно умение автоматически реагировать на стрессовые ситуации, совершенствование владения собственной речью, умение воспринимать и считывать чужие эмоциональные сигналы.

Под дискурсивным пространством мы понимаем определенную среду, в которой совмещаются дискурсы и люди, производящие эти дискурсы. Дискурсивное пространство устанавливается между говорящими непосредственно в ходе совместной коммуникации. Об этом дает точное представление французский философ М. Мерло-Понти. Он считает, что образуется некая территория, которая наслаивается на географическую, и в процессе интеракции создаются «общее пространство», «общие мышление», «общие идеи» [6].

По мере развития видеоблогинга интернет-аудитории представилась возможность формировать собственное дискурсивное пространство в цифровой среде. Некоторые особенности виртуального мира заключаются в использовании большого ассортимента технологий продвижения продуктов и услуг в массы, в доступности и простоте публикаций, в своеобразной жанровой структуре, относительной свободе, предполагающей намеренное отступление от языковых норм, а также в «условном просторе» для выражений мыслей и убеждений.

Основная часть блогосферы создается блогерами-любителями, непубличными людьми. Несмотря на то, что эта категория видеоблогеров имеет широкий охват аудитории, их коммуникация, направленная на конкретную тему, проблему, носит более опосредованную и релятивную основу. Такие блогеры, распространяя информацию, не испытывают существенного давления. Главная цель имеет сугубо развлекательный характер.

Иначе ситуация складывается тогда, когда собственные интернет-дневники заводят публичные персоны: их мнение не только значимо для общества, но и активно обсуждаемо. В основном самыми известными и распространенными блогами в интернет-коммуникациях становятся сетевые страницы писателей, общественных деятелей, профессиональных репортеров и корреспондентов. В пространстве интернета журналисты высказывают не только точку зрения редакции, но и свою собственную, а писатели и деятели раскрываются для своих читателей с совершенно нового ракурса. Очевидно, данные блогеры очевидно «претендуют на новый подход к структурированию и управлению информационно-смысловыми потоками» [2].

На примере российского журналиста (далее «Блогер», «Интервьюер»), организовавшего впоследствии собственную интернет-площадку, была рассмотрена дискурсивная личность в виртуальной среде.

Лексика Интервьюера представлена различными тематическими функциями языка, соответствующими сферам деятельности гостей видеоблога, например: использование общественно-политического лексического запаса, экспрессивно-оценочной лексики, неполных предложений, вопросительных конструкций, а также употребление ненормативной лексики, а именно жаргонизмов и просторечий. Последнее позволяет прийти к выводу о склонности к антикультурным течениям дискурсивной личности Блогера и об отношении к собеседнику, то есть о его восприятии на том культурном уровне, где возможна коммуникация в данном стиле. Важно отметить, что выбор всех этих контингентов осуществляется машинально, ситуативно, без составления наиболее удачной с риторической позиции конструкции. Следовательно, производится мгновенная реакция отвечающего в подобном речевом аспекте.

Одной из главных причин популярности Блогера можно считать то, что он не стесняется задавать неудобные, а порой даже провокационные вопросы, которые вряд ли пропустили бы в эфир на федеральные каналы. Однако отсутствие и дефицит каверзных, дерзких тем служит основанием неудачи Блогера раскрыть гостя с иной стороны. Это произошло в интервью с Александром Петровым: тривиальная беседа о карьере, съемках и обыденных вещах мало интересуют «ревущую толпу».

Журналист понимает, что любопытство публики к «идеальным» личностям минимально, так как интерес, прежде всего, вызывают «живые» люди, их «границы», индивидуальные особенности, неоднозначные поступки и субъективные мнения. Из этого следует, что стандартными вопросами во время беседы являются вопросы о каких-либо спорных действиях, в том числе о высказываниях, за которые, с позиции Интервьюера, его гости должны чувствовать себя в какой-то степени неловко.

А.М. Максимов, российский тележурналист, определяет «бесцеремонную» коммуникативную стратегию Блогера подобным образом: «Нельзя задавать в интервью вопрос, на который твой собеседник имеет право ответить «не ваше дело» [5]. Однако Интервьюер выходит за рамки, тем самым уничтожая всякие устои и пережитки.

Таким образом, дискурсивная личность это не просто набор определенных характеристик и качеств, а совокупность речеповеденческих установок, в основе которых лежит мыслительная деятельность, ментальность, коммуникативные и когнитивные факторы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева М.Н., Щукина Д.А., Рассадина С.А. Лингвокультурологический потенциал лексемы рождество в языковом сознании современной молодежи (на материале ассоциативно-вербального эксперимента) / Филологические науки. Доклады высшей школы, № 6, 2020. С. 46-53.
2. Калмыков А.А., Коханова Л.А. Интернет-журналистика. ЧАСТЬ II [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://evartist.narod.ru/text16/026.htm?ysclid=ln2c05a1sg251711880>. Дата обращения: 25.09.2023.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность // Ю.Н. Караулов. Москва: Наука, 1987. С. 261
4. Корнилова Е. В. Языковая игра как конструирующий принцип современной речевой практики СМИ (на материале заголовков прессы) // Активные процессы в русском языке: национальное и интернациональное: Сб. науч. статей // Москва: Издательство "ФЛИНТА" 2021. С. 304-315.
5. Рюрикова С. Поймать пересмешника // STORY. 2018. № 3. С. 54-59.
6. Синельникова Л.Н. Концепт «дискурсивная личность»: междисциплинарная параметризация // Л.Н. Синельникова. 2013. № 1 (21). С. 42-44.
7. Щукина Д.А., Глушкова М.С. Элементы полемики в диалоге: российский и бразильский научный дискурс // под ред. Щукина Д.А. // Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский горный университет, Т 1, 2017. С. 25-29.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО ЗНАЧИМЫХ ОБРАЗОВ

Клементьева А.А., Чэнь Лэй
МГУ имени М.В. Ломоносова

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена сопоставительному анализу лингвистических средств, используемых при создании общественно значимых образов — искусственного интеллекта и туристической дестинации. В работе делается вывод о том, что отбор языковых средств определяется как объективными факторами, так и авторскими интенциями.

Ключевые слова: образ; искусственный интеллект; достопримечательность; путеводитель; коммуникативная грамматика; адресат.

LANGUAGE MEANS CREATING THE SOCIALLY SIGNIFICANT IMAGES

Klementyeva A.A., Chen Lei
Lomonosov Moscow State University

ABSTRACT

The article is devoted to the comparative analysis of language means used in creating of socially significant images: artificial intelligence and tourist destinations. The paper concludes that the selection of language means is determined by both objective factors and author's intentions.

Keywords: image; artificial intelligence; sights, guidebook; communicative grammar; addressee.

Современную эпоху можно назвать временем «творения образов» [1, с. 323]. Образы стали частью повседневной жизни, приобрели практическую значимость. Все чаще они создаются нарочито, целенаправленно, к примеру образы политика, товара, бренда.

Большую роль в создании образа играют лингвистические средства. Отбор и особая комбинация языковых средств в речевом сообщении, посвященном какому-либо объекту, могут заставить аудиторию а) определенным образом относиться к нему; б) определенным образом действовать по отношению к нему. Современное информационное пространство переполнено текстами, имеющими большой воздействующий потенциал. Этим объясняется интерес ученых к ним.

Данная работа посвящена сравнительному анализу лингвистических средств, которые используются для создания общественно значимых образов — искусственного интеллекта (далее — ИИ) и туристической дестинации. На материале современных разножанровых текстов по проблемам ИИ, а также путеводителей по Китаю мы определим, какие языковые средства и приемы используются авторами для формирования указанных образов.

Под *искусственным интеллектом* мы будем понимать онтологический объект, продукт деятельности разработчиков, результаты применения которого сопоставляются с результатами интеллектуальной деятельности человека. Разработка и последующее внедрение «умных» машин, способных в перспективе заменить людей на рабочих местах, привели к возникновению «многочисленных дискурсов, выражающих различные представления об интеллектуальных машинах и их возможностях» [2, с. 125]. Созданные противниками и сторонниками ИИ, эти тексты направлены на внушение определенного отношения к нему. Под *туристической дестинацией* в статье понимается место, «куда разными способами, в том числе с помощью соответствующих текстов, следует *направить* потенциальных туристов» [4, с. 3]. Итак, формирование обоих образов

характеризуется целенаправленностью: они создаются для того, чтобы изменить ситуацию во внешнем мире «в желаемом для адресанта направлении» [3, с.160]. Говоря о различиях между двумя рассматриваемыми объектами, можно заметить, что если туристическая дестинация — объект, существующий в действительности, то ИИ — объект виртуальный, который невозможно познать эмпирически. Именно этим фактором во многом объясняется разница в их языковом представлении.

1. Образы туристических дестинаций создаются в основном посредством комбинации репродуктивного регистра (1), апеллирующего к перцептивному компоненту мировосприятия и дающего адресату возможность сравнить то, что написано, с тем, что он видит в действительности, информативного (2), вводящего оценочные характеристики дестинации и указывающего на ее особый статус, и волюнтивного (3), позволяющего управлять вниманием и действиями адресата:

(1) *Между Полуденными Воротами и Воротами Высшей Гармонии течет река, воды которой, изгибаясь как лук, идут с запада на восток. Вода берет начало из дворцового рва на северо-западе и медленно стекает в ров на юго-востоке.*

(2) *Запретный город Китай (Forbidden City). Одна из самых знаковых достопримечательностей Пекина. Подавляющее большинство туристов, в первую очередь, едет именно сюда.*

(3) *Когда вы будете стоять на площади перед Воротами Высшей Гармонии, обратите внимание на каменные плиты, которыми она выложена.*

Текстам, посвященным ИИ, репродуктивный регистр не свойственен: ИИ как виртуальный объект не имеет наблюдаемых признаков. Поэтому здесь востребованы информативный регистр (4), в котором говорящий описывает ментально познаваемую действительность, моделирует виртуальный мир, выходя на уровень обобщения, и волюнтивный (5), использование которого диктуется желанием адресанта склонить адресата на сторону адептов или противников ИИ.

(4) *Чиновника искусственный интеллект уже сейчас спокойно заменит... Я могу сказать, что искусственный интеллект готов для такой замены, но общество пока не готово, это чисто моральный вопрос*

(5) **Надо переводить** зоны повышенной опасности на роботизированное управление.

2. Особенность жанра путеводителя состоит в том, что он управляет действиями адресата, влияет на принятие им решений. У читателя «не просто создается разный образ дестинации, им навязывается разная модель поведения при ее осмотре» [4, с. 35]. Данная черта реализуется с помощью композитивов волюнтивного регистра, включающих 1) конструкции с повелительным наклонением глагола (*обязательно посетите*), 2) конструкции с модальными словами (*Следует закладывать около полутора часов*), 3) конструкции с глаголами рекомендации (*Рекомендуется выделить от двух до пяти дней*), 4) конструкции со сравнительными формами прилагательных (*Добраться до входа в парк проще на такси*), 5) конструкции с модусными предикатами типа *заслуживать внимания*. Таким образом, референтом в указанных текстах является поведение человека.

Адресаты текстов, посвященных ИИ, напротив, никаких действий с виртуальным объектом совершать не могут. Им навязывается лишь определенный способ мышления о нем. Конечная цель этих текстов — изменить сознание адресата, сделать так, чтобы он поверил в моделируемую виртуальную реальность:

Ей [ChatGPT] вскоре неизбежно начнут доверять. Возникнет суггестивный императив: «это искусственный интеллект, у него всё просчитано, продумано, а значит соответствует истине — она не допускает ошибок и просчетов, как люди».

3. Другой отличительной чертой рассматриваемых текстов является присутствие в них разного вида оценок. Задача автора туристического путеводителя — создать положительный образ достопримечательности с целью привлечь к ней внимание. Этим объясняется активное использование слов с положительной оценкой (*уникальный запovedник, фантастический пейзаж, чудо, красота*), интенсифицирующих средств (*самый знаковый, невероятно живописные*), количественных данных (*один из самых глубоких в мире* — тут же называется глубина). Таким текстам в целом свойственна «стратегия позитива», создание ощущения «необычности», экзотичности объекта.

Тексты, посвященные ИИ, условно можно поделить на два типа: те, которые направлены на создание привлекательного образа ИИ, и те, которые формируют его негативный образ. Однако и в том, и в другом случае прямо противоположные цели авторами достигаются похожими языковыми средствами. Среди них — особая комбинация предикатов и компонентов с субъектным значением (неличный субъект и акциональный предикат — *ИИ анализирует медицинские снимки*, пассивные конструкции с незаполненной или заполненной агенсной позицией — *Проект реализуется, Технологии используются врачами*, свернутые предикации со значением ментального действия и элиминированный личный субъект — *ИИ поможет при проверке сочинений*, акциональный предикат и неопределенно-личная субъектная модификация — *Родителей заталкивают на цифровые платформы*); пейоративная (*угроза, опасность*) и мелиоративная (*доверять, повышать, умный* (алгоритм)) лексика; некоторые словообразовательные форманты (*супер-, транс-, сверх-, -изаци(j)-*) и морфологические формы (элативы, компаративы, императивы); отдельные синтаксемы (*ориентироваться в виртуальной реальности — вывести из реальности*), способ построения субъектно-объектных отношений (в зависимости от коммуникативных установок перемещение человека на позицию объекта действий ИИ и наоборот); разноуровневые интенсифицирующие средства; метафоры (*информационное гетто*) и др. Используя похожие языковые механизмы, авторы желают добиться разных эффектов. Все зависит от того, как оценивает моделируемый мир сам адресант.

Таким образом, анализ текстов, посвященных созданию общественно значимых образов (ИИ и туристической дестинации), позволил прийти к следующему выводу: набор языковых средств, используемых говорящим при конструировании общественно значимого образа, определяется а) объективными факторами (реально существующим или виртуальным референтом); б) авторскими интенциями (стремлением не только информировать читателя, но и определенным образом воздействовать на него; передать положительную или отрицательную оценку объекта).

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1998.
2. Батурина И.В. Мифология технологий в российском правовом дискурсе: аналитика нормативного регулирования в сфере искусственного интеллекта // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2023, №2. С. 124-128.
3. Клементьева А.А. Коммуникативно-грамматический анализ текстов, посвященных проблемам искусственного интеллекта: дис. ... канд. филол. наук: 5.9.5. МГУ, М., 2023.
4. Чэнь Лэй. Лингвистические средства создания образа туристической дестинации в современных русскоязычных путеводителях по Китаю: дис. ... канд. филол. наук: 5.9.5. МГУ, М., 2023.

**ОБУЧЕНИЕ РЕЦЕНЗИРОВАНИЮ НАУЧНОГО ТЕКСТА
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ**

Колесова Е.А., Возбранная Т.В.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме обучения рецензированию научного текста студентов технического направления подготовки. Анализируются этапы работы по обучению студентов рецензированию и основные проблемы, возникающие у них в процессе овладения навыками составления одного из самых трудных видов компрессии текста.

Ключевые слова: компрессия научного текста; рецензирование; вторичный научный текст; текст-первоисточник; языковые клише.

**TEACHING STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES
TO REVIEW A SCIENTIFIC TEXT
IN RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH CLASSES**

Kolesova E.A., Vozbrannaya T.V.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of teaching the reviewing of scientific text to students of technical training. The stages of work on teaching students reviewing and the main problems arising at them in the process of mastering the skills of composing one of the most difficult types of text compression are analysed.

Keywords: scientific text compression; reviewing; secondary scientific text; source text; language clichés.

Проблеме взаимодействия и взаимовлияния устной и письменной форм литературного языка в речи посвящены работы многих современных исследователей [1; 4; 5]. Научная коммуникация, как известно, представляет собой совокупность видов профессионального общения в научном сообществе. Это один из главных механизмов развития науки, способа осуществления взаимодействия исследователей и экспертизы полученных результатов. По этой причине одной из ключевых задач языковой подготовки студентов технического вуза является овладение ими знаниями, умениями и навыками в научной сфере. Важной составляющей языковой общенаучной компетенции обучающихся является владение ими навыками компрессии научного и учебно-научного текста.

Работа по обучению компрессированию научного текста традиционно начинается с изучения подстилей и жанров научной речи, а также лингвистических особенностей научного стиля речи в целом. На следующем этапе работы студенты исследуют смысловую структуру научных статей и приобретают навыки создания вторичных текстов различной степени компрессированности (конспекта, тезисов, аннотации и реферата) на основе текста-первоисточника.

Данный вид деятельности предполагает изучение принципов и закономерностей абзацного членения текста, освоение лексики с обобщенно-абстрактным значением и языковых клише, раскрывающих структуру текста-первоисточника, с последующим созданием на его основе вторичного научного текста. В процессе работы студенты выполняют задания репродуктивного, продуктивного и аналитического характера.

В этой связи обучение студентов самостоятельному написанию рецензии как одного из видов компрессии текста, характеризующегося жестким способом построения и имеющего определенные структурные особенности и языковые клише, представляется чрезвычайно важным, так как способствует формированию у них абстрактного научного мышления, умения систематизировать, анализировать и оценивать предложенный материал, развивает речевую культуру в научной сфере деятельности.

В целом ряде лингвистических работ отмечался особый статус текстовой компрессии как сложной речемыслительной деятельности, активизирующей у студентов когнитивные процессы и формирующей навыки научного мышления [2; 3].

Таким образом, необходимость овладения в процессе обучения различным предметам профессионального цикла значительным объемом научной и учебно-научной литературы определяет потребность в формировании у учащихся способности к выражению собственной оценки полученной информации, доказательству ее обоснованности, согласия или несогласия с авторской позицией.

Как известно, содержательная структура рецензии включает в себя несколько обязательных компонентов:

- 1) предмет анализа (вводная часть рецензии – тема, жанр рецензируемой работы);
- 2) актуальность рассмотренной темы;
- 3) краткое содержание рецензируемой работы;
- 4) оценочную часть, предполагающую общий анализ работы, оценку соответствия требованиям, предъявляемым к текстам данного жанра, а также критические замечания, выявляющие существенные / несущественные недостатки представленных материалов;
- 5) выводы, касающиеся общей теоретической и практической значимости работы, ее места в ряду научных исследований данного направления.

Очевидно, что наряду с общими проблемами, связанными с продуцированием вторичных научных текстов (такими, как смешение конспективной и реферативной форм изложения первичного текста; смешение лексических клише, используемых при продуцировании вторичного научного текста и при анализе текста художественного; неумение подбирать синонимические реферативные клише; отсутствие четких границ между своей и чужой речью; включение избыточной информации), у студентов возникают особые затруднения при создании именно рецензии как одного из наиболее сложных видов компрессии текста.

В наибольшей степени это связано с наличием в ней оценочной части, предполагающей аргументированное обоснование позиции рецензента. При написании оценочной части рецензии обычно используются следующие клише:

- *Нуждается в уточнении толкование ряда терминов...*
- *Требуется отредактировать и обобщить представленные выводы...*
- *Вызывает замечания структура работы...*
- *Нечеткая организация структуры и содержания отдельных частей (параграфов) приводит к неоправданным повторам информации...*
- *Обращает на себя внимание недостаточность иллюстративного материала (несовершенство композиционной структуры)...*
- *На наш взгляд, заслуживают пристального внимания и дополнительного исследования вопросы (проблемы)...*
- *Не до конца понятными представляются критерии...*
- *В связи с этим представляется необходимым уточнить...*

Трудности, возникающие у студентов при написании критической части рецензии, обычно обусловлены необходимостью формулировки ими собственной аргументированной оценки с привлечением специальных языковых клише.

На первом этапе обучения рецензированию целесообразным представляется ознакомление учащихся с примером типовой рецензии, в структуре которой им предлагается найти и проанализировать обязательные компоненты, обращая внимание на их совпадение / несовпадение с абзачным членением текста. Следующим видом работы может стать самостоятельное выделение в предложенной для анализа рецензии логических абзацев, соответствующих композиционной структуре типовой рецензии.

Продуктивным представляется и задание следующего этапа – выделить в тексте рецензии языковые клише и заменить их синонимическими конструкциями (например, *автор приходит к выводу / автор делает заключение о том, что; статья посвящена проблеме / в работе рассматривается вопрос; уделяется внимание чему / акцентируется внимание на чем* и т.д.).

Полезным будет и проведенный на занятии анализ написанных ранее студенческих рецензий с выявлением допущенных в них ошибок, недочетов и стилистических погрешностей.

Заключительным этапом работы должно стать самостоятельное написание рецензии на предложенный преподавателем или самостоятельно выбранный студентом текст научной / учебно-научной статьи с акцентированием внимания на ее оценочной части, предполагающей доказательство и обоснование собственной оценки и вызывающей особые трудности в связи с необходимостью использования соответствующих языковых конструкций.

Таким образом, обучение рецензированию как одному из самых сложных видов компрессии текста является неотъемлемой частью языковой подготовки студентов технического вуза, способствует формированию у них логического мышления и языковой компетенции в научной сфере деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалова О.Е. Взаимодействие устной и письменной форм литературного языка в современной речи // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сб. науч. трудов V Междунар. науч.-практич. конф. СПб.: Изд-во Горного ун-та, 2015. С. 52-55.
2. Бредихин С.Н., Серебрякова С.В., Лиховид А.А. Способы компрессии когнитивной информации в научно-популярном тексте // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Владикавказ, 2019. № 3. С. 139-145.
3. Домышева С.А., Копылова Н.В. Дидактические приемы развития навыков компрессии текста у студентов-менеджеров // Бизнес-образование в экономике знаний. 2021. № 2. С.44-50.
4. Мерзляков К.А. Этапы обучения письменной речи студентов на основе метода рецензирования // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2016. Т.21. Вып.5-6 (157-158). С.31-39.
5. Оспанова Д.Б. Методический аспект обучения рецензии как жанра научной речи // Бюллетень науки и практики. Электрон. журн. 2017. №10 (23). Режим доступа: <http://www.bulletennauki.com>. С.358-361.

РИТОРИКА ТЕХНОНАУЧНОЙ СТАТЬИ КАК ПРИМЕР ГУМАНИТАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Кольцова Е.А., Микешин М.И.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

Риторика как гуманитарная дисциплина и искусство речевого воздействия редко рассматривается в одном ключе с точными науками. Риторика и наука, особенно наука в технической сфере, требующая максимальной точности и объективности, на первый взгляд, полностью не совместимы друг с другом. Однако научная коммуникация, связанная с необходимостью трансфера знаний и представлением своих идей и достижений научному сообществу, по сути своей риторична, как и другие виды антропоцентрического взаимодействия. Особенно очевидно риторический характер научной коммуникации проявляется в научных докладах и научных статьях. Именно научные публикации технической направленности стали объектом рассмотрения в рамках данной статьи. На примере сравнительного лингвистического анализа существующих риторических различий русскоязычных и англоязычных научно-технических текстов мы постараемся показать, что риторика является неотъемлемым свойством технонаучной коммуникации.

Ключевые слова: технонаучный текст; научный дискурс; научная статья; аргументация; риторика.

RHETORIC OF A TECHNO-SCIENTIFIC ARTICLE AS AN EXAMPLE OF A HUMANITIES RESEARCH

Koltsova E.A., Mikeshin M.I.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

Rhetoric as a humanitarian discipline and the art of speech influence is rarely considered in the same vein as the exact sciences. Rhetoric and science, especially science in the technical field, which requires maximum accuracy and objectivity, at first glance, are completely incompatible with each other. However, scientific communication, associated with the need to transfer knowledge and present one's ideas and achievements to the scientific community, is essentially rhetorical, like other types of anthropocentric interaction. The rhetorical nature of scientific communication is especially evident in scientific reports and scientific articles. It is scientific publications of a technical nature that became the object of consideration within the framework of this article. Using the example of a comparative linguistic analysis of the existing rhetorical differences between Russian and English scientific and technical texts, we will try to show that rhetoric is an integral property of technoscientific communication.

Keywords: technoscientific text; scientific discourse; research paper; argumentation; rhetoric.

Ректор Горного университета проф. В.С. Литвиненко перед преподавателями социальных и гуманитарных дисциплин поставил актуальную задачу: администрация технического вуза и его профильные преподаватели и научные сотрудники должны понимать, какими научными темами занимаются «гуманитарии» вуза, о чем эти темы и какую конкретную пользу разработка этих тем может принести «технарям». При этом была дана рекомендация: научные статьи, выпускаемые гуманитариями, должны цитировать статьи «технарей» в ведущих научно-технических журналах мирового уровня.

Реакция преподавателей-гуманитариев вполне предсказуема и распадается на следующие основные варианты:

- не соблюдать требования, продолжая заниматься своей научной темой;
- писать статьи по методике преподавания гуманитарных предметов в техническом вузе; в данном случае, темы понятны, но научная ценность таких статей может быть сомнительна, да и от так называемой «фундаментальности» они далеки;

– писать статьи по истории (о выдающихся людях вуза и отрасли); такой выбор хорош для историков-профессионалов, но порой вызывает серьезные затруднения у гуманитариев-неисториков;

– каким-то образом присоединиться к исследованиям «технарей» в качестве соавторов (или, например, переводчиков); этот путь подходит далеко не для всех и чаще всего приводит к отказу от гуманитарной научной тематики.

Все эти варианты, кроме, наверное, последнего, не решают проблему цитирования современных научных текстов «технарей».

Возможный выход из ситуации предлагается следующий. Рассмотрим поставленную ректором задачу не как только административную, а как серьезно научную. Тогда нам надо найти такие гуманитарные темы, которые имели бы предметом исследования научную деятельность «технарей». Существуют большие области «социологии науки» и «философии науки», в которых наука исследуется давно. Однако в них редко изучаются науки технические; исследовательское поле здесь огромно, но мы не будем на нем останавливаться в данной статье. Из всей научной деятельности «технарей» и ее результатов очевидными объектами исследований для гуманитариев могут служить научные тексты, то есть те самые профессиональные научные статьи, которые нам предлагается цитировать. Таким образом, гуманитарии могут использовать все возможности своего научного аппарата, но применять его не к литературным, а к современным научным текстам. Это оказывается увлекательным и важным научным занятием.

Приведем пример подхода к научно-техническим текстам с точки зрения их риторики.

С развитием института научных журналов и расширением практики представления результатов научных исследований в виде статей манера подачи материала исследования и эффективной презентации своих аргументов и достижений (т.е. риторическая составляющая) становится одним из основных параметров отбора публикаций. Доступное изложение и максимальная ориентированность на реципиента текста – читателя научной статьи – являются одними из ключевых требований высокорейтинговых англоязычных журналов, способствующих повышению цитируемости текстов и их принятию научным сообществом.

В свете сказанного выше, следует отметить, что важной составляющей научного дискурса выступает его диалогический характер. Диалогизм в русле его понимания М.М. Бахтиным [1] проявляется в текстах научных статей как имманентная направленность на реципиента, адресата. Ориентированность на адресата является определяющей характеристикой построения англоязычного научного текста, что контрастирует с современными технаучными статьями русскоязычных авторов.

В качестве материала исследования были выбраны научные статьи в области горнодобывающей промышленности и металлургии англоязычных и русскоязычных исследователей из высококвартильных журналов. С использованием ряда методов интерпретативного анализа были выявлены некоторые лингвокультурные отличия в подаче научного контента и результатов исследования.

Научный текст, объективный по своей природе, лишенный любых субъективных элементов, в современном англоязычном научном дискурсе имеет тенденцию к эксплицитированию роли автора, исследователя, к открытому самоназыванию через использование личных местоимений *I, we, our, я, мы, наш*. ИмPLICITные средства хеджирования (*possible, perhaps, возможно, очевидно*) присутствовали в научных текстах, в том числе и технаучных, всегда. Однако наметившаяся в последние десятилетия тенден-

ция «авторского присутствия» [7] или «видимости автора» [8] получает все большее распространение.

As context for the discussions of individual leaching systems, we will briefly review the kinetics of the shrinking-core model ... widely covered in numerous review papers and books [5].

We recommend that research efforts be dedicated to improving the understanding of zirconium speciation under PUREX relevant conditions [6].

Русскоязычные технические статьи, как и их переводные англоязычные версии, характеризуются безличными или неопределенно-личными конструкциями, обилием пассивного залога и использованием возвратных глаголов. В редких случаях используется отсылка на авторство, например «*авторы данной статьи*».

Получены зависимости изменений интенсивности теплового излучения $W(t)$ с поверхности образцов известняка... [2]

На основании геофизической информации, полученной в ходе работ, были отмечены наиболее перспективные места для проведения точечного бурения и заверки обнаруженных аномалий [3].

Использование подобных обезличенных конструкций «нивелирует» роль автора исследования. В технических статьях русскоязычных авторов часто сложно провести границу между исследованиями самих авторов статей, их новизной и полученными результатами, и научными работами других ученых, которые освещаются в литературном обзоре. Англоязычные статьи, несмотря на большое количество пассивных конструкций, свойственных письменному научному дискурсу, тем не менее стремятся определить авторский вклад и часто имеют четкую референцией на автора/ов исследования.

Своеобразная обезличенность технического научного текста в русской традиции проявляется не только в плане непосредственного «авторства», но и по отношению к трудам коллег-исследователей. В частности, в литературных обзорах русскоязычные авторы крайне редко (15% проанализированных статей) называют конкретных исследователей, ограничиваясь простой нумерацией из библиографического списка.

Ряд исследователей пытались предсказать колебания грунта с помощью искусственной нейронной сети, которая включает в себя большое число параметров [7, 22, 33] ...

Некоторые исследователи [18, 37, 39] разработали модель МКЭ для прогнозирования РРВ. В своей модели они пытались имитировать факторы... [4]

Англоязычные тексты при этом в большинстве случаев содержат имена авторов упоминаемых в их работе исследований:

According to Hall and Stewart (1973), the effective ionic state exists between $Cu+Fe^{3+}S^{2-}$ and $Cu^{2+}Fe^{2+}S^{2-}$ [5]

The methodology presented in this paper is based on the algorithms developed by Lin et al. (2015) [9]

Помимо этого, отличия наблюдаются в аксиологическом аспекте, который также имплицитно подчеркивает присутствие автора в научном тексте. В статьях англоязычных авторов оценочный элемент часто проявляется в литературном обзоре при описании трудов предшественников, а также результатов собственного исследования. Оце-

ночные прилагательные передают моменты критического осмысления проанализированных работ.

Dutrizac (1978) *carefully examined* the effect of temperature for both systems ...
An *exhaustive* analysis of these and other data by Kimball et al. (2010) yielded a rate equation for ferric chalcopyrite leaching... [5]

В технических статьях российских ученых оценочный компонент практически отсутствует.

X. Николлс [20] *обобщил результаты* предыдущих изысканий и провел дополнительные исследования ...

Некоторые исследователи [18, 37, 39] *разработали модель* МКЭ для прогнозирования РРВ. В своей модели они пытались имитировать факторы... [4].

Приведенные примеры демонстрируют фактически полное обезличивание языка науки под лозунгом его объективности. При этом разные языковые традиции оказывают свои влияния на этот процесс.

Очевидно, что подобные исследования полезны для самих «технарей», так как показывают, какой «прозой» они говорят, а также демонстрируют богатые возможности и серьезные недостатки распространенных научных языков.

Данный исследовательский пример можно продолжить. Нам кажется понятным, как он может перейти в серьезное и объемное гуманитарное исследование различных аспектов языков науки – языков, на которых говорят и пишут сегодня миллионы людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975.
2. Блохин Д.И., Иванов П.Н., Дудченко О.Л. Экспериментальное исследование термомеханических эффектов в водонасыщенных известняках при их деформировании // Записки Горного института. 2021. Т. 247. С. 3-11. DOI: 10.31897/PMI.2021.1.1
3. Глазунов В.В., Агеев А.С., Горелик Г.Д., Саранулкина Т.В. Результаты комплексных геофизических исследований по поиску склепов на территории загородного некрополя Херсонеса Таврического в Карантинной балке // Записки Горного института. 2021. Т. 247. С. 1-9. DOI: 10.31897/PMI.2021.1.2
4. Хохлов С.В., Соколов С.Т., Виноградов Ю.И., Френкель И.Б. Проведение промышленных взрывов вблизи газопроводов // Записки Горного института. 2021. Т. 247. С. 48-56. DOI: 10.31897/PMI.2021.1.6
5. Barton I.F., Hiskey J. Chalcopyrite leaching in novel lixivants. Hydrometallurgy. 2022. V. 207. DOI: 10.1016/j.hydromet.2022.105775, 1-20.
6. George K., Masters A.J., Livens F.R., Sarsfield M.J., Taylor R.J., Sharrad C.A. A review of technetium and zirconium extraction into tributyl phosphate in the PUREX process. Hydro-metallurgy. 2022. V. 211. DOI: 10.1016/j.hydromet.2022.105892
7. Hyland K. Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. Journal of Pragmatics. 2002. V. 34(8). P. 1091-1112.
8. Peitch-Tyson S. Writer/reader visibility in EFL Written Discourse. Learner English on Computer. Longman: London and New York. 1998. P. 107-118.
9. Salinas-Farran L., Batchelor A., Neethling S. Multimodal assessment of the curing of agglomerated ores in the presence of chloride ions. Hydrometallurgy. 2022. V. 207. DOI: 10.1016/j.hydromet.2022.105776

ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

Налимова Т.А.

*Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна*

АННОТАЦИЯ

В тексте говорится о необходимости использования комплексного подхода на занятиях по дисциплине, который, наряду с реализацией основных задач, заложенных в программе, предполагает включение в работу заданий, направленных на совершенствование языковой грамотности обучаемых, на воспитание у них потребности в постоянном повышении уровня языковой культуры независимо от возраста и профессии.

Ключевые слова: культура речи; языковая грамотность; виды заданий; диктант; поэзия.

POSSIBILITIES OF AN INTEGRATED APPROACH IN TEACHING THE DISCIPLINE "RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE"

Nalimova T.A.

Saint Peterburg State University of Industrial Technologies and Design

ABSTRACT

The text talks about the need to use an integrated approach in classes in the discipline, which, along with the implementation of the main tasks laid down in the program, involves the inclusion of tasks aimed at improving the language literacy of students, instilling in them the need to constantly improve the level of language culture.

Keywords: speech culture; language literacy; types of tasks; dictation; poetry.

Программа дисциплины, входящей в Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования РФ, предусматривает решение разнообразных задач как образовательного, так и воспитательного характера, итогом реализации которых является формирование у обучаемых ряда компетенций [3]. Содержание дисциплины отражено в ряде модулей, основным из которых (по количеству выделенных на него часов) считается модуль, посвященный нормам современного литературного языка.

В определении языковой (литературной) нормы, как известно, заложен перечень видов норм, в котором отсутствуют орфографические и пунктуационные нормы. Преподаватели, акцентируя внимание на том, что обучаемые изучали эти виды норм в школе, на практике из-за ограниченного количества времени, выделенного на дисциплину, часто оставляют в стороне этот важный аспект работы с обучаемыми. Несмотря на это, проблема грамотного письма, без чего невозможно представить современного образованного носителя языка, остается по-прежнему актуальной [1; 4; 5]. Так, по данным опроса студентов 1 курса, около половины обучаемых среди основных целей занятий по дисциплине называют повышение уровня орфографической и пунктуационной грамотности («хочу грамотно писать», «делать меньше ошибок» и др.). Необходимость работы в этом направлении подтверждают также данные диагностического тестирования, которое проводилось нами в течение ряда лет на 1 курсе на одном из первых занятий. Есть темы, в которых первокурсники регулярно делают одни и те же ошибки. И действительно, возможностей в устранении

пробелов в овладении школьной программой обучаемым уже не представится, а желаемое так и останется нереализованным, если в рамках нашей дисциплины мы не сможем выделить время на этот важный аспект. Поэтому, ставя во главу угла в преподавании дисциплины повышение уровня культуры устной речи, мы не должны забывать и о необходимости постоянной работы по повышению уровня грамотности обучаемых.

Как сделать практические занятия комплексными, включающими в том числе и задания по орфографии и пунктуации? Непросто, и все преподаватели это знают. Но это необходимо делать, причем систематически и ненавязчиво, чтобы у обучаемых не создалось впечатление, что опять «как в школе». Так, при изучении каждого модуля программы (а не только нормативного аспекта) необходимо включать задания, позволяющие обучаемым повторить те или иные правила орфографии и пунктуации. Например, в разделе «Функциональные стили» при составлении официально-деловых бумаг можно вспомнить правописание книжных предлогов, союзов и обособление оборотов, включающих деепричастия (*в течение, в связи с тем что, ввиду того что; принимая во внимание, учитывая вышеизложенное* и др.), строение сложных предложений с разными видами придаточных (причины, условия и др.), обратить внимание на отсутствие знаков препинания в простых предложениях, включающих разные виды обстоятельств (например, времени, причины и др.), где обычно делаются ошибки. При изучении особенностей строения научного текста (связности, логичности и др.) следует обратить внимание на языковые средства их реализации (использование и обособление придаточных с союзами причины, следствия, условия и др.; вводных слов и предложений и др.) а при оценивании, например, реферативного текста, составленного обучаемыми, учитывать в том числе и наличие/отсутствие ошибок, что, безусловно, потребует от преподавателя индивидуального подхода к обучаемым и т.д.

На протяжении всего времени изучения дисциплины целесообразно проводить небольшие диктанты (на 15 минут), желательно на основе текстов культурологической тематики, которые содержат для обучаемых элементы новизны (например, фрагменты интервью с известными людьми; о нашем городе и др. [2]). При этом чередование устных и письменных видов работы на занятии вносит разнообразие, снижает утомляемость обучаемых. Как правило, проверка осуществляется сразу же. Если времени на занятии недостаточно, чтобы закончить текст, то можно предложить обучаемым составить его продолжение (завершение) в качестве домашнего задания. Такие задания стимулируют творческую активность обучаемых, развивают у них интерес к затронутой в тексте тематике, вынуждая их обратиться к дополнительным источникам.

Считаем также необходимым познакомить обучаемых с ежегодно проводимой в стране акцией «Тотальный диктант» и предложить им написать «наш» тотальный диктант. Как известно, в 2023 году три части текста для тотального диктанта были составлены журналистом и писателем-дальневосточником Василием Авченко и посвящены Владимиру Арсеньеву – ученому, писателю, исследователю Дальнего Востока. На основе содержания этих текстов нами был составлен текст, который использовался для «нашего» тотального диктанта. По результатам проверки и обсуждения результатов самые грамотные студенты были отмечены дипломами за участие в конкурсе грамотности (что, впрочем, добавило им одну позицию в их портфолио). Основная цель этого задания заключалась в приобщении к мероприятию, проводи-

тому в масштабе всей страны, в попытке донести до сознания каждого, что заботиться о состоянии своей речевой культуры и языковой грамотности необходимо постоянно независимо от возраста и профессии.

Воспитание бережного отношения к родному языку, постижение его красоты и богатства невозможно без чтения и слушания образцов классической поэзии. Поэтому хорошие стихи, по нашему мнению, должны звучать на занятиях регулярно. Для этого обучаемым предлагается самостоятельно выбрать произведения, которые они хотели бы прочитать в своей группе, дается время на подготовку (2-3 недели). Выбор стихов не регламентирован: иногда обучаемые читают наизусть знакомые всем стихи, а иногда выбираются новые, заучиваются менее известные, но любимые. Перед чтением обучаемыми дается краткая информация об авторе и выбранном произведении. Чтением стихов обычно завершается занятие, и это занимает всего несколько минут. После коллективного обсуждения выбираются лучшие исполнители, а в конце семестра им вручаются грамоты за активное участие в этой работе.

Таким образом, мы коснулись лишь некоторых моментов в организации практической работы, однако очевидно, что при целенаправленной работе и большом желании становится возможным использование комплексного подхода, который позволит совместить разные аспекты многогранной работы, направленной на повышение уровня речевой и языковой культуры обучаемых и совершенствование их компетенций, заложенных в программе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Изюмская С.С., Шайхалиева А.М.* Современная языковая ситуация и сохранение основ грамотного письма // Современный тенденции развития науки и технологий: сб. науч. трудов по материалам междунар. науч.-практ. конф. В 5 ч. Ч. 3. Белгород: Агентство перспективных научных исследований, 2017. С.65-69.
2. *Налимова Т.А.* Возможности повышения языковой грамотности первокурсников на занятиях по русскому языку и культуре речи // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе: материалы докладов и сообщений XXVII Междунар. науч.-метод. конф. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2022. С.87-94.
3. Портал Федеральных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> fgosvo.ru (дата обращения 18.09.2023).
4. Роль грамотности в жизни современного человека [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.textologia.ru/yazikoznanie/interesnie-fakti-yazikoznania/gramotnost/rol-gramotnosti-v-zhizni-sovremennogo-cheloveka/3844/?q=641&n=3844&ysclid=lmx27vuyth28271593> (дата обращения 22.09.2023).
5. *Фесенко О.П.* Языковая грамотность студентов: причины снижения и условия совершенствования // Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия: Сб. материалов науч. конференции. М., 2018.

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ АНГЛИЙСКИХ ФЕМИНИТИВОВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Облова И.С., Михайлова М.С.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются английские феминитивы в аспекте обучения переводу студентов технических специальностей. Данная проблема является актуальной, так как при переводе гендерной лексики стоит вопрос о сохранении и передаче гендерного показателя. В качестве материала для изучения были использованы технические тексты. Сделан вывод о необходимости индивидуального подхода к переводу феминитивов для сохранения гендерной специфики, обобщаются способы их образования, сделаны рекомендации по приемам перевода.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; перевод; английский язык; феминитивы; словообразование; суффикс; переводческие методы.

TRAINING ENGINEERING STUDENTS IN TRANSLATION OF FEMINITIVES

Oblova I.S., Mikhaylova M.S.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article considers English feminitives in the aspect of teaching translation to students of technical specialties. This problem is topical, because when translating gender vocabulary into Russian there is a question of preserving and transferring the gender indicator. Technical texts were used as material for the study. The conclusion is made on the necessity of an individual approach to the translation of feminitives in order to preserve the gender specificity. The article summarises the ways of formation of the feminitives and makes recommendations on the methods of their translation.

Keywords: teaching a foreign language; translation; English; feminitives; word formation; suffix; translation methods.

В рамках обучения иностранному языку студентов технического университета особое место занимает развитие навыков перевода технических текстов по специальности обучающихся. Как известно, перевод создаётся на уровне передачи смысла, т.е. студентам необходимо не только подставить слова из словаря, но и максимально точно и полно передать смысл текста с учетом особенностей языка перевода и другой культуры.

По мнению некоторых ученых, в ходе обучения переводу технической научной литературы одной из сложностей, которая часто возникает у студентов, является поиск соответствий наименований феминитивов, так как языковые тенденции в двух культурах – языка оригинала и языка перевода – противоречат друг другу. Так, в настоящее время в русском языке используется большое количество феминитивов, в то время как в английском языке наблюдается стремление к использованию гендерно нейтральной лексики [3, 5, 10].

Согласно самому распространённому определению, феминитивы (феминативы) представляют собой существительные женского рода, образованные от однокоренных существительных мужского рода, являющихся парными к ним [11].

В английском языке категория рода не связана с семантикой пола; уже в древний период развития языка (VII – IX вв.) она была недостаточно устойчива и постепенно вырождалась [7, 8]. В 1999 году были подготовлены рекомендации по устранению ген-

дерной асимметрии в английском языке в рамках распространения движения за гендерное равноправие. В соответствии с разработанными нормами ЮНЕСКО политически корректным являлась нейтрализация и мужского, и женского рода. Таким образом, слова, содержащие суффиксы женского / мужского рода, требовалось заменять на гендерно нейтральные эквиваленты, например, *steward/stewardess – flight attendant*. Кроме того, следовало избегать гендерных индикаторов, таких как *woman engineer – engineer, mankind – humankind* [13, 14]. В случае составных слов, основа *-man* заменялась на гендерно нейтральный эквивалент – *person* или другие альтернативные варианты, например *human being*.

Таблица 1

Список гендерно нейтральных слов в английском языке

| Гендерно-окрашенные слова | Гендерно-нейтральные альтернативы |
|---|-----------------------------------|
| Существительные | |
| Sir/Madam /Ladies and gentlemen (обращение) | Colleagues (обращение) |
| man | person, individual |
| man-made | machine-made, artificial |
| chairman | chairperson, head |
| freshman | first-year student |
| common man | average person |
| salesman | salesperson |
| policeman | police officer |
| Местоимения | |
| he/his/himself или she/her/herself | they/them/themselves |

В английском языке нет привычных для русского языка суффиксов, обозначающих принадлежность к женскому роду, таких как *-ка, -ца, -ша* и т.д. Гендерную асимметрию сглаживает нейтрализация рода.

Способы словообразования феминитивов в английском языке:

1. Аффиксальный, заключающийся в добавлении суффиксов с модификационным значением женскости.

Наиболее частотным употреблением в именах существительных обладает суффикс *-ess*, обозначающий лиц женского пола.

Таблица 2

Аффиксальное словообразование

| Суффикс | Мужской род | Женский род |
|---------|-------------|-------------|
| -ess | prince | princess |
| | waiter | waitress |
| | actor | actress |
| | steward | stewardess |
| | patron | patroness |
| | host | hostess |
| | lion | lioness |
| | master | mistress |
| | neighbor | neighboress |

| Суффикс | Мужской род | Женский род |
|------------------|--|--|
| -stress (устар.) | singer seamster (tailor) headmaster | songstress seamstress headmistress |
| -ette (фр.) | usher bachelor suffragist astronaut | usherette bachelorette suffragette astronette |
| -enne (фр.) | comedian | comedienne |
| -euse (фр.) | masseur connoisseur | masseuse connoisseuse |
| -ina/-ine | hero landgraf ballet dancer | heroine landgravine ballerina |
| -trix: | mediator progenitor administrator senator | mediatrix progenitrix administratrix senatrix |
| -e | fiance confidant | fiancee confidante |

2. Лексический, когда происходит сложение основ, т.е к началу существительного добавляется либо существительное, либо личное местоимение, например *firewoman* – *fireman*, *chairwoman* – *chairman*, *saleswoman* – *salesman*, *he-wolf* – *she-wolf*, *she instructor*.

3. Аналитический способ, который означает добавление гендерных маркеров, таких как *female* / *male* / *woman* / *man* к гендерно-нейтральным терминам: *woman engineer*, *woman worker*.

4. Супплетивизм, заключающийся в грамматическом сближении разных основ с образованием новой формы слова, например *man* – *people* [1, 6, 9].

Необходимо отметить, что в целом феминитивы рассматриваются в зависимости от их контекстуального окружения и способ их перевода выбирается индивидуально. Для облегчения поисков эквивалентной лексики при переводе феминитивов с английского языка на русский следует выделить некоторые общие тенденции:

1. Наименования профессий переводятся с английского языка на русский аналогичным образом при переводе (*actress* – *актриса*, *heroine* – *героиня*, *nurse* – *медсестра*).

2. Используются существительные с суффиксом, обозначающим принадлежность к женскому полу, лишь в том случае, когда из контекста следует, что необходимо указать пол человека.

3. Для технического текста на английском языке характерны многокомпонентные наименования, например *structural engineer*, *engineer chemist*, *engineer ecologist*. Данные двухкомпонентные слова, вторая часть которых мотивирована лексемой, стоящей впереди, передается на русский язык существительным с двумя основами, в котором вторая часть является базовой, а первая – признаковой.

4. Выделяются семантические, формальные, стилистические, лексические и словообразовательные ограничения добавления суффикса женского рода при переводе. Также считается, что суффикс *-ша/-ка* имеет пренебрежительное значение: например, *физик* / *химик* звучит более формально и уважительно, нежели *физичка* или *химичка*. Некоторые существительные не получают суффикса женского рода при переводе ввиду

лексических ограничений, например *директор, стажер, физик, автор, сенатор, консултант* и др.

5. Некоторые ученые связывают лексическое ограничение с омонимией, так как нельзя образовать слово с женским окончанием, если в языке перевода уже существует такое существительное с другим значением. Например, *ювелирка* – феминитив от *ювелир* и в значении украшений во множественном числе; *финка* – феминитив и нож.

6. Существует группа слов, являющихся общими как для мужского, так и для женского рода. При переводе пол определяется при помощи согласующегося прилагательного, например *ответственная инженер*, или глагола, который по смыслу сочетается с существительным, например *директор указала*.

7. Нейтральные английские наименования, ассоциирующиеся с деятельностью, осуществляемую преимущественно женщинами, переводятся женскими наименованиями на русский язык [2, 4, 12].

Таким образом, поскольку русский и английский языки не являются родственными и структурно отличаются друг от друга, то следует обратить внимание студентов на правила сочетаемости языков перевода и оригинала, а также на необходимость индивидуального подхода к переводу феминитивов для сохранения гендерной специфики наименований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багдасарян В.В. Феминитивы и их употребление в английском языке [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://upload.pgu.ru/iblock/8e4/98.pdf> (дата обращения 17.09.2023).
2. Беркутова В.В. Феминитивы в русском языке: исторический аспект // Междунар. науч.-практич. журнал «Филологический аспект». 2020. № 11 (43). С. 6-21.
3. Борисова Ю.В., Маевская А.Ю. Основные грамматические сложности при чтении профессионально ориентированных текстов студентами горного университета в рамках компетентностного подхода / Под ред. К.Н. Антонова // СПб.: СПбГЭУ. Т. 1. 2022. С. 109-116.
4. Ворошилова С.В. Развитие конституционной идеи равенства полов в России XX века // Вестник СГЮА. 2016. № 2 (109). С. 26-31.
5. Герасимова И.Г. Изучение потребностей студентов и их ожиданий от курса иностранного языка для специальных целей // Психология и педагогика на современном этапе. 2015. № 6. С. 116-119.
6. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. М.: Флинта: Наука, 2011.
7. Ильин Б.А. История английского языка. М., 1968.
8. Кирилина А.В. Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации. М.: РОССПЭН, 2004.
9. Кольцова Е.А. Языковая картина мира современного британского социума: доминирующие общественные тенденции (на материале слов года издательства оксфордского университета) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 11. Т. 77. С. 119-124.
10. Потапова Н.А., Щукина Д.А. Русские пословицы и механизмы человеческого мышления (выражение обобщенного значения) // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание. 2020. № 4. С. 109-119. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44468651> (дата обращения 17.09.2023).
11. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой. М.: Информация XXI век, 2002.
12. Шанский Н.М. Современный русский язык: учебник для студентов педагогических институтов. В 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология / Н.М. Шанский, А.Н. Тихонов. М.: Просвещение, 1987.
13. Guidelines on Gender-Neutral Language / directed by Breda Pavlic. Paris: UNESCO, 1999.
14. Sveshnikova S.A. Development of Engineering Students' Motivation and Independent Learning Skills / S.A. Sveshnikova, E.R. Skorniyakova, M.A. Troitskaya, I.S. Rogova // European Journal of Contemporary Education. 2022, 11. P. 555-569. Режим доступа: https://ejce.cherkasgu.press/journals_n/1656514745.pdf (дата обращения: 17.09.2023).

**ГЕОЛОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ М.В. ЛОМОНОСОВА
НА МАТЕРИАЛЕ
«СЛОВА О РОЖДЕНИИ МЕТАЛЛОВ ОТ ТРЯСЕНИЯ ЗЕМЛИ»**

Синильникова Е.С.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена обзору геологических взглядов М.В. Ломоносова, представленных в трактате «Слово о рождении металлов от трясения земли». В своей работе ученый излагает теорию происхождения металлов в горных породах в результате землетрясений. В статье дается краткий обзор изучения геологических идей ученого, начиная с В.И. Вернадского и заканчивая современными исследователями. Анализируются часто употребляемые в трактате термины: «земное трясение» и его варианты, «руда», «жила».

Ключевые слова: происхождение металлов; земное трясение; руда; жила.

**GEOLOGICAL VIEWPOINTS OF M.V. LOMONOSOV
ON THE MATERIAL
OF "THE WORD ABOUT THE BIRTH OF METAL FROM THE EARTHQUAKE"**

Sinilnikova E.S.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article is devoted to review of the geological viewpoints of M.V. Lomonosov, presented in his scientific essay "The word about the birth of metals from the earthquake". Herein the scientist proposes the theory of the origin of metals in rocks as a result of earthquakes. The article provides with the brief overview of the study of the scientist's geological ideas, starting with V.I. Vernadsky and ending with modern researchers. It is analyzed the terms frequently used in the scientific essay: "earth shaking" and its variants, like "ore", "vein".

Keywords: origin of metals; earth shaking; ore; vein.

«Слово о рождении металлов от трясения земли» – научный трактат, который был произнесен М.В. Ломоносовым на заседании Академии наук в 1757 году в честь торжественного праздника тезоименитства императрицы Елизаветы Петровны. В своей речи ученый упоминает о землетрясении, случившемся в Лиссабоне в 1755 году и превратившем столицу Португалии в руины. Данное событие долгое время обсуждалось в научных кругах, М.В. Ломоносов включается в дискуссию и высказывает свою точку зрения по поводу землетрясений.

В трактате ученый пишет о том, что со временем земная поверхность изменяется: на месте равнин появляются горы, и, наоборот, горы разрушаются, а на их месте возникают равнины и моря. Для подтверждения своих взглядов М.В. Ломоносов приводит большую цитату из «Натуральной истории» ученого и философа Плиния Старшего, таким образом включая себя в научную парадигму, восходящую к античности.

В «Слове о рождении металлов от трясения земли» М.В. Ломоносов излагает теорию возникновения землетрясений и разделяет их на четыре вида: «*Первое, когда дрожит земля частыми и мелкими ударами <...>. Второе, когда, надувшись, встает кверху и обратно перпендикулярным движением опускается. <...> Третье, когда по-*

верхности земной наподобие волн колебание <...> Наконец, четвертое, когда по горизонтальной плоскости вся трясения сила устремляется <...>» [1, с. 299-300].

М.В. Ломоносов считает, что землетрясения приносят не только разрушения, но и пользу в виде появления в горных породах некоторых металлов. Далее ученый приводит гипотезу о том, что металлы происходят от землетрясения: «Но как горы и жилы, что мы прежде слышали, от земного трясения происхождение свое имеют, посему и помянутые золотые, железные и оловянные руды тем же свое рождение должны; следовательно, все места, где видим металлы, трясением земли производятся» [1, с. 334].

Как считает академик В.И. Вернадский, работы М.В. Ломоносова в области геологии и минералогии не были в полной мере оценены его современниками, однако получили высокую оценку у потомков. По мнению В.И. Вернадского, самое главное открытие, которое сделал М.В. Ломоносов, касается возраста жил и близко к учению о динамической геологии: «Ломоносову принадлежит несомненное первенство в постановке правильного взгляда на жилы и в установке понятия возраста жил» [2, с. 13-48].

М.В. Ломоносов учился в Германии, и в его трудах нашли отражение идеи немецких научных течений XVIII века. Более подробно данный вопрос освещается в статье В.Г. Афанасьева «Фрайбергская горная академия и Россия: два с половиной века делового сотрудничества» [3, с. 131-137]. По мнению Э.П. Карпеева, исследователя биографии и научных трудов М.В. Ломоносова, в «Слове о рождении металлов» ученый высказывал ряд оригинальных суждений о происхождении торфа, каменного угля и нефти и, главное, о том, что природа находится в непрерывном изменении [4, с. 36].

М.В. Ломоносов по праву считается основоположником горно-геологической терминологии, которая во времена ученого находилась на этапе формирования и в основном была заимствованной. М.В. Ломоносов предпринимает попытку адаптировать иностранные термины под русский язык. Большинство терминов ученый заимствует из немецкого языка: например, «аквамарин», «марга», «марказит». Иногда, наоборот, иностранные понятия ученый заменяет на русские: например, термин «галена» из латинского языка М.В. Ломоносов заменяет на «свинцовая жила» или «свинцовая руда». Устаревшее слово «бечета» заменяется на «гранат» и «рубин», византийское наименование «верил» – на европейское название «берилл» [5, с. 49-74].

Проанализируем использование некоторых терминов в тракте «Слово о рождении металлов от трясения земли». Это позволит нам высказать предположения о геологических взглядах ученого. В тексте «Слова...» для описания землетрясения используется различные варианты терминов: «земное трясение» (употребляется 13 раз), «трясение земли» (7 раз), «земли трясение» (3 раза), «трясение» (9 раз). То, что у одного термина несколько вариантов, указывает на процесс его вхождения в русский язык.

В трактате М.В. Ломоносова часто употребляется «руда» и ее разновидности. Согласно Словарю геологических терминов, «руда – это природное минеральное вещество, из которого технологически возможно и экономически выгодно извлекать валовым способом металлы или минералы для использования их в народном хозяйстве» [6, с. 193].

У М.В. Ломоносова термин «*руда*» встречается 23 раза с учетом разновидностей, в том числе «*болотные руды*» (2 раза), «*оловянные руды*» (1 раз), «*золотые руды*» (1 раз), «*железные руды*» (3 раза), «*медная руда*» (1 раз), «*серебряная руда*» (2 раза).

М.В. Ломоносов часто использует термин «*жила*». В трактате он встречается в нескольких вариантах: это «*рудные жилы*» (3 раза) и «*металлические жилы*» (6 раз). В Словаре геологических терминов «жила – это протяженное в двух направлениях простое тело, образовавшееся либо в результате выполнения трещинной полости минеральным веществом или горной породой, либо вследствие замещения горной породы вдоль трещины минеральными веществами» [7, с. 245].

Проанализировав «Слово о рождении металлов от трясения земли», можно сделать вывод, что геологические взгляды М.В. Ломоносова являются сложившейся научной концепцией. Ученый приводит полное научное описание природного явления и конкретные примеры: дает классификацию землетрясений и ее критерии, описывает происхождение металлов. Ссылка на труды Плиния Старшего свидетельствует о том, что М.В. Ломоносов включает себя в научную традицию, которая восходит к античности.

Использование одного термина в разных вариантах позволяет сделать вывод о вхождении его в язык. Большое количество терминов в трактате указывает на то, что, по мнению М.В. Ломоносова, для каждого природного объекта или явления должно быть свое наименование. Обращение к тексту и его анализ дает возможность сказать, что М.В. Ломоносов является одним из создателей научного стиля. Он понимает, что о научных явлениях нужно писать соответствующим языком, однако следует традициям своего времени, когда научные работы писались в стихах, и создает не просто трактат, но одновременно литературное произведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ломоносов М.В.* Полное собрание сочинений. Т. 5. Труды по минералогии, металлургии и горному делу 1744-1763 / Ред. А.И. Андреев, И.И. Шафрановский. М.; Л.: Изд-во Академии Наук, 1954. С. 295-347.
2. *Вернадский В.И.* О значении трудов М.В. Ломоносова в минералогии и геологии // Словарь языка М.В. Ломоносова. Материалы к словарю. Вып. 5. Словарь-справочник «Минералогия М.В. Ломоносова» / Отв. ред. С.С. Волков. СПб.: Нестор-История, 2010. С. 13-48.
3. *Афанасьев В.Г.* Фрайбергская горная академия и Россия: два с половиной века делового сотрудничества // Записки Горного института. № 216. С. 131-137.
4. *Картеев Э.П.* Михаил Васильевич Ломоносов: Книга для учащихся. М.: Просвещение. № 1987.
5. *Волков С.С.* М.В. Ломоносов в работе над Минеральным каталогом // Словарь языка М.В. Ломоносова. Материалы к словарю. Вып. 5. Словарь-справочник «Минералогия М.В. Ломоносова» / Отв. ред. С.С. Волков. СПб.: Нестор-История, 2010. С. 49-74.
6. Геологический словарь в двух томах / Под ред. К.Н. Паффенгольца. Т. 2. М.: Недра, 1973.
7. Геологический словарь в двух томах / Под ред. К.Н. Паффенгольца. Т. 1. М.: Недра, 1973.

ИЗУЧЕНИЕ СЛОВ С ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОКРАСКОЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Старостенко В.В.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются способы изучения слов с эмоциональной окраской на уроках русского языка. Утверждая, что слова находятся в постоянной непрерывной связи с интеллектуальной и эмоциональной жизнью, автор ставит задачу обучения школьников языковым средствам, которые выражают эмоции.

Ключевые слова: эмоции; эмотивная лексика; эмоциональный опыт; эмоциональная окраска; изучение слов с эмоциональной окраской.

LEARNING WORDS WITH EMOTIONAL COLORING IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Starostenko V.V.

Ryazan State University named for S.A. Yesenin

ABSTRACT

The article discusses ways to study words with emotional coloring in Russian language lessons. Asserting that words are in constant continuous connection with intellectual and emotional life, the author sets the task of teaching school-children language means that express emotions.

Keywords: emotions; emotive vocabulary; emotional experience; emotional coloring; the study of words with emotional coloring.

В.И. Шаховский неоднократно заявлял о необходимости знаний, касающихся управления своими и чужими эмоциями, приобретения эмоционального опыта говорящих, овладения контекстно-закрепленными эмоциональными средствами в рамках специальных направлений в преподавании языковых дисциплин. Иными словами, автор призывал к формированию эмотивной/эмоциональной компетенции обучающихся для достижения положительного эффекта общения в дальнейшем [6, с. 416].

Лексика русского языка представляет собой сложную систему, которая состоит из стилистически нейтральных и эмоционально окрашенных единиц (прежде всего, слов). В языке существует огромный запас слов, которые наделены эмоционально-экспрессивной окраской. Стоит заметить, что оттенки этой окраски многообразны: ироническая, презрительная, неодобрительная и другие. В.И. Шаховский пишет: «Эмоциональная окраска у слова возникает в результате того, что само его значение содержит элемент оценки, функция чисто номинативная осложняется здесь оценочностью, отношением говорящего к называемому явлению, а, следовательно, экспрессивностью, обычно через эмоциональность» [2, с. 232].

Ученые под совокупностью эмоциональной лексики и лексики эмоций понимают эмотивную лексику. В.И. Шаховский разделил эмотивную лексику на следующие группы:

- лексика со значением эмоционального состояния;
- лексика со значением эмоционального отношения;
- лексика со значением эмоциональных характеристик [7, с. 208].

В своих научных трудах А.М. Финкель и Н.М. Баженова отмечают, что наиболее устойчивой группой слов будет та, в которой первоначальное значение слова содержит чувственный оттенок. Эти слова принадлежат к группе экспрессивно-эмоциональных лексем. Именно в этой группе профессор Н.М. Кожина выделяет следующие виды слов:

- слова для общения в устно-фамильярной, разговорно-сниженной речи;
- многозначные слова, в прямом значении. Обычно стилистически нейтральные, но в переносном наделяются выраженной оценочностью и экспрессивной стилистической окраской, поэтому условно называются ситуативно-стилистически окрашенными;
- слова, в которых эмоциональность и экспрессивность достигаются с использованием словообразовательных суффиксов [3, с. 475].

Но как все эти научные исследования связаны со школой? Человек с раннего детства сталкивается с различными эмоциями, но как объяснить ему, что это такое? Эмоции, по определению П.К. Анохина [1, с. 538], являются физиологическими состояниями организма, имеют яркую субъективную окраску и охватывают все виды чувствований и переживаний человека. Если рассматривать становление эмоций человека, то условно можно разделить его на четыре этапа.

На первом этапе, в младенчестве, эмоциональное развитие рассматривается на уровне инстинктов. При появлении на свет ребёнок выражает все свои эмоции криком, которые меняются по высоте, силе и протяжённости. Таким образом, формируется его коммуникативная направленность. В 2,5-3 месяца у ребёнка начинается «комплекс оживления», который сопровождается гулением. Именно на этом этапе у новорождённого проявляются зачатки речи. В 6-7 месяцев ребёнок способен лепетать. В 8-9 месяцев появляются первые слова, которые усваиваются в определённой ситуации, связанной с эмоциональным состоянием. Примерно к первому году жизни ребёнок способен выразить свои эмоции не только мимикой, жестами, плачем и другими реакциями, но и интонацией, темпом и громкостью своей речи.

Второй этап (этап раннего возраста) соотносится с осознанием понятия «постоянство объекта». Ребёнок начинает понимать, что люди и вещи существуют, даже если он их не видит прямо сейчас. В этот период формируются различные чувства: удивление, гнев, радость и другие. Эмоциональное развитие напрямую связано с эмотивной лексикой. По мнению различных учёных, дети начинают использовать слова для обозначения эмоций около 18-20 месяцев. Примерно в 28 месяцев они начинают использовать слова, которые подходят для описания эмоций, которые соотносятся в их понимании со счастьем, удивлением, гордостью, страхом и гневом.

Третий этап (с 3-х лет до 12-14 лет) представляет для нас особый интерес, так как связан с периодом обучения в школе. У ребёнка продолжается процесс формирования сложных эмоций. Л.С. Выготский, А.И. Лук, С.Л. Рубинштейн, Я. Рейковский, П.М. Якобсон установили, что одним из важных средств осознания своего поведения является речь, то есть вербальное выражение эмоций [4, с. 705]. В старшем дошкольном возрасте, как указывает Н.В. Соловьёва [5, с. 24], слова, обозначающие эмоции, содержат обобщения ситуаций, в которых эмоции возникли, а не сами признаки эмоционального состояния. По данным профессора Е.О. Соловьёвой, дети не интересуются эмоциональным состоянием окружающих, а уж тем более не говорят о своём. Всё меняется ближе к школьному возрасту, когда они начинают проявлять интерес к состояниям, предпочтениям и интересам других

людей. Словарь эмотивной лексики растёт и пополняется ближе к 10-12 годам. Таким образом, изучение слов с эмоциональной окраской необходимо на уроках русского языка.

Начинать их изучение необходимо уже в начальной школе. Так, эмоции оказывают влияние на все формы проявления активности детей младшего школьного возраста, окрашивают общение, процесс познания, отражения действительности в рисунках, играх, дают возможность наиболее ярко раскрыться в деятельности. Именно этот возраст является благоприятным временем для формирования и развития речевой способности. Целесообразно вводить на занятиях по русскому языку упражнения, которые будут связаны с пониманием тех или иных эмоций. Предлагаем примеры таких упражнений.

Упражнение 1. Подберите синонимы к слову «верный», составьте словосочетания, где это слово употребляется в разных значениях. Какие эмоции вызывает у Вас это слово?

Упражнение 2. Расположите синонимы так, чтобы:

- 1) эмоции усиливались: *рыдать, плакать, хныкать, реветь;*
- 2) эмоции уменьшались: *сердиться, беситься, злиться, свирепеть, досадовать.*

Упражнение 3. Выпишите только те пары слов, которые являются синонимами. Свое мнение обоснуйте. Составьте с любыми выписанными словами два предложения.

Сверкать – блестеть, маленький – малыши, пение – петь, храбрый – бесстрашный, торопиться – спешить.

Таким образом, знакомство с лексико-семантическими, лексико-стилистическими и лексико-грамматическими категориями слов в начальной школе помогут детям правильно понимать эмоциональную окраску слов. Использование пропедевтических упражнений в начальной школе станет хорошей базой для изучения эмотивной лексики в средней школе.

В средней школе изучение раздела «Лексика» проходит в два этапа:

- 1) основной (V-VI классы);
- 2) этап закрепления (VIII-IX классы).

В V-VI классах учащиеся учатся находить причины эмоций, давать моральную оценку действиям и характеристику персонажей. Например, целесообразно предложить задания, которые ориентированы на текст, потому что именно в этот период подробно изучаются темы, связанные с эмотивной лексикой: «Синонимы», «Антонимы», «Нейтральные и стилистически окрашенные слова», «Фразеологизмы», «Жаргонизмы», «Неологизмы», «Архаизмы и историзмы».

Упражнение 1. Прочитайте фрагменты из повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством». Поясните, какие фразеологизмы используются автором для выражения эмоций? Как Вы понимаете эти эмоции? Подберите синоним к фразеологизмам в соответствии с этими эмоциями.

• *Рожь, как говорит Фома Григорьевич, мерзость мерзостью, однако ж и он строит любовные куры!*

- *Как будет любоваться мною мой муж! Он не вспомнит себя. Он зацелует меня насмерть.*
- *Пора положить конец всему: пропадай душа, пойду утоплюсь в проруби, и поминай как звали!*

Упражнение 2. Комплексная работа с текстом. Прочитайте текст и выполните задания.

Был у матери единственный сын. Женился он на девушке ослепительной красоты. Но сердце у молодой жены было черное, а характер тяжелый. Говорит она мужу: «Пересели мать в сарай, пусть не ходит в хату». Боялась мать холодных глаз снохи, только по ночам выходила она из темного сарая. Но и этого было мало красавице.

Вот она и говорит мужу: «Если не хочешь потерять меня, вынь из груди сердце и принеси его». Не дрогнуло сердце сыновье, околдовало его красота жены.

Сын повел мать к реке и убил. Пошел обратно, а сердце положил на ладонь. Споткнулся он о камень, упал, ударился, а горячее сердце упало окровавленное на утес и прошептало: «Сыночек золотой, не больно ли ты ушиб колено? Присядь, отдохни!»

1. Спишите текст. Подчеркните в тексте словосочетания с переносным значением. Как они характеризуют героев? Какие эмоции вызывают у Вас герои?
2. Выпишите из текста словосочетания «существительное+прилагательное» и замените известным близким по смыслу синонимичным выражением.
3. Почему главный герой поступил так? Как Вы это поняли? Какие слова в тексте доказывают это?

Упражнение 3. Ниже приведены толкования слов, взятые из толкового словаря В.И. Даля. Определите слова по их лексическому значению. Как вы понимаете 2 и 3 примеры? Какие эмоции они вызывают у Вас? Составьте предложения с этими словами.

1. *Группа экспертов, определяющая призовые места, присуждающая премии, награды на выставках, конкурсах, состязаниях.*
2. *А. Поэтическое произведение, изображающее добродетельную безмятежную жизнь на лоне природы. В. перен. Мирное, счастливое существование (часто ирон.).*
3. *А. Веселое чувство, ощущение большого душевного удовлетворения. В. То, что (тот, кто) вызывает такое чувство. С. Радостное, счастливое событие, обстоятельство.*

Таким образом, изучение эмотивной лексики в V-VI классах становится основным этапом понимания лексики с эмоциональной окраской.

Четвертый этап формирования эмотивной лексики (с 14 до 20 лет) совпадает с последним этапом освоения эмоциональной лексики в школе. В юношеском возрасте ведущую роль в формировании эмоций играет ожидание будущего, возрастает дифференцированность эмоциональных переживаний, появляется способность отделять экспрессивные средства от переживаний, качественно улучшается способность понимать эмоции других людей. В VIII-IX классах на уроках русского языка к лексике обращаются только для закрепления ранее пройденного материала. Упражнения выглядят следующим образом.

Упражнение 1. Подберите к словам левой колонки антонимы из правой. Какие эмоции вызывают у Вас эти слова? Почему?

| | |
|-------------|----------------|
| кручиниться | усталый |
| талантливый | абстрактный |
| бодрый | лень |
| проиграть | победить |
| трудолюбие | тревога |
| приятель | конкретный |
| конкретный | посредственный |
| спокойствие | веселиться |
| | противник |

Упражнение 2. Прочитайте отрывок из сказки А.С. Пушкина «О попе и работнике его Балде» и укажите в нём слова с суффиксами эмоциональной оценки. Для чего автор использует такие слова?

Пустился бесёнок и заяка: Бесёнок по берегу морскому, а заяка в лесок до дому. Высунув язык, мордку поднявши, Прибежал бесёнок, задыхаясь, Весь мокрёшенек, лапкой утираясь, мысля: дело с Балдой сладит. Глядь – а Балда братца гладит, Приговаривая: «Братец мой любимый. Устал, бедняжка! Отдохни, родимый». Бесёнок оторопел, хвостик поджал, совсем присмирел.

Мы можем заметить, что слова для упражнения стали сложнее и приобрели характер закрепления ранее полученных навыков.

Каждый этап развития эмотивной лексики имеет свои особенности. Развитие эмоциональной лексики начинается на этапе младенчества, а именно в крике. Дошкольный и младший школьный возраст можно рассматривать как пропедевтический период для развития эмоциональной лексики. Таким образом, изучение слов с эмоциональной окраской необходимо на уроках русского языка именно в V-VII классах, потому что именно усвоение эмоциональной лексики, как и любой лексики, происходит в деятельности, в процессе социального научения в возрасте от 10 до 14 лет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М.: Медицина, 1968.
2. Буянова Л.Ю., Нечай Ю.П. Эмотивность и эмоциогенность языка: механизмы экспликации и концептуализации. – М.: Флинта, 2021.
3. Кожина Н.М. Речеведческий аспект теории языка. – Пермь: Изд-во ПГУ, 2002.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015.
5. Соловьева Н.В. Особенности вербализации эмоциональных представлений дошкольниками : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 19.00.07. М., 1999.
6. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. М.: Гнозис, 2008.
7. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М.: Изд-во URSS, 2008.

ОПИСАНИЕ ВИЗУАЛЬНОГО ОБЪЕКТА И ТОЧКА ЗРЕНИЯ СУБЪЕКТА КАК ПРЕДМЕТЫ АНАЛИЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ У НЕФИЛОЛОГОВ

Сыроватская Т.П.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

АННОТАЦИЯ

Умение наблюдать и фиксировать объективные факты действительности – важный навык для студентов негуманитарных направлений. По методике, разработанной проф. М.Ю. Сидоровой, на первых занятиях по русскому языку и культуре речи студентам предлагается создать описания нескольких визуальных объектов, лишённые субъективной оценки. В статье предлагается один из способов расширения материалов для работы по данной методике: предоставить учащимся уже существующие нехудожественные тексты-описания с целью проанализировать их с точки зрения выраженности в них субъективных смыслов.

Ключевые слова: описание визуальных стимулов; нехудожественные тексты; оценочная семантика; дескриптивная семантика; субъект текста.

DESCRIPTION OF A VISUAL OBJECT AND THE SUBJECT'S POINT OF VIEW AS THINGS FOR ANALYSIS AT SPEECH CULTURE CLASSES WITH NON-PHILOLOGISTS

Syrovatskaya T.P.

M.V. Lomonosov Moscow State University

ABSTRACT

The ability to observe and record objective facts of reality is an important skill for students of non-humanitarian specializations. According to the methodology developed by Professor M.Y. Sidorova, at the first classes devoted to the culture of speech, students are invited to create descriptions of several visual objects devoid of subjective evaluation. The article suggests one of the ways to expand the materials for work on this methodology: to provide students with the non-fiction descriptions that already exist in our everyday discourse in order to analyze them in terms of the way the subjective meanings are being expressed in them.

Keywords: description of visual objects; non-fiction texts; evaluative semantics; descriptive semantics; subject of the text.

Главная цель освоения курса по русскому языку и культуре речи для студентов-нефилологов в МГУ имени М.В. Ломоносова связана с повышением языковой, коммуникативной и общекультурной компетенций слушателей до уровня, позволяющего им «реализовывать свои коммуникативные потребности в современном обществе на основе принципов эффективности, коммуникативной комфортности, личного достоинства, высокой общей культуры и уважения к другим людям» [4, с. 6]. Важным шагом на пути к этой цели является формирование у студентов навыка разграничения в текстах сообщения о наблюдаемых объективных фактах действительности и фактах ненаблюдаемых. И.П. Павлов, рассуждая о свойствах русского ума, отмечал следующее: «...русский ум не привязан к фактам. Он больше любит слова и ими оперирует. Это приговор над русской мыслью, она знает только слова и не хочет прикоснуться к действительности. Ведь это общая, характерная черта русского ума. Русский человек ... не стремится понять то, что он видит» [5, цит. по 3, с. 71]. Студенты не могут объяснить факта, с которым имеют дело всю жизнь. Во многих негуманитарных дисциплинах наблюдение является одним из основных методов исследования, поэтому для студентов важно осознать, могут ли они воспринимать и описывать окружающий

мир объективно, тем самым обеспечивая себя первичным материалом для научного исследования [3].

На первых занятиях по русскому языку и культуре речи студентам предлагается создать несколько текстов-описаний, соблюдая условие: порождаемые описания должны оставаться в границах актуального наблюдения, без апелляции к сферам оценки и общего знания. Каждый раз участникам семинара нужно описывать разные визуальные стимулы: своего соседа по парте, какой-либо предмет, находящийся в аудитории (например, рюкзак), или место (ближайшую к учебному корпусу станцию метро).

Стоит отметить, как меняется отношение студентов к заданию по мере того, как они из раза в раз узнают о своих ошибках: то, что изначально представлялось простым, начинает казаться сложным и неоднозначным после нескольких упражнений. Некоторым студентам выполнить задание помогает знакомство с определением факта, которое было предложено Н.Д. Арутюновой. По мнению ученого, факт, «будучи величиной объективной, должен «выбирать выражения», отбрасывая все то, что обнаруживает связь с личностью говорящего, – его оценки, комментарии, дополнения, разъяснения и т.п. ...» [1, с. 159]. Постепенно слушатели курса начинают идентифицировать: а) оценочную семантику в предложениях типа *У моего соседа аккуратный почерк* или *У моей соседки сосредоточенное лицо*; б) логические выводы в конструкциях типа *Из-за того, что ткань неплотная, на ней образовалось много складок*; *Грифель карандаша толстый – 0,7 мм*; в) сообщение об уже имеющемся у человека знании в предложениях типа *Мою соседку по парте зовут Маша* или *Станция метро Университет находится на Сокольнической линии*.

Упражняясь в создании текстов-описаний, студенты формируют в своем сознании представление о разграничении того, что является наблюдаемым фактом, и того, что таковым не может быть названо. Представляется целесообразным предложить учащимся совершить и обратное действие: проанализировать уже существующие описательные тексты, окружающие человека в повседневной жизни, с целью определить, каким образом в них проявляется личность говорящего (автора текста), в чем заключается их коммуникативная цель, кому они могут быть адресованы. То есть студенты будут знакомиться с основами выстраивания субъектной перспективы текста [2, с. 231].

Перед тем как предъявить подготовленные тексты слушателям, следует пригласить студентов к размышлению о том, где они встречаются с описаниями визуальных объектов в реальной жизни, не учитывая опыт чтения художественной литературы.

В нашей статье мы приведем примеры текстов, которые можно предложить для анализа в аудитории, и наметим направление этого анализа. Ниже представлены три описания предмета верхней одежды: 1) экспертиза горнолыжной куртки, испорченной в химчистке (владелец куртки оказался недоволен качеством выполненной в химчистке работы и, желая получить материальную компенсацию за ущерб, заказал экспертизу вещи)¹; 2) описание пальто, представленного на сайте российского бренда одежды «12 STOREEZ»²; 3) заметка о продаже пальто, размещенная на «Авито», российском интернет-сервисе объявлений. Рассмотрим последовательно эти примеры.³

(1) *Куртка женская спортивная горнолыжная изготовлена с верхом из синтетической ткани белого цвета с пленочным полимерным покрытием из изнаночной стороны и синтетической ткани, дублированной простежкой с нетканым синтетическим материалом, другой фактуры белого цвета, отличающегося по оттенку от*

¹ URL: <https://mgbte.ru/e-kspertiza-zhenskoj-kurtki/>

² URL: <https://12storeez.com/catalog/coats/palto-harmony-iz-kasemira-121324>

³ Примеры приведены с сохранением орфографии и пунктуации.

основной ткани, на комбинированной подкладке из двух синтетических тканей (гладкокрашенной и ткани с набивным рисунком) и трикотажного полотна, с утеплением нетканым синтетическим материалом. Куртка с отделкой печатным рисунком, машинной вышивкой из шелковых и металлизированных нитей, наклеенными стразами на спинке...

Пример (1) представляет собой отрывок из текста товарной экспертизы, размещенной на сайте Московского городского бюро товарных экспертиз. Непосредственно описанию предмета одежды предшествует список вопросов, которые ставятся перед экспертом, проводящим исследование, и суть претензии заказчика экспертизы (в данном случае, «*при получении изделия из предприятия химчистки на изделии были обнаружены недостатки ...куртка приобрела сероватый оттенок, появилась желтизна на нагрудных карманах*»). Анализируя со студентами этот текст, важно, на наш взгляд, обратить внимание на то, каковы жанровые особенности товарной экспертизы, и на то, кто является адресантом и адресатом этого текста. В основе экспертизы как жанра лежат несколько принципов, среди которых особое место занимает принцип объективности [6]. Объективность предполагает «отсутствие субъективной оценки специалиста» [Там же]. Иными словами, задача экспертизы – зафиксировать сведения о наблюдаемом предмете, создать документ, который впоследствии может быть использован в ходе судебного разбирательства. Конечный адресат этого текста не заказчик экспертизы, а инстанция, уполномоченная разрешать искивые требования. Приведенный выше отрывок насыщен эмпирическими и информативными прилагательными и содержит термины, что позиционирует автора как объективного наблюдателя, владеющего специальными знаниями.

(2) Артикул: 121324

Параметры модели: 177/80/56/88

На модели размер: S

Температурный режим (зависит от личных ощущений): до -5 °C

Длинное и просторное пальто-халат из самой ценной ткани в нашей коллекции – 100% монгольского кашемира. Удобная конструкция рукава позволяет носить его даже поверх пиджака или теплого свитера. Выполнено с применением технологии Double face – благодаря спаянным швам с изнанки пальто такое же красивое, как и снаружи.

Сделано в Китае.

Пример (2) – описание товара на сайте российского бренда одежды. Описание является дополнением к серии фотографий пальто, позволяющих потенциальным покупателям лучше рассмотреть товар. В описании, помимо производителя и артикула товара, указаны параметры модели, демонстрирующей пальто на фото, размер, который на ней надет, и информация о погоде, на которую рассчитана одежда, что упрощает покупателю задачу определить, насколько эта вещь ему подходит. Помимо этого, копирайтер, создавший текст, сфокусировал внимание потенциального клиента бренда на следующих моментах: а) пальто не просто сделано из монгольского кашемира, эта ткань – ценнейшая в коллекции бренда, что подчеркивает, с одной стороны, эксклюзивность возможной покупки, с другой – уровень бренда, имеющего в распоряжении такого качества материал; б) пальто просторное и сконструировано так, что его будет удобно надевать даже поверх объемных вещей – наблюдаемые признаки предмета ставятся в связь с его функционированием; в) в предложении о технологии «Double Face» автор текста объединил объективную информацию (с изнаночной стороны пальто швы спаяны) и субъективную (что пальто красиво с обеих сторон – внутренней и внешней).

В отличие от текста (1), в тексте (2) автор не просто регистрирует объективные наблюдаемые факты о пальто – он актуализирует ту информацию о товаре, которая, создавая позитивный образ самой вещи и человека, ее приобретающего, должна помочь адресату (покупателю) принять решение в пользу покупки.

(3) *Роскошное абсолютно новое пальто от Stella McCartney с бирками. Размер 38. Невероятно красивый васильковый цвет! 100% шерсть. 38 размер. На худенькую стройную девушку. Небольшая цена, с учетом маленького размера! Средняя цена на пальто этого бренда 150 000.*

Замеры: По плечам 36 см, плечо 10,7см. Длина рукава от плеча 62 см. Ширина по спинке от подмышки до подмышки 43 см. По талии 41, по бедрам 46. Длина по спинке 88 см.

Текст (3) – объявление, размещенное на онлайн-сервисе «Авито». Как и в примере (2), объективные факты (о фирме, размере, составе ткани, цвете и о том, что пальто новое, с сохраненными бирками) перемежаются с оценочной информацией (пальто *роскошное*, его цвет – *невероятно красивый*). Более того, автор объявления дополняет свой текст следующими деталями: а) вещь подойдет худенькой девушке; б) установленная цена небольшая (автор продает пальто за 45 тысяч рублей), а аналогичная новая вещь этой фирмы стоит в среднем 150 тысяч. И второй и третий тексты выстраивают положительные образы продаваемой вещи и ее потенциального покупателя и направлены на то, чтобы побудить адресанта совершить действие (покупку). Разница между ними заключается в следующем: в случае с описанием, представленным на сайте бренда одежды, синтаксически выверенный, грамотный текст, работающий в том числе на формирование репутации бренда в сознании клиентов, не имеет цели продать единственную вещь. Он, скорее, помогает покупателю ответить на вопрос, чем отличается данная модель пальто от других моделей, которые есть в магазине. В случае же с объявлением, автор, не заботясь о логической и лингвистической стройности своего текста, продаёт одну конкретную вещь и стремится найти единственного покупателя, которого и убеждает в том, что пальто стоит того, чтобы его купить.

Таким образом, учась создавать собственные описательные тексты, основанные на наблюдении за визуальным объектом, и анализируя уже существующие тексты, описывающие какой-либо предмет, студенты не просто учатся разграничивать дескриптивные и оценочные значения, выстраивать субъектную перспективу текста, но и развивают навык соотнесения используемых при построении текста языковых средств с жанром текста, целью автора и имеющимся у него образом адресата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка, событие, факт. М.: Наука, 1988.
2. Золотова Г.А., Ониненко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Изд-во МГУ, 1998.
3. Роговнева Ю.В. Коммуникативно-функциональный анализ нефикциональных репродуктивно-описательных текстов: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 2016.
4. Сидорова М.Ю., Николенкова Н.В. Русский язык и культура речи. Программы дисциплины, учебно-методический комплекс. М.: Доброе слово, 2014.
5. Павлов И.П. Об уме вообще, о русском уме в частности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://diletant.media/articles/42963575/> (дата обращения 18.09.2023).
6. Экспертиза товаров // Федерация судебных экспертов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sud-expertiza.ru/ekspertiza-tovarov/> (дата обращения 12.09.2023).

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ НАПОМИНАЮЩЕЙ СТРАТЕГИИ В ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЕ

Ху Цзымин

Санкт-Петербургский государственный университет

АННОТАЦИЯ

Данная работа посвящена изучению напоминающей стратегии в телевизионной рекламе. Определена сверхзадача напоминающей стратегии, выделены три типа напоминающей рекламы и речевые тактики, реализуемые в рамках напоминающей стратегии в этих типах рекламы. Проанализированы языковые средства, используемые в рамках напоминающей стратегии. В данном исследовании напоминающая стратегия раскрывается на примерах телевизионных рекламных роликов о продуктах питания.

Ключевые слова: речевая стратегия; речевая тактика; напоминающая стратегия; напоминающая реклама; коммуникативный приём; языковые средства; телевизионная реклама.

LINGUOPRAGMATIC FEATURES OF THE REALIZATION OF THE RECALLING STRATEGY IN TELEVISION ADVERTISING

Hu Czymin

Saint Petersburg State University

ABSTRACT

This article is devoted to the study of the recalling strategy in television advertising. The article defines the super-task of the reminding strategy, identifies three types of reminding advertisements and speech tactics implemented within the reminding strategy in these types of advertisements, as well as analyzes the linguistic means used within the reminding strategy. In this study, the reminiscence strategy is revealed through the examples of TV commercials about food products.

Keywords: speech strategy; speech tactic; recalling strategy; recalling advertising; communicative technique; linguistic means; television advertising.

Реклама как объект исследования стоит в центре лингвистов довольно давно. С точки зрения лингвистики Стрижкова О.В. определяет рекламу как «разновидность массовой коммуникации, в которой создаются и распространяются информативно-образные, экспрессивно-суггестивные тексты однонаправленного и неличного характера, оплаченные рекламодателем и адресованные им группам людей с целью побудить их к нужным рекламодателю выбору и поступку» [6, с. 19]. Для достижения цели рекламной коммуникации используются разные языковые средства, которые реализуются в рамках определённых речевых стратегий и тактик. До сих пор лингвистами и специалистами по рекламе предложено немало классификаций речевых стратегий в рекламе. По признакам видов телевизионной рекламы мы выделяли стратегию презентации, стратегию убеждения, стратегию уговаривания и напоминающую стратегию [7, с. 4]. Рассматривая работы, посвящённые изучению речевых стратегий в рекламе, мы заметили, что работы, посвящённые изучению напоминающей стратегии в рекламе, пока отсутствуют. Это свидетельствует об актуальности анализа лингвопрагматических особенностей реализации напоминающей стратегии в телевизионной рекламе.

Объектом настоящего исследования является напоминающая стратегия в рекламе; предметом – лингвопрагматические особенности реализации напоминающей стратегии в телевизионной коммерческой рекламе. Цель данного исследования заключается в выявлении лингвопрагматических особенностей реализации напоминающей страте-

гий в телевизионной коммерческой рекламе. Для достижения цели исследования решаются следующие задачи:

- 1) определить сверхзадачу напоминающей стратегии в телевизионной рекламе;
- 2) выделить речевые тактики, реализуемые в рамках напоминающей стратегии;
- 3) проанализировать языковые средства, используемые в рамках напоминающей стратегии.

В данном исследовании используется метод дискурс-анализа. Материалом исследования служат русские рекламные ролики на телевидении о продуктах питания.

Для рассмотрения напоминающей стратегии в телевизионной рекламе прежде всего стоит обратиться к понятию «речевая стратегия», о котором до сих пор отсутствует единое утверждение. В данном исследовании, вслед за Е.С. Поповой, мы понимаем речевую стратегию как «сверхзадачу, идущую от адресанта, направленную на достижение коммуникативной или практической цели и рассчитанную на определенный перлокутивный эффект», и тактику как «некое речевое действие, направленное на решение одной задачи в рамках одной стратегической цели» [5, с. 278].

Как отмечалось, напоминающая стратегия выделена по признакам видов телевизионной рекламы [7, с. 4]. По целям можно разделять телевизионную рекламу на информативную, увещательную и напоминающую [1, с. 36]. Напоминающая реклама ориентирована на потребителя, приобретшего рекламируемый товар, поэтому в рекламе презентовать товар и убеждать адресата купить его не являются главными задачами. Цель напоминающей рекламы заключается в том, чтобы потребитель не забыл о бренде и сохранил его в своей памяти [4, с. 149; 3, с. 115]. При этом задачи напоминающей рекламы – удержание товара или услуги в памяти потребителя и подкрепление восприятия у потребителя товара или услуги. Итак, данная стратегия как основная прежде всего реализуется в напоминающей рекламе.

Проанализировав материал нашего исследования, мы выделили три вида напоминающей рекламы – обычную напоминающую рекламу, рекламу для юбилея бренда и праздничную рекламу.

Обычная напоминающая реклама, как правило, выходит на экран в любое время и постоянно повторяется. В данной рекламе автор старается подкрепить образ бренда в сознании потребителя. Анализ материала нашего исследования показал, что в обычной напоминающей рекламе в рамках напоминающей стратегии часто реализуются тактика повторов. Обычные напоминающие рекламные ролики бренда выходит на экран часто в форме серии. Итак, тактика повторов реализуется «вертикально» за счёт повторения ключевых элементов, а «горизонтально» – за счёт языковых повторов. Иными словами, в серии напоминающих рекламных роликов имеется определённый стиль и сюжет текста. В них повторяются ключевые элементы, отражающие ценности бренда, с целью напоминовения потребителю о существовании бренда и поддержания осведомленности о нем. Рассмотрим рекламные ролики «Папа может».

Пример 1:

Это наша еда. Она даёт мне силы. Колбаса. Папа может.

Пример 2:

Это наша земля. Она даёт мне силы. Папа может.

В этих роликах рекламные тексты представлены в форме монолога с сюжетами, отражающими ценности бренда – мужество и сила. В них используется конструкция «Это наша <...>. Она даёт мне силы», что подкрепляет образ бренда в памяти потребителя.

«Отличительным признаком рекламы данного типа является отсутствие информации о потребительских свойствах товара, «горячих» слов, привлекающих потребителя» [4, с. 149]. Для подкрепления бренда в памяти потребителя «горизонтально» реализуется приём таких языковых повторов, как синтаксические, лексические, фонетические и др. Такие приёмы способствуют запоминанию сообщения.

Рассмотрим рекламный ролик «Юбилейное 2019».

На столе лежит тарелка с печеньем «Юбилейное».

Дочь: Ой, юбилейное.

Папа: Ого!

Мама: Юбилейное?

Младший брат: Ой, юбилейное!

Дедушка и бабушка: Ой, юбилейное!

Рабочий: Ой, юбилейное!

Прадедушка и прабабушка: Ой, юбилейное!

Титр: Впервые печенье под брендом «Юбилейное» было выпущено в 1913 году.

Диктор: Знакомый вкус, который более ста лет собирает всех за одним столом. Юбилейное. Одно печенье на все поколения.

Данный ролик является типичной напоминающей рекламой. Дата выпуска бренда и слово «знакомый» показывает, что данный бренд имеет долгую историю. В данном ролике используется лексический повтор. Персонажи повторяют название бренда с разными интонациями, что позволяет удержать бренд в памяти потребителя.

Второй тип напоминающей рекламы создаётся к юбилею бренда. В рамках напоминающей стратегии преимущественно реализуется тактика сближения с адресатом при помощи приёма прямого обращения к адресату, приёма выражения адресату благодарности и приёма персонализации. Рассмотрим рекламный ролик «Черноголовка» к 25-летию юбилею.

Диктор: Как же нам повезло! Спасибо вам за громкие праздники и тихие моменты счастья! Мы видели ваши победы. И были с вами на первых свиданиях. Честно, не подглядывали. Нам 25. И у нас с вами всё впереди.

«Рекламуемый товар должен стать для потребителя своим. Для этого сначала производится мифологизация товара – он одушевляется, возводится в ранг живого существа, и товар-существо становится своим» [5, с. 196]. В этом ролике напитки «Черноголовка» олицетворяются с близкими людьми, увидевшими важные моменты в жизни потребителей. Приём прямого обращения к адресату реализуется за счёт использования личных и притяжательных форм местоимений первого и второго лица множественного числа, что позволяет потребителю стать участником диалога. В рамках напоминающей стратегии часто встречается высказывание, обозначающее благодарность. Такой способ не только сближает отношения между адресантом и адресатом, но и обеспечивает условия искренности, которые относятся к типу условий успешности рекламной коммуникации.

Третьим типом напоминающей рекламы является праздничная реклама. Такие рекламные сообщения выходят на экран заранее, задолго до праздников, таких как Новый год, Рождество, 8 марта. В такой рекламе в рамках напоминающей стратегии часто реализуется тактика создания праздничной атмосферы. Самым простым приёмом является поздравление. Например, в рекламном ролике «Семечки от Мартина» восьмого марта 2021 года имеется лишь предложение «Компания Мартин поздравляет вас с праздником весны». Кроме лаконичного поздравления, для создания праздничной атмосферы, как правило, используются языковые средства на лексическом, синтаксиче-

ском и фонетическом уровнях. На лексическом уровне часто употребляется эмоционально-окрашенная лексика, в состав которой входят слова, обозначающие чувства, и слова с положительной оценкой. На синтаксическом уровне используются сложные предложения гораздо чаще, чем простые предложения, так как сложные предложения могут сильнее воздействовать на эмоции и чувства человека. Рассмотрим рекламный ролик «Милка» 2018 года.

Диктор: Новый Год – это особое время. Время, когда сбываются заветные желания. Подарите любимым немного волшебства с нежным шоколадом Milka.

Титр: Поделитесь нежностью.

В России на Новый год принято дарить близким подарки, поэтому в новогодней рекламе часто встречаются слова «подарить» и «подарок». В этом ролике создана приятная атмосфера за счёт использования таких высказываний, как «сбываются заветные желания», «подарите любимым волшебство» и «поделитесь нежностью». В высказываниях «с нежным шоколадом» и «поделитесь нежностью» используется многозначность слова «нежный/нежность».

Таким образом, напоминающая стратегия как основная речевая стратегия реализуется в напоминающей стратегии. В данной работе выделены три типа напоминающей рекламы – обычная напоминающая реклама, реклама для юбилея бренда и праздничная реклама. В обычной напоминающей рекламе в рамках напоминающей стратегии часто реализуется тактика повторов. Тактика повторов реализуется «вертикально» при помощи повторения ключевых элементов, а «горизонтально» за счёт языковых повторов. В рекламе для юбилея бренда реализуется в рамках напоминающей стратегии тактика сближения с адресатом при помощи приёма прямого обращения к адресату, приёма выражения адресату благодарности и приёма персонификации. В праздничной рекламе в рамках напоминающей стратегии реализуется тактика создания праздничной атмосферы за счёт непосредственного поздравления и использования языковых средств.

Стоит отметить, что напоминающая стратегия как вспомогательная стратегия часто реализуется в слоганах рекламы. Итак, перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в изучении напоминающей стратегии в слоганах телевизионной рекламы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голядкин Н.А. Творческая телереклама (из американского опыта). М.: Ин-т истории и социальных проблем телевидения, 1998.
2. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием. М.: Эксмо, 2009.
3. Корнилова Е.Е. Телевизионная реклама: Теоретико-методологический, классификационно-типологический, лингвистический аспекты: дисс. ... докт. филол. наук: 10.01.10. СПб., 2002.
4. Мирошниченко Г.А. Типология современной рекламы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2012. № 4. С. 146-153.
5. Попова Е.С. Структура манипулятивного воздействия в рекламном тексте // Известия Уральского государственного университета. 2002. № 24. С. 276-288.
6. Стрижкова О.В. Специфика реализации коммуникативных стратегий в рекламном дискурсе: на материале англо- и русскоязычной рекламы продуктов питания: дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.20. Челябинск, 2012.
7. Ху Ц. Речевые стратегии в телевизионной коммерческой рекламе // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2023. Т. 14. № 2. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/13FLSK223.pdf>

РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ В ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ СТУДЕНТОВ И МЕТОДЫ БОРЬБЫ С НИМИ

Щукина Д.А., Соломин В.В.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается классификация речевых ошибок, совершаемых студентами во время научной и деловой коммуникации и публичных выступлений, анализируются данные исследований, отражающих недостатки в речевых навыках студентов, рассматриваются методы борьбы с такими ошибками. Целью данного исследования является повышение качества публичных выступлений обучающихся, расширение их кругозора, а также популяризация русского языка как главного средства коммуникации, выявление проблем для дальнейшего исследования. Также предполагается ознакомление участников исследования (опроса) с его результатами.

Ключевые слова: публичная речь; речевые ошибки; деловая коммуникация; борьба с ошибками.

SPEECH MISTAKES IN STUDENTS' BUSINESS COMMUNICATION AND METHODS OF DEALING WITH THEM

Shchukina D.A., Solomin V.V.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

In the article classification of speech mistakes made by students during scientific and business communication and public presentations is described, results of researches, reflecting deficiencies in students' speaking skills, are analyzed, different methods of dealing with such mistakes are studied. The purpose of the study is improving of the quality of students' public presentations, expansion of their outlook and popularization of Russian as a great instrument of communication, detection problems to study in future. Also familiarization the participants of the surveys (during the research) with its results is planned.

Keywords: public speech; speech mistakes; business communication; dealing with mistakes.

Речевые ошибки – это нарушения языковых норм, часто возникающие в русском языке [1]. Язык постоянно развивается и трансформируется, в него входят новые лексические единицы, в связи с этим может возникать непонимание и различного рода нарушения в коммуникации. Непрерывный процесс изменения лексического состава приводит к определенной трансформации системы языка, его правил и законов. Их соблюдение делает русскую речь стройной и гармоничной.

Однако речевые ошибки сами по себе оказывают негативное влияние на коммуникацию – это явление имеет как языковой, так и психологический аспекты. Именно поэтому важно бороться с речевыми ошибками. Мы будем рассматривать речевые ошибки на примере студенческой научной и деловой речи.

Согласно классификации С.Н. Цейтлин [8], речевые ошибки представляют собой несогласия, характерные как для письменной, так и для устной речи и делятся на словообразовательные, морфологические, синтаксические, лексические, фразеологические и стилистические. В нашем исследовании мы изучаем только лексическую группу ошибок.

В эту группу входят следующие ошибки:

- употребление слова в неверном значении (*князь Игорь был очень честолюбив*);
- нарушение лексической сочетаемости (*ты меня крупно обидела*);
- плеоназм и тавтология (*у него в Михайловском была целая библиотека книг*).

Классификация лексических ошибок, предложенная в работе Е.А. Ремпель [5], дает более подробное разделение: смешение паронимов, употребление плеоназмов, тавтологии, нарушение лексической сочетаемости, неверное значение слова, неполнота высказывания, фразеологические ошибки.

Н.Е. Сулименко выделяет только два первых пункта из вышеуказанной классификации, а затем раскрывает каждый из них [6]. В её работе важно определение речевой ошибки как нарушения лексических норм, ориентирующих на правильность, возможность данного словоупотребления, не препятствующего восприятию выражаемого содержания [6]. Лексические нормы строятся с опорой на толковые словари. На основании этого утверждения можно говорить о том, что даже при нарушении нормативных требований может быть достигнут успех в коммуникации. Следовательно, возможно отступление от лексических норм в ходе повседневной речи. Таким образом, речевая ошибка может постепенно стать нормой.

Н.С. Абрамова и Т.А. Зуева [1] подчеркивают распространенность композиционных ошибок, описанных С.Н. Цейтлин, а также выделяют ошибки, связанные с влиянием просторечий (*обратно входит в моду*), особо отмечают ошибки, допускаемые при склонении местоимений (*светское общество и их сплетни*) и нарушение согласования по числу данных разрядов имен существительных (*большинство уже определились*).

Как исследователи студенческой речи, мы можем привести также примеры лексических ошибок, связанных с употреблением заимствований (*«преподаватель N – это кринж»*), а также жаргонизмов, профессионализмов и др. Но поскольку мы исследуем именно деловую речь студентов, остановимся на классификации, предложенной С.Н. Цейтлин [8] (лексико-семантическая группа).

Для анализа наиболее частотных лексических ошибок был проведен пилотный опрос среди студентов Горного университета нескольких учебных групп (73 человека). Опрос включал себя 5 вопросов с развернутым ответом, в каждом из них предлагалось определить значение некоторого слова и/или привести примеры его использования. Шестой вопрос представлял собой список предложений, из которых респонденту предлагалось выбрать ошибочные.

Слова для опроса были подобраны в ходе наблюдений за повседневной и деловой речью в студенческой среде, а также за публичными выступлениями студентов в ходе семинаров или конференций. Эти слова являются общеупотребительными современными заимствованиями. Наша цель – выявить наличие ошибок, связанных с их значением. Для наиболее корректного анализа результатов опроса сначала рассмотрим данные слова с толкованиями согласно словарю, а затем приведем статистические данные.

1. *Конгениальный* – «сродный, соответствующий по духу, уму, таланту» [7], «совпадающий по талантливости, очень близкий по духу» [4]. 41 % (30) респондентов дали определение, соответствующее словарному. 23 % (17) понимают это слово как «очень гениальный», а 36 % (26) не смогли дать определение.

2. *Нелицеприятный* – «не основанный на лицеприятии, беспристрастный» [4]. Тем не менее, лишь 22 % (16) респондентов смогли дать определение, близкое к словарному, а 12 % (9) затруднились с ответом. Большинство же (66 %, 48 чел.) определяет его значение как «неприятный, отвращающий».

3. *Комильфо* – «о том, кто вполне благовоспитан, о том, что отвечает правилам светского приличия» [4]. Корректным примером употребления слова является: *«Комильфо прийти на встречу в смокинге»*. Однако в современной речи чаще употребляется обратное – *«не комильфо»* – в значении «неловко, неудобно» (*«идти под дождем*

мне совсем не комильфо»). Доказательством этого можно рассматривать результаты опроса: 11 % (8) опрошенных вспомнили конструкцию «не комильфо» при ответе. Верное определение дали 37 % (27) респондентов. 8 % (6) участников не смогли дать ответ, а остальные определили «комильфо» как «нечто положительное».

4. *Аутентичный* – «действительный, подлинный, соответствующий подлинному» [4]. 26 % (19) опрошенных дали определение «подлинный», 25 % (18) определили значение слова как «оригинальный», 22 % (16) сказали «соответствующий требованиям», еще 27 % (20) не смогли дать определение.

Таким образом, обнаружены массовые речевые ошибки, связанные с употреблением названных выше слов в неверном значении. Ни одно из слов не употребляется корректно хотя бы половиной опрошенных. Факт незнания значения слова также говорит о бедности лексикона и необходимости работать над расширением словарного запаса.

Перейдем ко второй части опроса. Здесь участники анализировали предложения, в каждом из которых была речевая ошибка. Некоторые комментарии по поводу выбора предложений. Они были подобраны и составлены на основе наблюдений, а также на основе анализа примеров из научной литературы [1, 3, 8]. В каждом из них содержится речевая ошибка лексического характера – плеоназм.

Таблица 1

| Предложение (пример) | Ошибка (правильное использование) | % (кол-во человек) |
|---|--|-----------------------|
| Михаилу Сидоровичу осталось оплатить задолженность за май месяц. | «май месяц» – плеоназм | 42,3% (30 из 71) |
| Можно мне, пожалуйста, полкило «Докторской»? | «можно, пожалуйста» – плеоназм (верно: «можно» или «дайте, пожалуйста») | 16,9% (12 из 71) |
| Во время интервью министр заявил: «Я думаю то, что дистанционное образование может стать альтернативой традиционному в будущем». | «думаю то, что» – плеоназм (верно: «думаю, что») | 85,9% (61 из 71) |
| Останки трилобитов, брахиопод и других представителей древней фауны имеют место быть в горных породах кембрийской и ордовикской систем. | «имеют место быть» – плеоназм (верно: «имеют место» или «есть») | 46,5% (33 из 71) |
| Оставьте нам свои автобиографию и резюме и мы свяжемся с вами в течение недели. | «своя автобиография» – плеоназм (верно: «автобиография» или «своя биография») | 54,9% (39 из 71) |

Результаты эксперимента говорят о том, что студенты употребляют ряд речевых конструкций неверно (в среднем половина студентов не выбрали каждый пункт как ошибочный).

Итак, в студенческой речи выявлено наличие ошибок, связанных с употреблением слов в неверном значении, в том числе употреблением тавтологий и плеоназмов. Наша следующая задача – рассмотреть причины появления данных речевых недочетов.

В качестве основной причины речевых ошибок школьников С.Н. Цейтлин [8] выделяет разницу между лексическими нормами и лексической системой. Человек, освоив языковую систему (в частности, принципы словообразования), пытается «подогнать» под этот принцип все непонятные слова. Отсюда появляются такие нарушения как «ихний», «скипятить», «слабже», «первее», «красивше» и др. Однако эта причина характерна для детей (младших школьников), только начавших изучение языка, либо для студентов-билингвов. Взрослые люди совершают те же самые ошибки из-за того,

что не умеют контролировать процесс перехода речи из внутренней во внешнюю. Мозг человека совершает многоступенчатый анализ, прежде чем мы произносим слово. Решающую роль в грамотной речи, по мнению исследователей [1, 8], играет кратковременная память и абстрактное мышление. Они помогают осуществлять контроль над произносимым «в моменте». По мнению С.Н. Цейтлин [8], навыки такого контроля приходят с возрастом и с языковым опытом.

Рассмотрев причины и типологию ошибок, можно предложить способы борьбы с речевыми ошибками и недочетами. Мы решили спросить студентов, какие ошибки они хотят исправить и каким образом это можно сделать. Был проведен еще один опрос. В нем студентам предстояло ответить на три вопроса. Приведем каждый из них и ответы на него последовательно.

Вопрос №1. *Какие ошибки вы допускаете в разговорной речи или замечаете в речи окружающих?*

На вопрос отвечали 40 студентов (каждый мог отметить несколько позиций):

- ошибки в постановке ударения – 18;
- использование слов-паразитов – 10;
- ошибки при склонении числительных – 6;
- ошибки при построении предложений – 6;
- употребление слов в неверном значении – 5.

Вопрос №2. *Какие проблемы вы находите в студенческой повседневной и деловой речи? Как вы оцениваете уровень владения русским языком?*

На вопрос отвечали 39 студентов:

- употребление нецензурных и сниженных выражений – 13;
- ограниченность словарного запаса – 10;
- употребление англицизмов – 9;
- употребление слов-паразитов – 9.

Таким образом, первым итогом исследования стало выявление основных проблем речи студентов. Речевая практика показала пробелы в словарном запасе, а опрос мнения выявил еще ряд причин ошибок и недочетов: орфоэпические ошибки, использование слов-паразитов, сниженных выражений и заимствований. На вопрос об уровне владения русским языком 10 человек из 39 опрошенных ответили, что уровень хороший (оценка 7 из 10 или выше).

На вопрос о том, какие формы «борьбы» будут предпочтительны, студенты ответили следующим образом.

Вопрос №3. *Какие методы борьбы с неграмотностью и ошибками вы считаете наиболее эффективными?*

На вопрос отвечали 39 студентов:

- посты в социальных сетях – 18;
- распространение памяток, наружная реклама – 8;
- отдельные занятия, лекции – 5;
- чтение книг – 5;
- другие методы.

В 2011 – 2018 гг. на улицах Санкт-Петербурга, в общественных учреждениях и в вагонах метрополитена можно было увидеть плакаты и объявления под названием «*Давайте говорить как петербуржцы*». На каждом из них приводилась памятка, объясняющая определенное правило русского языка (например, склонение числительных)

или способы замены англицизмов русскими аналогами. Данная социальная реклама создавалась при поддержке Правительства Санкт-Петербурга под руководством Президента СПбГУ, выдающегося лингвиста и филолога, Почетного гражданина Санкт-Петербурга Людмилы Алексеевны Вербицкой. К сожалению, Людмила Алексеевна ушла из жизни в 2019 году, и данная акция перестала существовать. Однако в 2021 году была издана книга «Давайте говорить как петербуржцы» [2], представляющая собой сборник плакатов этой акции.

На основании анализа данного издания предлагается провести подобную рекламную акцию среди студентов посредством постов в социальных сетях и студенческих чатах. Можно предложить сначала опубликовать рекламные посты для ограниченного числа студентов, провести несколько таких акций, посвященных разным темам: орфоэпии, использованию и замещению заимствований, лексическим ошибкам. После 2-3 акций планируется провести опрос, подобный проведенному в настоящем исследовании, для выявления результата акций.

По проведенному исследованию можно сформулировать следующие выводы:

- проанализирована классификация речевых ошибок в целом, выделена группа лексико-семантических ошибок для углубленного анализа;
- проведен пилотный эксперимент, который показал пробелы и недочеты в знаниях студентов, что позволило составить план дальнейшей работы;
- проведен опрос студентов об уровне владения русским языком и распространенных ошибках, выделены еще несколько групп ошибок для дальнейшего исследования;
- подготовлена программа по борьбе с речевыми ошибками, а также по популяризации русского языка среди студентов с помощью социальной рекламы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова Т.А., Зуева Т.С.* Причины возникновения речевых ошибок в творческих работах учащихся. Екатеринбург, 2013.
2. *Вербицкая Л. А.* Давайте говорить как петербуржцы / Сост. Н. Б. Носова. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2021.
3. *Корнилова Е.В.* Проблемы и задачи преподавания культуры русской научной и деловой речи в Горном университете // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сб. науч. трудов. СПб.: Санкт-Петербургский горный университет, 2019. С. 65-70.
4. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. М., 1997.
5. *Ремпель Е.А.* Типология современных речевых ошибок. Саратов, 2013.
6. *Сулименко Н.Е.* О критериях однотипности речевых недочетов // Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. М.: Просвещение, 1978.
7. *Ушаков Д.Н.* Большой толковый словарь русского языка: современная редакция. М., 2008.
8. *Цейтлин С.Н.* Речевые ошибки и их предупреждение. М., 2006.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

УДК 808.51

**СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»**

Беспалова О.Е.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются виды самостоятельной работы на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» в техническом вузе. Отмечается, что предоставление студентам большей свободы в выборе темы самостоятельной работы повышает их мотивацию к освоению трудностей современного русского языка, позволяет выбирать материал, актуальный для современной языковой ситуации. Использование методов групповой работы при выполнении заданий помогает студентам практиковать навыки, востребованные в научной и деловой коммуникации.

Ключевые слова: русский язык; языковая ортология; культура речи; риторический идеал; групповая работа; проектная деятельность, самостоятельная работа.

**METHODS FOR ORGANIZING INDEPENDENT STUDIES OF STUDENTS
IN THE COURSE "RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH"**

Bespalova O.E.

Empress Catherine II Saint-Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article discusses the types of independent work in classes in the discipline "Russian language and culture of speech" at a technical university. It is noted that providing students with greater freedom in choosing the topic of independent work increases their motivation for mastering the difficulties of the modern Russian language, allows them to choose material that is relevant for the modern language situation. The use of group work methods in completing tasks helps students practice skills that are in demand in scientific and business communication.

Keywords: Russian language; language orthology; speech culture; a rhetorical ideal; group work; project activities, independent study.

В новой рабочей программе дисциплины «Русский язык и культура речи», принятой в Горном университете в 2023 году, предусмотрено 40 часов на самостоятельную работу студентов. Данный вид работы предполагает самостоятельную подготовку студентов к выполнению упражнений по нормам современного русского языка, совершенствование навыков устного выступления, написание и защиту реферата [1].

Среди данных типов заданий представляется методически оправданным предоставление студентам большей свободы в выборе тем для выполнения той или иной работы, что, несомненно, повышает интерес студентов к современному русскому языку и активизирует их познавательную деятельность. Предлагая студентам самим выбрать тему задания для самостоятельной работы, преподаватель ставит акцент не столько на содержании и целях дисциплины, сколько на конкретных запросах и интересах студентов.

Приведем несколько видов работ, которые развивают навыки студентов в самостоятельном выборе материала для занятия, а также в его анализе и представлении результатов.

При изучении трудных случаев современной ортологии для студентов интересным заданием является решение языковых задач, для выполнения которого студенты сами формируют свои вопросы по культуре русской речи и находят их решение в ходе домашней или групповой работы на занятии. Опыт проведения такого рода занятий показывает, что у студентов есть широкий спектр вопросов, связанных как с современными языковыми трудностями, так и фактами из истории русского языка. Например, студентов интересуют вопросы: *Как правильно завершить переписку в мессенджерах? Как правильно говорить «корректор, штрих или замазка»? Существует ли слово «чутка» в значении «немного»? Является ли моветоном обращение продавца к покупателю на ты, если покупатель намного моложе? Почему раньше на конце русских слов писали твердый знак?* и другие.

Такой тип заданий позволяет студентам осознать свои запросы в области культуры речи, понять, что изучение русского языка не ограничивается рамками школьной программы и в дальнейшем в сфере профессиональной коммуникации им придется решать самостоятельно схожие языковые задачи разного рода [2]. Также такая работа позволяет студентам познакомиться с разными способами поиска справочной информации, учит пользоваться словарями, формулировать правильный запрос в поисковых системах интернета и выбирать на основе предложенных вариантов решения языковой задачи наиболее релевантную по источнику справочной информации, например, портал *грамота.ру*.

Еще одним из видов самостоятельной работы студентов является составление устного сообщения на тему «Мой риторический идеал» [3], предполагающий анализ видеофрагмента, в котором представлен образцовый оратор. Студенты обычно с большим интересом выполняют данное задание, поскольку они сами могут выбирать любых публичных людей, необязательно в рамках традиционных представлений об образе оратора.

Анализ устных выступлений студентов показывает, что сегодня в число образцовых ораторов, наряду с общепринятым мэтрами, такими, как У. Черчилль, С. Лавров, В. Ленин, Ю. Левитан, студенты включают блогеров, коучей или бизнесменов, например, Стива Джобса, Павла Дурова, Радислава Гандапаса, стенд-ап комиков и юмористов, например, Павла Волю, Вячеслава Комиссаренко, Михаила Задорнова. Самостоятельный выбор позволяет студентам при анализе и подготовке такого сообщения понять, какими качествами должен обладать современный оратор, научиться анализировать устное выступление оратора с целью выявить его слабые и сильные стороны, что поможет им в дальнейшем улучшить уже собственную устную речь и предотвратит ошибки в устном публичном выступлении.

В качестве аттестационной работы студентам обычно предлагается устное выступление с презентацией на основе письменного реферата по списку предложенных преподавателем тем. Данное задание может быть трансформировано не в традиционную защиту реферата, а презентацию группового проекта по выбранной студентами теме.

Студентам предлагается объединиться в рабочие группы, выбрать одну из актуальных научных или социальных проблем и подготовить проект по решению данной проблемы, включая разработку финансового и юридического сопровождения данного проекта. Студенты обычно выбирают темы, близкие актуальным научным исследова-

ниям, например, «Применение самовосстанавливающегося бетона», темы социальной направленности, например, «Проблема утилизации бытовых отходов» или темы, связанные с реформированием учебной и студенческой жизни в Горном университете, например, «Модернизация формы студентов Горного университета», «Модернизация сайта Горного университета».

На протяжении нескольких занятий студенты работают над содержательной частью проекта, формулировкой актуальности проекта, целей и задач предложенных ими инноваций в научной или социальной сферах.

Достоинствами данного задания является приобретение студентами навыков групповой работы, а именно: они учатся распределять обязанности в команде, совместно работать над текстом выступления. готовить презентацию.

При групповом выступлении студенты также овладевают навыками отстаивать свой проект в оживленной дискуссии, поскольку студенты обычно выбирают интересные для их социальной и возрастной группы темы, что всегда способствует активному вниманию к проекту в аудитории.

Сформированный в ходе такого задания навык работы в команде является одним из наиболее необходимых в будущей профессиональной коммуникации, поскольку в последнее время в деловой и научной областях большую распространенность приобретают совместные проекты, творческие объединения и другие виды командной работы.

Для преподавателя проведение аттестации в форме группового проекта ценно еще и тем, что позволяет сэкономить время на занятии, поскольку значительно сокращает время, отведенное на прослушивание устных сообщений: 15 минут на каждую команду (около 5 команд в группе) по сравнению с 5-7-минутными монологическими выступлениями студентов на защите реферата (средняя численность студентов в группе 25-27 человек).

В заключение можно отметить, что задания, позволяющие студентам самостоятельно выбирать круг интересующих их тем и вопросов, а также групповая работа как прообраз будущей командной работы над проектом, позволят преподавателю, во-первых, повысить мотивацию студентов к дальнейшей самостоятельной работе над собственной культурой речи и ораторским мастерством, а во-вторых, почувствовать уже на первом курсе специфику профессиональной устной деловой коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егоренкова Н.А., Шукина Д.А., Бондарева О.Н. The Russian language in mining engineering education in the 1990s – the beginning of the XXIth century // Перспективы науки и образования. 2022. № 5. С 492-505.
2. Корнилова Е.В. Проблемы и задачи преподавания культуры русской научной и деловой речи в Горном университете // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. Сборник научных трудов VII Международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург: Горный университет, 2019. С 65-70.
3. Русский язык и культура речи: Практикум по риторике. Часть 1 / В.В. Кудряшова, Н.А. Егоренкова и др. Спб., 2006. С. 10-18.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ДОСТИЖЕНИЯ ЕДИНСТВА В НАУЧНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ

*Варлакова Е.А., Гоман Ю.В., Зейналов К.Р., Лысак А.С.
Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена развитию умений научной презентации на иностранном языке у студентов инженерных специальностей. В качестве образцового варианта рассматривается такая характеристика презентации как единство изложения материала. На слайдах единство достигается с помощью верно выбранного приема составления текста. Единство в речи возможно достигнуть с помощью необходимого количества связующих фраз в тексте оратора при переходе от одного слайда к другому. В статье рассматриваются языковые особенности достижения единства и упражнения, с помощью которых студенты тренируются в данном умении.

Ключевые слова: единство в презентации; научная презентация; дизайн слайдов; оратор; инженерное образование; иностранный язык

LANGUAGE MEANS OF ACHIEVING UNITY IN SCIENTIFIC PRESENTATION

*Varlakova E.A., Goman Iu.V., Zeinalov K.R., Lysak A.S.
Empress Catherine II St. Petersburg Mining University*

ABSTRACT

The article considers development of the scientific presentation skills in the foreign language to students of engineering specialties. Unity in content communication is considered to be a desired skill of presentation. In order to provide unity in slides an appropriate text formulation strategy should be utilized. As for the speech, unity is achieved by means of signposting language used by orator when going from one slide to another. The article analyzes linguistic ways of achieving unity and the exercises which help students acquire the above-mentioned skill.

Keywords: unity in presentation; scientific presentation; slides' design; orator; engineering education; foreign language

В исследовании обучения студентов горнотехнического профиля особое внимание уделяется научному диалогу как средству обучения в условиях их общекультурного и профессионального роста [11, с. 510]. В решении языковых и педагогических сложностей предлагается использовать индивидуальную работу со студентами [4, с. 249], уделять особое внимание одному из самых важных для инженеров виде речевой деятельности – чтению [1, с. 109], исследованию межтекстовых смысловых связей [9, с. 129], а также повышению мотивации в изучении базовых дисциплин [3, с. 69]. И действительно, при наличии сформированной мотивации можно говорить об интересе к освоению дополнительных компетенций, например, риторических умений на родном и иностранном языке [6, с. 227]. В целом при учете всех вышеупомянутых компетенций и умений с помощью социально-гуманитарного образования у студентов формируется определенная культура мышления будущего инженера [2, с.966].

С помощью современных технических средств можно обновлять процесс обучения, переводить его на качественно новый уровень. Машинное обучение для прогнозирования энергопотребления [8, с. 392], цифровые проекты в нефтегазовой отрасли [10, с. 632], использование презентации в обучении разным дисциплинам – все это примеры того, каким образом все более разнообразно и многопланово в сферах высшего образования и науки применяют технологии. [5, с. 16]

Умения выступать с научной презентацией необходимы студенту в освоении разных дисциплин, базовых и профильных, на разных языках – родном и иностранном. Инженерные дисциплины представляют собой сложную картину разнообразных направлений. Начинающим специалистам необходимо понять, а затем донести осмысленную информацию с помощью презентации в простой и доступной форме. Студенты выступают с презентациями на семинарских занятиях по дисциплинам, используют этот формат в исследовательской работе. Основываясь на анализе более пятидесяти презентаций на иностранном языке, выполненных студентами первого и второго курса в 2022-2023 учебном году, можно утверждать, что они не владеют базовыми умениями представления информации. В презентациях отсутствует ожидаемое вступление, четкий план, логичный переход от одного аргумента к другому. Интересы аудитории учтены в последнюю очередь, студенты как будто разговаривают сами с собой. Для них важную роль играет собственный монолог, а не общение с аудиторией.

Существуют базовые умения презентации, которые помогут сделать научное выступление понятным как для аудитории специалистов, так и для тех, кто не является таковыми [7, с. 235].

Научная презентация представляет собой пример научного стиля речи. Ее характеризует наличие фактической информации, четкой аргументации и академического стиля изложения. Длительность презентации зависит от временных рамок конференции, конкурса или задания на семинаре [15, с. 34].

Важными умениями научной презентации являются языковые умения: индикации начала, планирования, перехода к следующему аргументу и завершения выступления; составления текста на слайдах.

Для тренировки умения индикации начала перехода к аргументу и завершения выступления можно предложить следующее упражнение:

Сопоставьте стратегию и ее языковое выражение:

Стратегии:

1. Изложить план презентации.
2. Начать презентацию.
3. Сделать отсылку к ранее сказанному.
4. Сообщить о переходе к следующему разделу.
5. Проверить понимание изложенных вопросов.
6. Завершить презентацию.

Языковое выражение стратегии:

1. I have divided my talk up into... . Моя презентация состоит из ...частей.

First of all, I'll... . Сначала я расскажу о

After that, I'll... . Затем

I'll conclude with... . В итоге

2. I'd like to start by saying... . Я хочу начать презентацию с того, что

3. I'll return to...later. Я вернусь к.... позже.

As I said earlier... . Как я сказал ранее... .

I'll say more about...in a moment. Скоро я остановлюсь на.... детально.

Just to digress for a second... . Отвлечемся на минуту... .

4. Moving on ... Переходя к

Turning to ... Теперь перейдем к ...

This brings me to... . Эта идея ведёт к... .

5. *Just to fill you in on some of the background... . Чтобы пояснить историю вопроса...
By ...I mean... . Говоря... я имею в виду... .
I don't know if you are familiar with... . Не знаю, хорошо ли вы знакомы с ...
Perhaps I should explain what I mean by... . Возможно, сейчас я должна пояснить,
что я имею в виду, сказав...*

6. *And this is my key point. И это мой основной аргумент.*

To sum up... . Подводя итог... .

I'll be happy to take any questions. Я с радостью отвечу на вопросы. [12, с. 25]

Один из вариантов представленного упражнения может быть следующим: включить аудиозапись речи и предложить студентам заполнить пропуски необходимыми фразами, которые выражают упомянутые стратегии, не слух.

Следующее важное умение – составление текста на слайдах. Для оформления слайдов следует использовать формат пунктов списка. Также важно уметь сокращать аргументы и не пользоваться целыми предложениями.

Для тренировки можно использовать такое упражнение:

Преобразуйте предложения для текста презентации о рекламе в пункты списка. Используйте указанное в скобках количество слов.

1. *You need to give people a simple compelling proposition. (3 words)*

Необходимо предоставить людям простое убедительное предложение. (3 words)

Ответ: пункт списка будет выглядеть таким образом:

- *simple compelling proposition*

- *простое убедительное предложение*

2. *Be very wary of using ideas that are too clever and demanding as they rarely work. (5 words)*

С осторожностью используйте слишком яркие и призывные аргументы, потому что они не являются действенными. (5 слов)

Ответ: пункт списка будет выглядеть таким образом:

Do not use demanding ideas

Не используйте призывные аргументы. [13, с. 20]

Таким образом, необходимо тренировать у студентов базовые умения научной презентации на родном и на иностранном языке, поскольку умения презентации являются универсальными для разных дисциплин и нуждаются в частом повторении на практике для достижения прочности функционирования этого важного умения [14, с. 3].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Борисова Ю.В., Маевская А.Ю.* Основные грамматические сложности при чтении профессионально-ориентированных тексты студентами горного университета в рамках компетентностного подхода // Профессионально-ориентированное обучения языкам: реальность и перспективы. 2022. С.109-116.

2. *Быданов В.Е., Вахнин Н.А.* Проблемы формирования культуры мышления современного инженера// Современные образовательные технологии в подготовке специалистов для минерально-сырьевого комплекса. 2020. С. 965-971.

3. *Варлакова Е.А., Голерова С.Н.* Формирование мотивации к изучению профессионально ориентированного иностранного языка у студентов технического вуза //Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук межкультурной коммуникации: язык культура образование экономика. 2022. С.69-76.

4. *Виноградова Е.В.* Организация индивидуальной работы студента с аутентичным текстом при обучении иностранному языку в техническом вузе // Профессионально-ориентированное обучения языкам: реальность и перспективы. 2021. С.245-250.

5. Гимпельсон Е.Г. Презентация в системе маркетинговых коммуникаций: речевой аспект. Записки Горного института, Т. 160(1), С. 15-17. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pmi.spmi.ru/index.php/pmi/article/view/8580> (дата обращения: 20.09.2023).

6. *Гоман Ю.В., Гутянская А.О.* Развитие риторических умений при освоении дополнительных компетенций у студентов инженерных специальностей // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. 2021. С. 226-228.

7. Кантерев А. Мастерство презентации. М., 2018.
8. Клюев Р.В., Моргоева А.Д., Гаврина О.А., Босиков И.И., Моргоев И.Д. Прогнозирование планового потребления электроэнергии для объединенной энергосистемы с помощью машинного обучения. Записки Горного института, 2023. Т. 261. С. 392-402. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pmi.spmi.ru/index.php/pmi/article/view/16185>(дата обращения: 20.09.2023).
9. Раздьяконова Е.Г. Интертекстуальный диалог Николая Гумилева с Томасом Манном (к интерпретации стихотворения «У цыган»// Россия в мире: проблемы и перспективы развития международного сотрудничества в гуманитарной и социальной сфере. 2022. С.127-133.
10. Череповицын А.Е., Третьяков Н.А. Разработка новой системы оценки применимости цифровых проектов в нефтегазовой сфере. Записки Горного института, 2023. Т. 262. С. 628-642. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pmi.spmi.ru/index.php/pmi/article/view/15795>(дата обращения: 20.09.2023).
11. Щукина Д.А. Теория и практика научного диалога в современном техническом ВУЗе// Записки Горного института, 2016 Т. 219. С. 508-521. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.18454/pmi.2016.3.508> (дата обращения: 20.09.2023).
12. Baade K., Holloway C., Scrivener J., Turner A. Business result. Advanced. Student's book. Oxford University press, 2012.
13. Birkin J. Business Advantage Advanced. Teacher's book. Cambridge.: Cambridge University Press, 2012.
14. Powell, M. Dynamic presentations. Cambridge University Press, 2010.
15. Zanders E., Macleod L. Presentation skills for scientists. Cambridge University Press, 2010.

УДК 811.111

РАСШИРЕНИЕ КРУГОЗОРА СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Герасимова И.Г., Гагарина О.Ю.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена реализации общеобразовательной функции дисциплины «Иностранный язык». Рассматриваются сложности в решении этого вопроса и предлагаются пути решения. Подчеркивается, что широкая эрудиция является важной составляющей результата обучения в университете. Приводятся примеры типичных переводческих ошибок несоблюдения норм русского языка при работе с аутентичными текстами по специальности. Делается вывод о необходимости включать материал широкой культурологической направленности на занятиях по иностранному языку в техническом вузе.

Ключевые слова: иностранный язык; расширение кругозора; англицизмы; образовательная ценность; типичные ошибки.

BROADENING HORIZONS OF ENGINEERING STUDENTS IN ENGLISH LESSONS

Gerasimova I.G., Gagarina O.Yu.

Empress Catherine II Saint-Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article deals with one of the important goals of learning foreign languages in technical universities, which is general knowledge broadening. Some challenges are described and solutions are proposed. It is stressed that general knowledge is an essential part of higher education. Some typical translation mistakes with the violated norms of the Russian language are given. The cause of the mistakes is thought to lie in poor general knowledge. The use of learning materials of wide cultural range in English is recommended as a tool to broaden students' horizons.

Keywords: foreign language; general knowledge broadening; borrowings; educational value; typical mistakes.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» гласит, что «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельно-

сти в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [2]. Таким образом, университетское образование, в том числе техническое, нацелено не только на получение специальности, но и разностороннее развитие личности. Первые два года обучения эта задача решается путем изучения дисциплин гуманитарного цикла, таких как «Основы российской государственности», «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык» и другие. Однако, на практике иногда приходится сталкиваться с непониманием и даже неприятием гуманитарных дисциплин студентами. Так, некоторые обучающиеся задают вопросы, свидетельствующие об их нацеленности на изучение только специальных дисциплин, например, «Зачем мне в шахте английский?» или «Нас разве на ораторов учат?». Подобные вопросы, с одной стороны, неприятны преподавателям соответствующих дисциплин, а, с другой стороны, служат индикаторами пробелов, с которыми нужно поработать и наполнить содержанием.

Дисциплина «иностранный язык» в техническом вузе – это не только дисциплина гуманитарного цикла, развивающая общеобразовательную компетенцию, но и инструмент, дающий возможность профессионального роста, являющийся не целью, а средством расширения общеобразовательных и профессиональных горизонтов. Именно поэтому запрос на изучение иностранных языков (преимущественно английского в настоящее время) сотрудниками компаний горнодобывающей отрасли достаточно стабилен, несмотря на ослабление международных промышленных связей. И речь в данном случае не идет об изучении исключительно грамматики и лексики [3]. Требуется полноценное развитие иноязычной коммуникативной компетенции, куда входят умения письменного и устного общения, выступления с презентацией, обсуждения профессиональных вопросов.

Общая эрудиция и уверенная ориентация в вопросах истории, политологии, риторики, в том числе и на иностранном языке, является важной составляющей университетского образования. Студентам и выпускникам инженерных специальностей зачастую приходится сталкиваться с такими текстами по специальности, правильно понять и перевести которые можно только имея широкий кругозор и владея русским языком на высоком уровне. В ходе работы с аутентичными текстами по специальности выясняется, что часто основная проблема состоит не в понимании содержания, а в его передаче на русский язык с соблюдением грамматических, стилистических и иных норм, а также в знании терминов и устоявшихся выражений в сфере политики, экологии и других наук. Приведем несколько типичных ошибок, возникающих по причине незнания терминов из других отраслей и/или нежеланием искать эквивалент в русском языке.

1) Geopolitical tension – студенты часто переводят как «геополитическое напряжение», тогда как правильно будет сказать «геополитическая напряженность».

2) On a local level – «на локальном уровне», в то время как более правильно «на региональном уровне» или «на местном уровне».

3) Traffic efficiency – студент перевел как «движение эффективности», а не «эффективность транспортных перевозок».

4) Natural gas – «натуральный газ». Эта ошибка не так часто встречается, но тем необычнее ее видеть в работах студентов нефтегазовых специальностей. Чем она вызвана? Возможно, небрежностью, невнимательностью, а также тем, что все чаще анг-

лицизмы проникают в русский язык и укореняются в нем. Подобного рода ошибки все чаще встречаются при переводе, иногда они довольно курьезны. Так, словосочетание «tiny particles» было переведено как «тайные частицы», очевидно, по причине созвучия английского слова «tiny» и русского «тайный».

Речь молодежи изобилует англицизмами, причем часто на уровне копирования, без четкого понимания значения слова. Поэтому целесообразно предлагать студентам упражнения, нацеленные на пополнение словарного запаса как на английском, так и на родном языке. В этом случае эрудиция будет расширяться, может появиться осознанное отношение к выбору слов в речи, что, возможно, приведет к выбору в пользу русских слов, а не заимствований. В качестве упражнений можно использовать задания на подбор определения к слову, нахождение синонимов, множественный выбор, группировку [1].

Учебные материалы по иностранному языку имеют огромный развивающий и воспитательный потенциал при условии добросовестной работы преподавателя. Качественный подбор материала играет в этом решающую роль. Так, читая страноведческие тексты о Великобритании, можно найти неожиданные факты о связи наших стран. Например, знакомясь с замками Англии, любопытно узнать, что владелец замка Чатсуорт в 19 веке, навестив своего друга царя Николая I и посетив Петергоф, так восхитился красотой фонтана «Самсон», что решил построить аналогичный на территории своего замка. Фонтан был построен и назван в честь Николая I, он до сих пор радует владельцев замка, гостей и туристов [4]. Выявив такую связь между странами, ценность текста и вероятность того, что студенты запомнят эту информацию, значительно возрастают. Ведь теперь замок Чатсуорт – это не просто красивый дом где-то в Англии, а место пересечения истории и культур двух государств.

Изучение на занятиях по иностранному языку материала «на перекрестке культур» может зародить или усилить стремление к самообразованию, чтению дополнительной литературы широкого спектра, способствуя тем самым развитию личности в общекультурном плане.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белина Н.В., Киселева З.А., Божик С.Л. Изучение современных англицизмов на занятиях по иностранному языку в вузе. – Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. Т.8. №2. 2017.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) "Об образовании в Российской Федерации".
3. Boyko S A., Koltsova E.A. Teaching English for Special Purposes to Bachelors of Engineering and Technology: Corpus Approach and Terminological Units / European Journal of Contemporary Education. № 12. V 1. 2023. pp. 28-39.
4. Chartsworth House Trust 2011. ISBN 978-0-953732-91-3.

АНАЛИЗ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОЛИМПИАДЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Киселева И.А.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

Воспитательная работа со студентами является важной частью профессионального образования. Цель воспитательной работы – способствовать формированию у студентов духовно-нравственных ценностей, чувства патриотизма, уважения к культуре, человеку труда, старшему поколению, природе и окружающей среде.

Обучение английскому языку имеет высокий воспитательный потенциал, поскольку знание английского языка позволяет развить навыки критического мышления и информационной грамотности при работе с англоязычными текстами, что в дальнейшем будет способствовать развитию обучающихся в профессиональной сфере и позволит им стать востребованными специалистами.

Одним из распространенных видов внеаудиторной работы со студентами является олимпиада, которая позволяет повысить мотивацию студентов к обучению, сформировать их профессиональные навыки. Однако на сегодняшний день существует нехватка исследований воспитательного потенциала студенческих олимпиад по английскому языку, что обуславливает актуальность данного исследования.

В статье проводится анализ заданий трех олимпиад по английскому языку в Санкт-Петербургском Горном университете. Выдвинута следующая гипотеза: существующие контрольно-измерительные материалы олимпиады по английскому языку обладают определенным воспитательным потенциалом и проверяют уровень владения навыками, которые необходимы студентам в их научно-исследовательской и профессиональной работе. Анализ проводится в рамках аксиологического и культурологического подходов, то есть олимпиада рассматривается не как инструмент оценки знаний, а в первую очередь как вид воспитательной работы со студентами. Задания олимпиады оцениваются по трем параметрам: проверяемый навык или языковой аспект, тема или компоненты задания и воспитательный потенциал содержания задания. На основании полученных результатов предлагаются изменения в содержании олимпиады с целью реализации максимального воспитательного потенциала данного вида внеаудиторной работы со студентами.

Ключевые слова: английский язык; языковая олимпиада; воспитание студентов; аксиологический подход; анализ заданий олимпиады.

ANALYSIS OF EDUCATIVE POTENTIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE OLYMPIAD IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY

Kiseleva I.A.

Empress Catherine II Saint-Petersburg Mining University

ABSTRACT

Educative work with students is an important part of professional education. The goal of educative work is to facilitate the formation of spiritual and moral values, the sense of patriotism, respect towards culture, man of labour, older generation, nature and environment.

English lessons have high educative potential because the knowledge of English helps students to develop the skills of critical thinking and informational literacy when working with English-language texts, which contributes to students' development in their professional field and allows them to become competitive specialists.

One of the popular types of extracurricular work with students is the Olympiad, which allows for raising the motivation of students for studying, shaping their professional skills. However, there is a lack of research on educative potential of student Olympiads in English language, which determines the urgency of the given research.

This article analyses the tasks of three English language Olympiads of Saint Petersburg Mining University. The following hypothesis is given: the existing test materials of the English language Olympiads have a certain degree of educative potential and test the level of skills that students need in their scientific research and professional areas. The analysis is conducted within axiological and cultural approach, thus the Olympiad is considered not as a knowledge assessment tool, but foremost as a type of educative work with students. The Olympiad tasks are assessed according to three parameters: tested skill or language aspect, topic or task components and educative potential of the content. Based on the obtained results changes in the Olympiad content are suggested in order to fully realise the educative potential of this type of extracurricular work with students.

Keywords: English language; language Olympiad; educative work with students; axiological approach; Olympiad tasks analysis.

В соответствии с изменениями в Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 2020 года, воспитательная работа продолжает быть неотъемлемой частью современного образования. Это комплексное понятие, основанное на социокультурных, духовно-нравственных ценностях, призванное формировать у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к человеку труда и старшему поколению, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде. Одним из важнейших этапов воспитания является воспитание в рамках профессионального обучения.

Профессиональное воспитание рассматривается как часть целостного процесса социализации личности с целью подготовки полноправного и полезного члена общества [3], как многообразный и всесторонний процесс целенаправленного систематического воздействия на сознание, чувства, волю с целью развития личности, раскрытия индивидуальности, творческих способностей студентов [11]. В рамках исследования воспитательной работы со студентами изучаются такие аспекты, как ценностные ориентации студентов [14], формирование чувства патриотизма [7], развитие межличностных и межкультурных навыков [4].

Особая роль в воспитательном процессе отводится обучению английскому языку. Помимо того, что изучение иностранного языка в целом благотворно влияет на способности мозга к обучению и восприятию нового, знание английского языка позволяет учащимся развить навыки критического мышления и информационной грамотности при работе с англоязычными текстами, что в дальнейшем будет способствовать их развитию в профессиональной сфере и позволит стать востребованным специалистом [6]. Согласно опросу, проведенному среди 410 студентов первого курса Санкт-Петербургского Горного университета в 2020 году, более половины респондентов (59%) согласны с утверждением «английский язык является существенно важным для моей будущей профессиональной квалификации» [13]. Обучение английскому языку является инструментом духовно-нравственного воспитания [10], повышает профессионализм благодаря знанию узкоспециализированной лексики международного уровня [12], развивает культурно-образовательное мышление обучающихся [5].

Одним из видов воспитательной работы со студентами является олимпиада [8], в том числе по английскому языку. Исследователи рассматривают олимпиады как способ повышения мотивации к изучению языка [9] [1], как эффективное средство формирования и контроля комплексных профессиональных знаний студентов [2]. И хотя воспитательный потенциал олимпиад в целом и олимпиад школьников активно изучается, существует нехватка исследований воспитательного потенциала студенческих олимпиад по английскому языку, что обуславливает **актуальность** данного исследования.

Целью данного исследования является определение воспитательного потенциала олимпиады по английскому языку в Санкт-Петербургском Горном университете. **Объектом** исследования стали внутривузовские олимпиады, проведенные в 2021, 2022 и 2023 годах. Выдвинута следующая **гипотеза**: существующие контрольно-измерительные материалы олимпиады по английскому языку обладают определенным воспитательным потенциалом и проверяют уровень владения навыками, которые необходимы студентам в их научно-исследовательской и профессиональной работе. На основании полученных результатов возможно предложить изменения в содержании

контрольно-измерительных материалов с целью реализации максимального воспитательного потенциала данного вида внеаудиторной работы со студентами.

В ходе исследования применялись два методологических подхода – культурологический и аксиологический. Выбор данных подходов обусловлен тем фактом, что олимпиада по английскому языку рассматривалась не как инструмент оценки знаний студентов, а в первую очередь как один из видов воспитательной работы в вузе. Аксиологический подход признает и реализует в обществе ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности, образования в целом. В свою очередь, культурологический подход основан на аксиологическом и обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. В культурологическом подходе освоение культуры как системы ценностей представляет собой развитие самого человека, становление его как творческой личности и субъекта культуры.

Был проведен анализ контрольно-измерительных материалов олимпиады по английскому языку Санкт-Петербургского Горного университета 2021, 2022 и 2023 годов. В каждом задании был определен проверяемый навык или языковой аспект. Содержание (текст) каждого задания был сопоставлен с определением понятия воспитания, которое приводится в начале статьи. В зависимости от содержания аспектов, приводимых в определении, было установлено, каким уровнем воспитательного потенциала обладает данное задание: низкий – аспекты практически отсутствуют, средний – присутствует один аспект, высокий – присутствуют два или более аспекта. На основании полученных данных были даны рекомендации по внесению изменений в задания с целью реализации максимального воспитательного потенциала олимпиады в рамках существующего формата.

Каждое из заданий олимпиады было проанализировано по трем параметрам: проверяемый навык или языковой аспект, тема или компоненты задания и воспитательный потенциал содержания задания.

Сводная информация по олимпиаде 2021 года представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Анализ контрольно-измерительных материалов олимпиады по английскому языку Горного университета в 2021 году

| № задания | Раздел | Проверяемый навык/ языковой аспект | Тема/ компоненты задания | Воспитательный потенциал |
|-----------|---------------|------------------------------------|--|--------------------------|
| 1 | Чтение | Информационная грамотность | История появления лазеров | Средний |
| 2 | Чтение | Критическое мышление | Жульничество и плагиат (университетская этика) | Высокий |
| 3 | Чтение | Информационная грамотность | Экология Британии | Средний |
| 4 | Страноведение | Запоминание | Факты о Канаде | Средний |
| 5 | Лексика | Словосочетания | История из жизни обычного человека | Низкий |
| 6 | Лексика | Идиоматические выражения | Отдельные предложения общей тематики | Низкий |
| 7 | Лексика | Синонимы | Понятие красоты | Низкий |
| 8 | Грамматика | Грамматика | Отдельные предложения общей тематики | Низкий |

Сводная информация по олимпиаде 2022 года представлена в Таблице 2.

Таблица 2

Анализ контрольно-измерительных материалов олимпиады по английскому языку
Горного университета в 2022 году

| № задания | Раздел | Проверяемый навык/ языковой аспект | Тема/ компоненты задания | Воспитательный потенциал |
|-----------|---------------|---------------------------------------|---|--------------------------|
| 1 | Чтение | Критическое мышление | Эволюция и войны | Средний |
| 2 | Чтение | Информационная грамотность | Каникулы в разных странах | Низкий |
| 3 | Чтение | Информационная грамотность | Культурологические отличия | Средний |
| 4 | Страноведение | Запоминание | Факты о США | Средний |
| 5 | Лексика | Словосочетания | Маркетинг | Средний |
| 6 | Лексика | Идиоматические выражения | Отдельные предложения общей тематики | Низкий |
| 7 | Лексика | Фразовые глаголы | | Низкий |
| 8 | Грамматика | Грамматика | | Низкий |

Сводная информация по олимпиаде 2023 года представлена в Таблице 3.

Таблица 3

Анализ контрольно-измерительных материалов олимпиады по английскому языку
Горного университета в 2023 году

| № задания | Раздел | Проверяемый навык/ языковой аспект | Тема/ компоненты задания | Воспитательный потенциал |
|-----------|---------------|---------------------------------------|--|--------------------------|
| 1 | Чтение | Критическое мышление | Разница поколений | Высокий |
| 2 | Чтение | Информационная грамотность | История рекламы | Средний |
| 3 | Чтение | Информационная грамотность | Отзывы зарубежных студентов об обучении в университете страны изучаемого языка | Высокий |
| 4 | Страноведение | Запоминание | Факты о странах изучаемого языка | Средний |
| 5 | Лексика | Словосочетания | Понятие футуризма | Средний |
| 6 | Лексика | Идиоматические выражения | Отдельные предложения общей тематики | Низкий |
| 7 | Лексика | Фразовые глаголы | | Низкий |
| 8 | Грамматика | Грамматика | | Низкий |
| 9 | Лексика | Словообразование | | Низкий |

Олимпиада 2023 года отличалась от предыдущих олимпиад добавлением задания открытого типа, в то время как все остальные задания являются заданиями закрытого типа. В связи с этим было уделено особое внимание анализу результатов олимпиады 2023 года, и были проанализированы результаты выполнения заданий каждого участника олимпиады с целью определения успешности внедрения задания нового типа. Сводные данные по среднему проценту выполнения заданий представлены Таблице 4.

Средний процент выполнения заданий олимпиады по английскому языку
Горного университета в 2023 году

| Номер задания | Процент выполнения |
|---------------|--------------------|
| 1 | 68 |
| 2 | 64 |
| 3 | 82 |
| 4 | 25 |
| 5 | 66 |
| 6 | 49 |
| 7 | 59 |
| 8 | 60 |
| 9 | 38 |

После прохождения олимпиады участники заполнили анонимный опросный лист, в котором было 7 вопросов, три из которых являются актуальными для данного исследования. Вопросы были открытого типа, тем не менее, представляется возможным объединить ответы в общие категории. Особый интерес с точки зрения воспитательного потенциала представлял вопрос «Почему вы решили принять участие в олимпиаде?», так как ответ на него свидетельствует о мотивации студентов – важном аспекте процесса обучения. 52% респондентов указали в качестве причины необходимость оценить свои знания. 34% респондентов проявили интерес к самому формату олимпиады. Остальные респонденты (13%) указали другие причины, включая получение привилегий или внешний стимул (приглашение преподавателя). 68% респондентов ранее участвовали в олимпиадах. 70% респондентов отметили, что считают необходимым дополнительную подготовку к олимпиаде.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что содержание части заданий соотносится с актуальным определением понятия воспитания, способствуя формированию духовных и нравственных ценностей у студентов. Тем не менее, в заданиях отсутствуют тексты патриотической направленности, не в полной мере реализован воспитательный потенциал заданий на грамматику. Рекомендуется включить в олимпиаду тексты, связанные с культурным наследием и историей нашей страны. Отдельные предложения общей тематики в заданиях 6-9 рекомендуется заменить на предложения или тексты, которые также будут способствовать формированию духовных и нравственных ценностей и чувства патриотизма у студентов. Это позволит максимально реализовать воспитательный потенциал олимпиады через содержание заданий.

Проверяемые навыки и языковые аспекты представляются адекватными для данного формата олимпиады и не нуждаются в корректировке.

Анализ результатов олимпиады 2023 года показывает, что, несмотря на то, что и второе, и третье задание были направлены на поиск информации, во втором задании использовался научно-публицистический текст, в то время как в третьем задании были представлены фрагменты текста в разговорном стиле. Процент выполнения третьего задания намного выше, что позволяет сделать вывод о легкости данного задания. Рекомендуется использовать в данном задании тексты в научно-публицистическом стиле, понимание которых является необходимым для будущей научно-исследовательской работы студентов.

Несмотря на низкий процент выполнения задания 9 олимпиады 2023 года, которое было представлено в новом для данной олимпиады формате, рекомендуется сохранить этот вид задания, так как он вводит элемент неожиданности и требует от студентов демонстрации высокого уровня владения языком.

В качестве рекомендации для студентов по подготовке к олимпиаде необходимо обратить их внимание на необходимость более углубленного изучения истории и культуры стран изучаемого языка. Формирование разносторонней личности является важной частью воспитательной работы, и наличие данного задания в олимпиаде будет стимулировать студентов на самостоятельное изучение данной темы.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- Обучение английскому языку является одним из важных методов проведения воспитательной работы со студентами.
- Проведение олимпиад по английскому языку позволяет повысить мотивацию студентов к изучению английского языка.
- Используемые контрольно-измерительные материалы олимпиады по английскому языку в 2021-2023 годах в Горном университете обладают средним воспитательным потенциалом.
- Для повышения воспитательного потенциала олимпиады необходимо добавить тексты патриотической направленности и уделить внимание содержанию отдельных предложений, используемых в заданиях на проверку владения лексикой и грамматикой, которые должны быть направлены на формирование у студентов социокультурных и духовно-нравственных ценностей.

Учитывая данные рекомендации, представляется возможным значительно повысить воспитательный потенциал олимпиады по английскому языку лишь за счет изменения используемых тем и содержания предложений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова И.Е.* Повышение мотивации к изучению английского языка через систему олимпиад по переводу // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. С. 12-15.
2. *Анненкова А.В.* Предметно-языковая олимпиада как средство формирования комплексных профессиональных знаний студентов // Климат, экология, сельское хозяйство Евразии: Материалы XI международной научно-практической конференции, Иркутск, 28–29 апреля 2022 года. Молодежный: Иркутский государственный аграрный университет им. А.А. Ежевского, 2022. С. 92-99.
3. *Байгутлин Р.Р.* Особенности и задачи современного профессионального воспитания студентов вузов // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т 11. №1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN123.pdf> (дата обращения: 29.06.2023).
4. *Bavieri L.* Developing interpersonal and intercultural skills in a university language course // *Language Learning in Higher Education*. 2021. Vol 11. №1. pp. 245-252 DOI: <https://doi.org/10.1515/cercles-2021-2009>
5. *Деккушева А.У.* Культурологический подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2014. № 2(20). С. 64-68.
6. *Заводенко С.О.* Роль английского языка в карьере в современном обществе // Особенности реализации молодежной политики в вопросах профилактики экстремизма в городе Новосибирске: Сборник материалов V межрегионального научно-практического форума, Новосибирск, 24–26 ноября 2020 года. Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2021. С. 81-83.
7. *Казаева Е.А.* Патриотизм как инструмент формирования гражданской идентичности: анализ представлений студентов // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т 11. №2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN223.pdf> (дата обращения: 29.06.2023).
8. *Королева А.И.* Олимпиада как форма учебно-воспитательной работы в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т 9. №6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/83PDMN621.pdf> (дата обращения: 29.06.2023).
9. *Куварина Е.Н.* Об опыте проведения Всероссийской студенческой онлайн олимпиады по английскому языку // Современные технологии обучения иностранным языкам: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Ульяновск, 18 февраля 2021 года. Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет, 2021. С. 271-275.

10. Мизюрова Э.Ю. Духовно-нравственное воспитание обучающихся вуза средствами иностранного языка // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 5(207). С. 280-285. DOI 10.34835/issn.2308-1961.2022.5.p 280-285.

11. Оствальд Г.В. Актуальные задачи организации воспитательной работы в ВУЗе на современном этапе // Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе: тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции, Барнаул, 01 января – 31 2010 года / Федеральное агентство по образованию, Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова. Барнаул: ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова» (АлтГТУ), 2010. С. 251-254.

12. Рокунова Н.И. Особенности фразовых глаголов современного английского языка и их использование в языке профессионального общения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 8-2(74). С. 142-144.

13. Sveshnikova S.A. Development of Engineering Students' Motivation and Independent Learning Skills // European Journal of Contemporary Education. 2022. №11. pp. 555-569. URL: https://ejce.cherkasgu.press/journals_n/1656514745.pdf (дата обращения: 31.05.2023). DOI: 10.13187/ejced.2022.2.555

14. Успенская О.А. Ценностные ориентации и самореализация студентов факультета «Управление персоналом» Сибирского государственного университета путей сообщения // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т 10. №6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN622.pdf> (дата обращения: 29.06.2023).

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ РЕЧЕВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Лукьянова Л.В.

*Санкт-Петербургский государственный
лесотехнический университет им. С.М. Кирова*

АННОТАЦИЯ

В статье представлена современная дидактическая система речеведческих дисциплин в техническом вузе. Комплексный подход в обучении обеспечивает формирование необходимых лингвистических и металингвистических компетенций, способствует воспитанию сильной языковой личности в меняющихся условиях современного мира. Основные положения системного подхода апробированы в работе со студентами и аспирантами, отражены в учебных пособиях автора.

Ключевые слова: универсальные компетенции; коммуникация; критическое мышление; языковая личность; речемыслительная культура; этическая ответственность

FORMATION OF THE SYSTEMATIC APPROACH IN TEACHING SPEECH-RELATED DISCIPLINES

Lukyanova L.V.

Saint Petersburg State Forest Technical University S.M. Kirov

ABSTRAKT

The article presents a modern didactic system of speech-related disciplines in the technical university. An integrated approach ensures the formation of the necessary linguistic and metalinguistic competencies, the education of a strong linguistic personality in a changing world. The main provisions of the system approach have been tested by the author in classes with students and postgraduates and reflected in the author's textbooks.

Keywords: universal competencies; communication; critical thinking; linguistic personality; speech-thinking culture; ethical responsibility.

До середины XX века специальной кафедры русского языка в Лесотехнической академии не было, как не было ее и в Императорском Лесном институте. Однако среднее и высшее лесное образование еще в дореволюционный период включало собственно языковое обучение и развитие. В частности, в Правилах о приеме и обучении будущих лесничих и егерей [5, с. 3–4] определялись программные требования по русскому

языку в чтении, письме и грамматике, а на старших курсах – в переводах, логике и риторике. При этом позиция предмета «Русский язык» в перечне изучаемых дисциплин в начале списка, после «Закона Божьего», также свидетельствовала о его значимости. Исторические факты и архивные документы позволяют с уверенностью констатировать, что классическое образование студентов первого лесного российского вуза основывалось не только на высококлассной профессиональной подготовке, но и на потребности в культуре письменной и устной коммуникации на русском языке [3, с. 310].

Новая страница в истории преподавания гуманитарных дисциплин, в том числе и русского языка, была открыта после Великой Отечественной войны: Ленинград стал главным центром в СССР по подготовке иностранных кадров, а Лесотехническая академия одной из первых (в 1946 году) приняла на учебу граждан Югославии [2]. Необходимость обучения иностранных студентов и аспирантов русскому языку вызвала потребность в создании специальной кафедры, определила главные аспекты и цели в ее работе. В отчете о работе кафедры уже за первый год работы (1955–1956 уч. год) [6] отмечается, что помимо учебной, учебно-методической и исследовательской деятельности в процессе обучения русскому языку организуется «идейно-воспитательная работа»: проводятся политинформации на заданные темы, связанные с международными событиями и жизнью Советского Союза, экскурсии в музеи, кино, на выставки и т. п.

Обучение русскому языку в профессиональных целях так же, как и воспитание посредством русского языка и русской культуры в рамках основной дисциплины, «Русский язык как иностранный», определяют ключевые сферы деятельности кафедры русского языка Лесотехнического университета вплоть до начала 2000-х годов.

В начале XXI века достаточно устойчивые и традиционные на протяжении почти полувековой истории кафедры цели и задачи в преподавании русского языка в техническом вузе подвергаются коренным и масштабным изменениям. С глобализацией мира и изменениями образовательной парадигмы высшего образования трансформируются общие цели, задачи, приоритеты в преподавании и в области филологических дисциплин.

После значительного сокращения аудиторных часов, выделяемых на изучение русского языка, основной дисциплиной кафедры становится «Русский язык и культура речи». Дисциплина входит в обязательный блок учебных программ и преподается в бакалавриате всех направлений подготовки Санкт-Петербургского государственного лесотехнического университета им. С.М. Кирова (СПбГЛТУ). «Русский язык как иностранный», «Основы деловой коммуникации», «Основы ораторского искусства и риторики», «Коммуникация в академической и профессиональной сферах», «Совершенствование научной коммуникации» и другие дисциплины преподаются преимущественно в качестве факультативных в некоторых институтах / на некоторых направлениях подготовки. Несмотря на все сокращения, кафедрой в этот период предпринимаются комплексные усилия по созданию и введению в учебные планы системы речеведческих дисциплин, обеспечивающих текущие и перспективные потребности обучающихся.

Кардинальные изменения, происходящие в последнее время, порождают, как никогда в прошлом, острые и стремительные вызовы [8, с. 309], заставляют реагировать на них, оценивать и переоценивать пройденный путь в ближней и дальней перспективе преподавания.

Исходным концептуальным посылом в формировании и реализации учебной деятельности по речеведческим дисциплинам в настоящее время является признание доминирующей роли универсальных компетенций, среди которых одно из ведущих мест принадлежит коммуникативной компетенции. Эффективная современная комму-

никация на русском языке требует от участников высокого уровня речемыслительной культуры, гибкости мышления, этической ответственности и психологической устойчивости, а следовательно, – основной стратегической целью обучения должно стать воспитание сильной языковой личности. Как очевидно, работа в данном направлении не является исключительно языковой, а требует синтеза лингвистических и металингвистических компетенций, которые должны выстраиваться и наращиваться от бакалавриата к аспирантуре (в рамках вузовской аудиторной и внеаудиторной работы), а также должны мотивировать к самостоятельному развитию в дальнейшем. Попытка реализовать задуманную в определённом смысле «идеальную модель» подготовки языковой личности наталкивается на различные объективные и субъективные препятствия, корректируется социокультурной ситуацией и особенностями цифровой эпохи. Вместе с тем имеющийся опыт работы (в том числе – проверенный временем), полученные результаты и обратная связь свидетельствуют о перспективности и оправданности заявленного дидактического подхода.

В данной статье представляется целесообразным остановиться на некоторых аспектах учебно-методической работы по дисциплинам, которые наиболее полно и системно реализуются при подготовке обучающихся одного из Институтов СПбГЛТУ, Института ландшафтной архитектуры, строительства и обработки древесины (ИЛАСиОД). От бакалавриата до аспирантуры обучающимся данного Института предоставлен самый широкий спектр гуманитарных дисциплин в университете, в том числе реализуемых кафедрой русского языка («Русский язык и культура речи», «Основы деловой коммуникации», «Ораторское искусство и риторика», «Коммуникация в академической и деловой сферах», «Совершенствование научной коммуникации»), причем на каждом из уровней обучения есть обязательная речеведческая дисциплина.

В бакалавриате все студенты в течение одного семестра изучают дисциплину «Русский язык и культура речи», которая рассматривается в качестве базовой в становлении и развитии сильной языковой личности. Так называемыми реперными (исходными) точками в системе знаний, умений и навыков являются модули (комплексы тем), связанные первоначально с анализом основных языковых единиц русского языка, а затем – с интерпретацией и созданием письменного и устного текстов. К собственно лингвистическим компетенциям следует отнести знания, умения и навыки студентов, касающиеся значения слова (план выражения, содержания, «внутренней формы»), современных кодифицированных источников и норм словоупотребления. Материалом для работы в данных условиях (при ограничении времени) должна быть тщательно отобранная терминологическая и аксиологическая лексика русского языка. На этом этапе работы со словом студенты получают новые знания (представления о роли лингвистической и экстралингвистической информации), сведения об объективных языковых законах и законах логики, позволяющих в дальнейшем успешно и эффективно реализовать критическое мышление. Неоценимую роль в воспитании языковой личности играет культурно-исторический фон: языковые факты и сведения об изучении русского языка и риторики в Лесном институте в конце XIX начале XX вв., гуманитарное образование в исторической ретроспективе.

Следующей ступенью в изучении русского языка является работа с письменным текстом, на материале которого студент совершенствует свои компетенции в области анализа (интерпретации) содержания и логической структуры текста, стилистической характеристики отдельного текста и полифункциональных возможностей современного русского языка. Медленное чтение учебных, научно-популярных и научных текстов по специальности, трансформация содержания (аннотирование и реферирование) – необ-

ходимый этап на пути к созданию собственного академического текста (академического письма) и публичной речи.

Таким образом, получаемые в рамках «Русского языка и культуры речи» основные компетенции должны обеспечить возможность для дальнейшего самостоятельного языкового развития личности, готовность к творческому речемыслительному процессу, а главное – формировать системный открытый подход в воспитании сильной языковой личности.

На следующих этапах обучения, в магистратуре и аспирантуре, продолжается работа над совершенствованием компетенций в области порождения и интерпретации разного рода текстов. Одной из основных задач речеведческих курсов в магистратуре в целом становится обучение языку современной коммуникации, продиктованному стилем цифровой эпохи и трансформацией текста как феномена культуры. Посредством дисциплины «Ораторское искусство и риторика» развиваются главным образом компетенции обучающихся в области анализа и создания современного поликодового текста (устной публичной речи в сопровождении презентации). Несмотря на кажущуюся простоту, эффективная устная коммуникация является сложным процессом [1], требует специального обучения и навыков.

Безусловно, нуждаются в совершенствовании, нередко и в формировании, умения (и особенно навыки) магистрантов и аспирантов в деловой и научной коммуникации. В частности, искусство устной самопрезентации и презентационная письменная грамотность в цифровой среде (электронное портфолио) рассматриваются как важнейшие сферы коммуникативной профессиональной подготовки выпускника вуза [4]. Однако и обучающие, и обучающиеся должны помнить, что деловой стиль не статичен, он «стремительно развивается и живет особой жизнью каждый день, находясь в прямой зависимости от культурных, социально-исторических и иных условий существования» [7, с. 94].

В последние годы наметились и продолжают укрепляться специфические тенденции и в области научного знания. В представлении современного научного знания требуется предельная конкретность, оперативность в предъявлении результатов исследования и открытость максимальному кругу читателей. Всё это налагает на письменную форму научной коммуникации, на академическое письмо, особые обязательства, требует от автора современных лингвистических и металингвистических компетенций. Достичь эффективности в современной научной коммуникации возможно только на основе имеющихся прочных знаний о научном стиле и тексте (о жанрах и видах научной статьи), о современных публикационных конвенциях, международных и отечественных нормах и требованиях, предъявляемых к научному тексту.

Знания, умения и навыки в деловой и научной коммуникации совершенствуются в системе аудиторных занятий и самостоятельной работы новых авторских курсов кафедры русского языка: «Коммуникация в академической и деловой сферах» (программа магистерской подготовки) и «Совершенствование научной коммуникации» (программа аспирантской подготовки).

Представленная система, подчеркнем в заключении, ориентирована стратегической целью, – воспитанием сильной языковой личности, одним из маркеров которой является культурно-ценностная основа. С появлением новых речевых событий и ситуаций полученные знания, умения и навыки будут трансформироваться, но не вступать в конфликт с риторическим идеалом, не подвергаться ревизии исключительно в угоду конъюнктуре. Залогом аксиологической устойчивости личности, хочется верить, будет

как воспитательные возможности литературного русского языка, так и лучшие традиции российского высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кантерев А.С.* Хорошая, плохая, продающая: мастерство презентации 2.0. М., 2021. 383с.
2. Личные дела студентов и аспирантов из Югославии // Архив Санкт-Петербургского государственного лесотехнического университета им. С. М. Кирова (СПбГЛТУ). Оп. 146. Д. 1-68.
3. *Лукьянова Л.В.* Константы и переменные лингвистического образования в лесном вузе (к юбилею кафедры русского языка СПбГЛТУ) // Известия Санкт-Петербургской лесотехнической академии. 2021. Вып. 237. С. 299-315.
4. *Мамина Р.И.* Искусство самопрезентации и презентационная компетентность как важная составляющая образования в эпоху экономики знаний // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2018. Т.1. С. 289-291.
5. Петербургский лесной и межевой ин-т. Правила о приеме казенных и своекоштных воспитанников в Лесной и межевой институт и о назначении стипендий : Утв. ... 16/VI 1847 и 11/II 1848 годов. СПб., 1848. 17 с.
6. План работы и отчет о работе кафедры русского языка за 1956–1957 уч. год (Ленинградской лесотехнической академии им. С. М. Кирова) // ЦГА СПб. Ф. р-6397. Оп.6. Ед. хр. 625. Л. 6-7.
7. *Садова Т.С., Руднев Д.В., Волкова Л.Б.* Письменные жанры русского делового языка: пособие для студентов вузов / под общ. ред. С. И. Богданова. СПб., 2021. 96 с.
8. *Харари Ю.Н.* 21 урок для XXI века / пер. с англ. Ю. Гольдберга. М., 2019. 416 с.

УДК 811

ПЕРЕВОД КАК КЛЮЧ К АНАЛИТИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Сабанова О.Д.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

АННОТАЦИЯ

Основными проблемами при обучении старшеклассников построению нарратива и аналитическому письму являются недостаточный словарный запас учащихся и их неумение выбирать языковые средства, соответствующие задаче, что препятствует свободному, грамотному и логичному оформлению мыслей на бумаге. Статья посвящена описанию практического задания по переводу с английского языка на русский художественного текста, которое помогает освоить понятия нарратива, переводческого эквивалента и прагматики синтаксической конструкции. В тексте статьи анализируются аутентичные работы учеников дипломной программы Международного бакалавриата.

Ключевые слова: переводоведение; анализ текста; нарратология; переводческий эквивалент; прагматика; старшая школа; IB DP.

TRANSLATION AS A KEY TO ANALYTICAL WRITING IN HIGH SCHOOL

Sabanova O.D.

Lomonosov Moscow State University

ABSTRACT

The crucial issue while teaching narrative and analytical writing to high school students is their insufficient vocabulary and inability to select linguistic expressions matching the aim of the text. It is an obstacle for more flexible, literal, and logical manner of conveying thoughts on paper. The article discusses an exercise on translating fiction from English into Russian, which contributes to teaching the notions of narration, translation adequacy, and pragmatics of syntactic unit. We use authentic IB DP students' essays to demonstrate the method of analysis.

Keywords: translation studies; text analysis; narratology; translation adequacy; pragmatics; high school; IB DP.

От школьника 10–11 классов, проходящего обучение в дипломной программе Международного бакалавриата, в рамках предмета Russian A: Literature требуется, с одной стороны, навык быстрого и логичного построения нарратива, а с другой – создание грамотного аналитического текста после чтения художественного произведения. Проблема заключается в том, что ошибки, которые появляются в работах старшеклассников, очень разные.

Одна группа учащихся быстро подбирает нужные слова, обладает расширенным набором лексических и синтаксических синонимов для нивелировки тавтологий и выдаёт большой объём текста за единицу времени. Нередко, однако, в таких аналитических работах падает информативная плотность [1, с. 226–228] [6, с. 81–83]. Второй группе оказывается легче расположить аргументы теснее друг к другу, при этом в речи этих учеников наблюдается выраженная лексическая и синтаксическая недостаточность при вербализации мысли. Сравним несколько фрагментов, взятых из работ учащихся 10–11 классов (орфография и пунктуация сохранены).

Первый фрагмент, посвящённый интерпретации стихотворения И.А. Бродского «Дидона и Эней»: «Даже в описании Дидоны в этих, отличающихся по размеру и накалу, громкости, строчках, причиной обрыва становится Эней. “А её любовь...” И длина этой строки, её пустота и сиротство, лишь следствие лишённости Энея. В его целокупности, он «мысленно ступил уже на сушу», абсолютном присутствии в самой уверенности (и неизбежности) своих решений и действий, ибо так, мир творя, положил Бог; он отсутствует для Дидоны». В тезисном виде идея автора выглядит проще: слова «А её любовь» оформлены в отдельную строку, после которой следует характерный для стиля Бродского анжамбеман, создающий ощущение обрыва, разорванности. Эта сема метафорически переносится на лирическую ситуацию – неминуемое расставание Дидоны и Энея.

Второй фрагмент, демонстрирующий рассуждение об образе парохода в рассказе Л.И. Добычина «Отец»: «С точки зрения образно-символической комплектации текста можно отметить образ парохода, с которым повествователь сравнивает отца. Этот образ зарождает мотив жизненного пути, который как океан может беспощадно бушевать и переживать периоды штиля и спокойствия. Несмотря на все риски и опасности, которые океан жизни представляет, отец “по-пароходному” продолжает свое “плавание”». Каждое предложение в тексте выполняет свою функцию, двигая нарратив вперёд, несмотря на наличие множества стилистических и пунктуационных ошибок.

Наш опыт преподавания в аудитории учащихся дипломной программы Международного бакалавриата (IB DP) показывает, что эффективным и полезным инструментом в руках преподавателя-словесника для решения разноплановых проблем построения текста оказывается упражнение на перевод художественного текста.

Рассмотрим фрагмент из рассказа Frank’s Last Case К. Лейна и варианты его переводов, сделанные школьниками (орфография и пунктуация сохранены). Необходимо отметить, что школьники делали перевод без теоретических инструкций. Предпочтительно все же перед выполнением задания определить субъектную перспективу текста и систему образов [5, с. 229–252] [4, с. 86–92], тип повествования [1] [2] и пафос текста [4, с. 41–47].

Таблица 1

| Английский оригинал | Перевод ученика № 1 | Перевод ученика № 2 | Перевод ученика № 3 |
|---|--|--|---|
| Just as Frank was sighing heavily, Inspector Spencer came up to his desk (2), with his perfect white teeth and enthusiastic smile (8). Three years earlier, Spencer had been promoted. Now he had the position of inspector at the young age of forty (5). Frank, in comparison, had worked for the police for forty years and been passed over for promotion three times (6). It was true he had neither the looks nor charm of Spencer – sorry, Inspector Spencer (1) – but the younger man didn't have Frank's 'nose for crime' (7). That nose meant Frank could get inside the mind of the criminal and solve the trickiest of cases. As a result, (3) the younger man often asked for Frank's (9) help. In fact, (4) it was pretty much the only time Spencer (10) spoke to him. | Тяжело вздыхая, Франк заметил, как к нему подошёл инспектор Спенсер (2) с кристально-чистыми зубами и ослепляющей улыбкой (8). Тремя годами ранее Спенсера повысили и теперь у него была должность инспектора в удивительные сорок лет (5). Франк, в свою очередь, работал в полиции целых сорок лет и был повышен в должности всего лишь 3 раза (6). Конечно, Франк даже близко не стоит (1) с харизмой и красотой Спенсера, точнее инспектора Спенсера, но молодой человек Спенсер не обладает кратким чутьем детектива (7), которое так развито у Франка. Франк может погрузиться в голову нарушителя и решить даже самые трудные преступления. Как итог, (3) Спенсер всегда обращался к Франку (9) за помощью, и это единственное время когда Спенсер (10) вообще общался с Франком. | Как раз в тот момент, когда Фрэнк тяжело вздыхал, к его столу подошел инспектор Спенсер (2) с идеальными белыми зубами и восторженной улыбкой (8). Три года назад Спенсера повысили в должности. Теперь он занимал должность инспектора всего в сорок лет (5). Фрэнк, для сравнения, проработал в полиции сорок лет, и его трижды обходили стороной в повышении (6). Правда, у него не было ни внешности, ни обаяния Спенсера. Однако – простите, инспектор Спенсер, – у молодого человека не было "нюха на преступление" (7) Фрэнка. Этот нюх означал, что Фрэнк мог проникнуть в мысли преступника и раскрыть самое запутанное дело. В результате (3) молодой человек часто обращался за помощью к Фрэнку (9). На самом деле, (4) Спенсер (10) говорил с ним только по этому поводу. | Когда Фрэнк глубоко вздыхал, инспектор Спенсер подошел к его рабочему столу (2). У мужчины были идеально белые зубы и он энтузиазно улыбался (8). Три года назад инспектор получил повышение. Спенсер уже был инспектором только в 40 лет (5). В отличие от него, Фрэнк работал в полиции уже 40 лет и был пересмотрен для повышения уже 3 раза (6). Правда, что у Фрэнка не было ни такой внешности, ни такой очаровательности как у Спенсера. Несмотря на это, у старого полицейского был нюх на преступности (7). Эта способность ему позволяла блестяще понимать умственный процесс преступников и решать очень непростые уголовные дела. Если инспектор Спенсер (10) когда-то разговаривал со Фрэнком (9), то только чтобы попросить помощь. |

Перед нами экспозиция рассказа, на материале которой удобно провести подготовительную работу. Субъектная перспектива текста включает автора (третьеличного повествователя), главного героя Фрэнка Спайка и его антагониста – инспектора Спенсера. Третьеличный повествователь часто повторяет имя главного героя и, таким образом, подчёркивает дистанцию между собой и персонажем. Создаётся ощущение объективного нарратива, автор старается всё расставить по полочкам, а метатекстовые авторские вставки [3], обращённые автором к своим героям, задают повествованию слегка ироничный тон: «И правда, у него <Фрэнка – прим. О.С.> не было ни внешности, ни обаяния Спенсера – уж простите, инспектор Спенсер, – а молодой человек был лишен “нюха на преступность”, коим обладал Фрэнк» (курсив наш – О.С.). Все три сделанных перевода опускают важный для определения пафоса метатекстовый компонент, лишь в переводе № 1 ученик чувствует субъективное включение и пытается его восполнить на лексическом уровне («даже близко не стоит...»).

Метатекст является одной из самых уязвимых областей при переводе [8], и работы учеников это подтверждают. Оборот из фрагмента (3) (*As a result,...* «В итоге...») устанавливает причинно-следственные связи между событиями и позволяет определить их последовательность, а модальный показатель в фрагменте (4) (*In fact,...* «Действительно,...»), подтвердив мысль из левого контекста, развивает нарратив дальше. В переводах № 1–2 используются, соответственно, синонимичные

и дословные конструкции, в то время как в переводе № 3 эти элементы отсутствуют вовсе. На уроке подобные случаи рассматриваются в рамках темы, посвященной вводным словам, наречным оборотам и их роли в построении нарратива. Благодаря такому детальному анализу школьник учится замечать метатекст и использовать его для развития мысли в процессе письма.

В ходе разбора уместен разговор о первом плане и фоне [9] (фрагменты (2, 5, 6)), что поможет учащимся в собственных текстах лучше контролировать употребление глаголов, глагольных форм и слов, выражающих аспектуально-временные значения; о подборе переводческих эквивалентов (8–10), идиоматичности и кальках (7), что позволит тщательнее относиться к подбору номинаций и их сочетаемости [10, с. 179–272].

Кроме того, на этом материале преподаватель может осветить различие между русскоязычной и англоязычной системами пунктуации и орфографии, повторить правила, касающиеся русского языка, и проработать ошибки. В частности художественный нарратив даёт возможность поговорить о способах представления слова «своего» и «чужого», вспомнить правила оформления прямой речи в русском языке [7] и сопоставить их с пунктуационными предписаниями английской грамматики:

Таблица 2

| Английский оригинал | Перевод ученика № 1 | Перевод ученика № 2 | Перевод ученика № 3 |
|--|--|---|---|
| <Прямая речь в форме вопроса> Unsurprised, Frank nodded. 'Have you heard of the Babbingtons?' | <...> Франк без удивления кивнул. - Ты когда-нибудь слышал о Баббинтонах? | <...> Не удивившись, Фрэнк кивнул. «Ты слышал о Бэббингтонах?» | <...> Фрэнк неудивленно кивнул. «Ты слышал про Баббингтонов?» – осведомился Спенсэр. |

В билингвальном классе мы делаем отдельный акцент на заключение прямой речи в кавычки и другие графические способы её выделения. Некоторые из русско-английских билингвов при чтении вслух не так быстро соотносят фонемы, обозначающие их кириллические графемы и артикуляционный звуковой портрет. Как итог они упускают информацию о том, кто и когда говорит, поскольку она находится по рангу актуальности на момент чтения намного ниже. Перевод прямой речи на примере текста с выраженным третьеличным повествователем позволяет на формальном уровне чётко разделить речь автора и персонажей и, как следствие, быстрее выстроить референцию (субъект – реплика).

Обратим внимание на выделенный фрагмент в таблице 2, состоящий исключительно из слов инспектора Спенсера. Это отражено в работах № 1–2, однако переводчик № 3 делает вставку авторской ремарки («осведомился Спенсэр»). На этом примере можно говорить о прагматике синтаксической конструкции. Во-первых, реплики без авторского комментария придают диалогу динамику. Во-вторых, авторский комментарий становится носителем субъективных смыслов: дополнительно интерпретируется характер речевого акта («осведомился»), тогда как эту фразу можно отнести к обычному вопросу, вызову и др.

Итак, данный вид работы, который целесообразно использовать в классах с достаточно высоким уровнем владения английским языком:

1) прививает навык редактирования собственных текстов, соотнесения выбираемых языковых средств с задачей высказывания;

2) развивает умение фокусироваться на единице конкретного языкового уровня, определять её границы и вдумчиво относиться к подбору эквивалентов;

3) наглядно демонстрирует учащимся, как конструируется мыслительная канва высказывания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атарова К.Н., Лескис Г.А. Семантика и структура повествования от первого лица в художественной прозе // Изв. АН СССР. Серия литературы и языка. 1976. Т. 35. № 4. С. 346-350.
2. Атарова К.Н., Лескис Г.А. Семантика и структура повествования от третьего лица в художественной прозе // Изв. АН СССР. Серия литературы и языка. 1980. Т. 39. № 1. С. 33-46.
3. Вежибица А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. 1978. №VIII. С. 402-421.
4. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М, 2005.
5. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 2004.
6. Сидорова М.Ю., Савельев В.С. Русский язык и культура речи. М., 2013.
7. Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку: орфография и пунктуация. М., 1997
8. Уржа А.В. Интерпретация метатекста и воссоздание «образа повествователя» в художественном переводе // Лингвистика и поэтика в начале III тысячелетия. 2007. С. 428-434.
9. Уржа А.В. Первый план и фон в повествовательном тексте: нарратология, лингвистика, когнитивные исследования, переводоведение. М., 2022.
10. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М., 1983.

УДК 81 – 119; 372.882

КОРПУСЫ ТВОРЧЕСТВА ОТДЕЛЬНЫХ ПИСАТЕЛЕЙ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ

Степанова Л.Ю.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению образовательно-воспитательного потенциала корпусов отдельных писателей в процессе формирования коммуникативной компетенции на курсе литературы в техническом вузе. Представлены формы и методы работы с корпусом П.П. Бажова.

Ключевые слова: Бажов; корпус; корпусная лингвистика; инновационные методы обучения.

CORPORA OF CREATIVITY OF INDIVIDUAL WRITERS AS AN EFFECTIVE EDUCATIONAL TOOL

Stepanova L.Iu.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

ABSTRACT

The article is devoted to the study of the educational potential of individual writers' corpora in the process of developing communicative competence on a literature course at a technical University. The forms and methods of working with the corpus of P.P. Bazhov are presented.

Keywords: Bazhov; corpus; corpus linguistics; innovative teaching methods.

В начале третьего тысячелетия глобализационные интеграционные процессы, обусловленные развитием информационных технологий, не только не ослабевают, но приобретают все большие масштабы. Появление, развитие информационно-коммуникативных технологий, возрастание роли информационных данных в дискур-

сивном поле науки приводит к формированию новых областей научного знания, включая корпусную лингвистику. На сегодняшний день осуществляется интенсивная работа по совершенствованию методологии корпусного анализа, созданию разнообразных видов корпусов, появляются многочисленные работы, направленные на исследование различных аспектов формы и значения слова на основании обращения к корпусу.

Вместе с тем, несмотря на увеличение численности корпусных исследований, образовательно-воспитательный потенциал корпусов остается на периферии научного внимания, образовательные формы и методы, основанные на использовании корпусов, медленно проникают в образовательно-воспитательный процесс. Между тем, как отмечают Н.И. Голубева-Монаткина, Л.Л. Шестакова, обработка корпусов текстов позволяет выявить состав и структуру лексикона исследуемого дискурса, выделить в нем единицы разных классов, различной частоты употребления, системно изучить стилистические, грамматические особенности речи [1, с. 38]. Работа с корпусом позволит лучше понять особенности, контексты употребления той или иной лексемы, синтаксической конструкции, выявить дополнительные значения единицы. Иными словами, работа с корпусом позволит обеспечить решение ряда актуальных педагогических задач. Формируется противоречие, обусловленное очевидной необходимостью внедрения в практику образовательно-воспитательного процесса новых форм и методов работы, включая работу с корпусами, и отсутствием «готовых» решений, позволяющих организовать практическую работу с корпусом. Разрешение указанного противоречия обуславливает актуальность выбранной темы исследования.

Целью исследования выступает изучение образовательно-воспитательных потенциалов корпуса отдельного писателя.

В качестве материала для исследования был выбран корпус производственной лексики и топонимов, представленных в сказах П.П. Бажова. Творчество уральского писателя, к сожалению, остается изученным не до конца, между тем, его произведения неизменно привлекают внимание обучающихся. П.П. Бажов не просто яркий выразитель регионального самосознания, он – создатель региональной идентичности, писатель благодаря творчеству, которого большинство россиян познакомились с природной красотой и богатством Урала, особенностями производственной сферы, непосредственно связанной с добычей и обработкой драгоценных и полудрагоценных металлов и минералов. Соответственно, обращение к корпусу писателя позволит лучше понять не только особенности употребления той или иной лексической единицы или конструкции, но и выявить специфику регионального мировосприятия жителей Урала, что будет способствовать реализации воспитательной функции.

Под корпусом в современной научной литературе может пониматься «собрание текстов, созданное для достижения определенных целей, чаще всего образовательных или научных. Корпус – это не то, что говорящий делает или знает, но то, что было сконструировано исследователем» [4, с. 239]. Указанное определение подчеркивает функциональную составляющую корпуса – его нацеленность на решение исследовательских или образовательных задач, а также искусственность создания.

Одной из наиболее разработанной дефиниций выступает определение В.П. Захарова, который понимает под корпусом большой, представленный в электронном виде, структурированный и размеченный массив языковых данных, предназначенный для решения определенных лингвистических задач [2, с. 3]. Данное определение подчеркивает как функциональное предназначение корпуса, так и его основные характеристики: структурированность, представленность данных в электронном виде, однако не учитывает образовательную функцию.

В рамках данного исследования под корпусом понимается искусственно созданный массив языковых данных, представленный в электронном виде, содержание и структура которого подчиняются достижению целей лингвистического или образовательного характера, как правило, отличается простотой использования. В рамках данного исследования особую значимость имеет именно образовательная составляющая корпуса, возможности его применения в образовательных целях, для формирования системы представлений о языке как целостности, единства лексических и грамматических явлений. На сегодняшний день корпуса могут рассматриваться как инновационное средство обучения.

Главной задачей корпуса является сбор и репрезентация сведений о языковых явлениях из различных областей: лексики, акцентологии, истории языка и т.д.

К отличительным признакам корпуса следует отнести его репрезентативность, которая «гарантирует типичность данных и обеспечивает полноту представления всего спектра языковых явлений» [2, с. 3].

Важной отличительной характеристикой корпуса является простота его использования, корпус «должен сокращать количество времени, необходимое на поиск конкретного явления, а не предлагать сложный алгоритм этого поиска, ознакомление с основными пунктами которого требует от исследователя-лингвиста подчас чисто технических и математических знаний» [3, с. 81]. Данное качество корпуса позволяет облегчать поиск и распределение результатов в соответствии с теми или иными критериями.

Для достижения образовательных целей особое значение имеет такое качество, как актуальность: корпуса содержат внушительные массивы данных, отражающие особенности функционирования языковой системы на том или ином этапе исторического развития, в том числе и современного, что позволяет осуществлять ознакомление обучающихся с особенностями употребления лексем и синтаксических конструкций в различных функциональных стилях современности.

Работа с корпусом позволяет повысить междисциплинарность, гибкость образовательно-воспитательного процесса, ознакомить обучающихся с аутентичными материалами, лексическими и грамматическими явлениями в процессе их функционирования в речи, иными словами, ознакомить с практическими, реальными ситуациями употребления лексем, синтаксических конструкций в речи, реальных словоупотреблений в естественной языковой среде, а не с адаптированными под учебные цели материалами, представленными в учебниках, дидактических пособиях.

Обращение к корпусу позволяет понять, что значение слова может существенно меняться в зависимости и под влиянием контекста, сформировать понимание многозначности лексических единиц, снизить численность ошибок в речи обучающихся, обусловленных полисемантической лексем. В данном аспекте работа с корпусом выгодно отличается от традиционной практики обучения, предполагающей заучивание исключительно словарной дефиниции лексической единицы, в результате чего употребление лексем в условиях новой коммуникативной ситуации часто оказывается недоступно обучающимся. При ознакомлении со всеми контекстами употребления лексической единицы у обучающихся формируется понимание того, что семантическое значение – это не нечто неизменное, единожды установленное и неизменное, что семантика – динамично меняющееся образование, зависящее от контекста, вбирающее в себя новые значения, что границы между значениями лексической единицы являются зыбкими, прозрачными.

Работа с корпусом позволяет организовывать индивидуальную, парную и групповую работу, может применяться для организации аудиторной и самостоятельной работы. Единицы, представленные в корпусе, позволяют обучающимся знакомиться с особенно-

стями лексического оформления высказываний различных функциональных стилей, проследить динамику развития семантической структуры концептов и т.д., сделать работу над развитием лексической стороной речи более целенаправленной и осознанной.

В качестве примеров внедрения форм и методов работы с корпусом в практику языкового обучения можно привести следующие:

Задание: выберите «лишнее» слово: золото, платина, порода, медь.

Обучающиеся распределяют слова по группам в зависимости от части речи. Преподаватель вовлекает учащихся в работу, задает наводящие вопросы и проверяет правильность ответов. В процессе выполнения подобных заданий обучающиеся знакомятся со звуковым и графическим образом слова, его формой и значением.

Далее обучающимся предлагается поисковая работа с корпусом, направленная на демонстрацию функционирования лексем в процессе повседневной коммуникации.

В качестве примеров функционирования лексемы «порода» в корпусе можно привести следующие:

1. *Высоко, да и боязно, как бы порода (Им. п.) большими кусками не посыпалась (Таяткино зеркальце).*

2. *И вышло у них в забое, как большая чаша внаклон поставлена, а кругом порода (Им. п.) узором легла и до того крепкая, что каелка ее не берет (Таяткино зеркальце).*

3. *Поскреблись на Красногорке, видят – порода (Им. п.) не та, – отстали (Сочневы камешки).*

4. *Порода (Им. п.) сголуба, вроде лазоревки, легкая, рохло лежит (Сочневы камешки).*

5. *Эх ты, – говорит, – погань, пустая порода! (Им. п.) (Приказчиковы подошвы).*

При работе с приведенными примерами можно остановиться на изучении конструкций, составе которых представлена лексема, прежде всего, *пустая порода*. Конструкция связана с особенностями производственной деятельности Урала, работа над ней позволяет детальней остановиться на изучении особенностей уклада жителей региона, их традиционных видов деятельности, быта, т.е. выявить междисциплинарные связи.

В целом, изучение особенностей функционирования лексических единиц в составе устойчивых конструкций позволит лучше понять особенности формирования и употребления устойчивых выражений в ежедневной коммуникации, будет способствовать пониманию механизмов их образования. В процессе работы у обучающихся формируется система представлений о грамматической норме, правилах включения лексических единиц в словосочетания, предложение, текст. При работе с коллокациями формируется представление о том, что слово может менять значение в зависимости от контекста.

Результаты поисковой деятельности, конкордансы, коллокации (словосочетания), которые были найдены в процессе работы, могут быть инкорпорированы в учебные пособия, учебники, т.е. могут быть использованы в традиционных педагогических технологиях. Важно отметить, что конкордансы могут стать основой для создания словарей или тезаурусов коллокаций, которые могут быть использованы в образовательно-воспитательном процессе.

В целом, в процессе интеграции методов работы с корпусом в образовательно-воспитательный процесс осуществляется лучшее понимание семантики отдельных лексических единиц, механизмов их включения в устойчивые конструкции, зависимость актуализированного значения от контекста. В целом, использование корпуса позволяет повышать уровень сформированности коммуникативной компетенции, проводить междисциплинарные связи, что, в свою очередь, обеспечивает расширение кругозора, об-

щее личностное развитие обучающихся. В целом, корпус выступает инновационным средством обучения и воспитания, воспитательные и образовательные потенциалы которого требуют своего детального исследования и апробации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубева-Монаткина Н.И., Шестакова Л.Л. Об изучении русской эмигрантской речи с помощью корпусных методов// Верхневолжский филологический вестник. 2015. № 1. С. 37- 40.
2. Захаров В.П. Корпусная лингвистика. СПб., 2005.
3. Козлова В.Н. Лингвистические корпуса: определение основных понятий и типология// Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Том 11. Вып. 1. С. 79-87.
4. Stubbs M. Words and phrases: corpus studies of lexical semantics. Oxford, 2001.

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И РАЗВИТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

УДК 811.1

ВЛИЯНИЕ ИНТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Алпатова П.Н., Гаврилова А.Е.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросу исторического развития русского языка, причинам заимствований и их видоизменений. Рассмотрен процесс утративания этнической самобытности современного поколения ввиду стремления заместить знакомые слова из собственного лексического запаса на «модные» иностранные.

Ключевые слова: развитие, русский язык, диалект, этнос, интралингвистические и экстралингвистические факторы, лексический облик

THE INFLUENCE OF EXTERNAL AND INTERNAL FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Alpatova P.N., Gavrilova A.E.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article is devoted to the question of the historical development of the Russian language, the causes of borrowings and modifications. The process of loss of ethnic identity of the modern generation due to the desire to replace familiar words from their own vocabulary with "fashionable" foreign ones is considered.

Keywords: development, Russian language, dialect, ethnos, intralinguistic and extra-linguistic factors, lexical appearance

На протяжении многих веков русский народ подвергался непрерывному влиянию различных факторов на свои традиции, язык, культуру и население. В первую очередь сказывался кочевой образ жизни племен на территории современной Евразии, отсюда такое «цветное» разнообразие народов на картах расселения русского генофонда. В начале формирования государственности это влияние было особенно сильно представлено: финно-угры, являвшиеся, наряду с балтами, коренными жителями русской земли, вынуждены были не просто соседствовать со славянами, пришедшими на эти земли с территории северной Польши ввиду более благоприятных климатических условий и плодородных земель, а ассимилировать с древнеславянскими племенами, слившись в единую народность. Ни один из народов не сохранился в качестве первоначальной этнической группы, видоизменившись и проникнув друг в друга. Именно этот синтез стал фундаментом для становления российской цивилизации, положив начало возникновению русского народа, как этнического ядра современной страны. Несмотря на многообразие мнений историков и лингвистов на влияние различных древних племен на культурно-лингвистический облик России, угро-финские корни прочно легли в основу пласта лексики, традиций, архитектуры и сказок. По мнению некоторых этно-

графов, русские – это славянизированные финно-угры, которые растворились в культуре колонизаторов и приняли от них славянский язык [4]. В основном современный русский язык имеет индоевропейское происхождение, однако не обошлось без влияния коренного населения наших земель – финно-угров, например это сказалось в названиях местных рыб: *семга, килька, корюшка, камбала, навага*; а также в названиях географических мест и городов: *тундра, пихта, тайга, Рязань, Охта, Вологда* и др.

На территорию нашей страны праславянский язык пришел в виде восточнославянского, общего для русских, украинцев и белорусов, в XIV – XV вв. н.э., разделившись на отдельные языковые диалекты трех современных стран. Дальнейшее изменение границ и взаимодействие с иноземными племенами вызвало расширение этнополитического разнообразия молодого государства: призвание варягов соединило все славянские племена; набеги кочевников и татаро-монгол привели к объединению южных племен, населявших тюркские земли, а также укрепили единство русского народа в борьбе с интервентами [7]. Освоение Дальнего Востока происходило без установления четких границ между пришедшим русским народом и аборигенами: алеутами, эвенками, нанайцами, зачастую создавались смешанные семьи, а родоплеменная знать, признаваемая российскими властями, была сохранена в виде глав административно-территориальных ясачных волостей.

К XV веку сложная история русского государства привела к распаду древнерусской народности, восточнославянский язык разделился на три ядра новых лингвокультурных объединений: великорусский на севере, украинский на юге и белорусский на западе. Позже на этой основе сложились близкие, но самостоятельные языки [8]. Кирилл и Мефодий при переводе церковных книг в IX веке на славянский язык пользовались заимствованными греческими словами [3], отсюда и использование некоторых греческих слов и распространение необычных для славян имен: Александр, Анастасия, Филипп. В XV – XVII веке основной пласт лексики пришел из Польши, благодаря чему в наш обиход вошли слова латинского, германского и романского происхождения, например, *алгебра, танец и пудра*, а также польские, например, *поединок* и *банка*. В петровскую эпоху в нашу речь были принесены слова нидерландского (*яхта, апельсин*), французского (*дирижер, пляж*) и немецкого (*галстук*) языков. В более современной языковой картине наибольший пласт заимствований принес английский язык, причем речь идет не только о знакомых нам и принятых со школьных лет терминах, не имеющих аналогов в русском языке (*клоун, джем, джинсы*), но и о словах, появившихся относительно недавно, и поэтому зачастую непонятных для понимания: *эйчар, секьюрити, мейнстрим*.

Не стоит относиться к заимствованиям, как к признаку зависимости и отсталости русского языка, ведь именно гибкость и способность вбирать в себя новые понятия и термины характеризует динамичность лингвокультурологического образа русского народа [6]. Трудно представить себе язык, не подвергшийся в той или иной мере изменениям и заимствованиям, разве что изолированные племена, имеющие свою самобытную лингвистическую картину мира. Все факторы, оказывающие влияние на ассимиляцию языка, можно условно разделить на интралингвистические, обусловленные противоречиями в самом языке, и экстралингвистические – непосредственный контакт с другой языковой группой.

Рассматривая внутриналингвистические причины изменения языка, стоит отметить следующие основные факторы: стремление упростить изложение и понимание устной и письменной речи, неполная изученность собственной лексики и грамматики, нехватка подходящих терминов в языке, а также стремление расширения языковой экспрессии.

Первые два фактора приводят к упрощению и сокращению смысловой нагрузки на слушателя. Тенденция «языковой экономии» приводит к замене сложных слов и словосочетаний более емкими и информативными заимствованиями и неологизмами. С одной стороны, такое упрощение приводит к ускорению процесса передачи информации, а с другой, есть риск чрезмерного замещения и потери богатства родного языка, что наглядно продемонстрировано в романе Энтони Берджесса «Заводной апельсин». Причиной сокращения текстов служит также недостаточная грамотность населения, сложные в применении и грамматике обороты заменяются простыми.

Оставшиеся факторы наоборот, расширяют языковой словарь, создавая новые термины, или дополняя уже существующие синонимами и эмоциональными окрасками.

Среди экстралингвистических факторов выделяются тесные культурные, экономические и политические отношения между двумя языковыми группами; ведение вооруженных конфликтов; зависимость стран и народностей; исторически обусловленное географическое положение, способствующее тесному контакту лингвистических этносов.

Практически все эти факторы предполагают привлечение заимствованных слов из других стран, однако здесь появляется еще и влияние внутренних диалектов на становление языкового портрета территории. Наши жители говорят на 295 разных языках и диалектах [1], при этом в государственной системе образования используется лишь 105 (24 – в качестве языка обучения, 81 – в виде учебного предмета). В России сложилась противоречивая ситуация – государство закрепило гарантии, обеспечивающие правовой статус языков малых народов, но статистика говорит о том, что в большом количестве этносов происходит невозвратный переход к русскому языку как к единственному средству коммуникации. Складывается ощущение, что представители малых коренных народов, чьи языки не включены в государственную систему образования, обречены на постепенное исчезание, так как при тенденции к переезду молодого поколения в большие города и отсутствию мер государственной поддержки носители языка исчезнут за несколько поколений. Когда исчезает язык какого-либо этноса, умирает часть мировой цивилизации, так что 15 вымерших языков России за последние 150 лет показывают определенные проблемы в политике сохранения этносов.

С другой стороны, благодаря множеству диалектов постоянно происходит смешение лексических групп, в первую очередь, во время переселения одной группы – носителей определенного территориально диалекта. Также интеграция языков совершается при концентрировании представителей различных диалектов на сравнительно небольшой территории, совместно участвующих в определенном виде деятельности, требующей привлечения специалистов, не проживающих в данном месте, например при создании новых фабрик, городов.

Можно сказать, что на протяжении многовековой истории становления Российского государства основное влияние оказывали экстралингвистические факторы развития языка. Порой кажется, что русский язык может остановиться в своем развитии, ведь у нас и так достаточно много заимствований, упрощающих понимание текста, а также свое лексическое разнообразие этносов, однако изменение языков сопровождает их на протяжении всего исторического процесса: это означает, что народ динамичен и открыт к внешним изменениям.

Все чаще в речи современных жителей нашей страны можно услышать новые англицизмы, которые ранее не входили в состав словарного запаса нашего народа, и термины «интернет-сферы», которые употребляются не только специалистами в ИТ сфере, но и основной массой населения. Здесь проявляется опасность перенасыщения русского языка иноязычными словами и, как следствие, утраты этничности на-

рода. Заимствования из английского языка зафиксированы в качестве «ведущего способа пополнения компьютерной лексики русского языка» [5]. Можно привести много примеров: *блогер, паблик, токен, стример, скриншот, пранкер, челлендж, интерфейс* – все эти слова активно используются молодым поколением, «засоряя» их речь, так как внятного перевода данным терминам они дать не могут. Бесспорно, овладение языком международного общения дает дополнительные преимущества: доступ к более обширной информации, перспективные профессиональные возможности, интересное общение, обеспечение международной мобильности [2]; однако использование английских слов в речи еще не говорит об уровне владения иностранным языком, и поэтому происходит, как писал Александр Грибоедов, «смесь французского с нижегородским».

Многие молодые люди предпочитают читать новости в интернет-сообществах, в результате происходит стремительная смена доминирующей лексики в сторону слов, заимствованных из Интернет. Наблюдаемая дерусификация проявляется не только в употреблении иностранных слов, но и в замене букв кириллицы на латиницу (даже современные политические лозунги «За победу» и «Сила V правде», которые по сути являются ярким примером этого процесса, поддерживаются государством и СМИ).

Подытоживая все факторы влияния различных факторов на развитие русского языка, можно прийти к выводу, что умеренное количество заимствований и лингвистических замещений является признаком развивающегося народа, но чрезмерное использование иноязычных терминов несет в себе угрозу обесценивания и устаревания национального лексико-грамматического облика, поэтому следует уделять большее внимание проблеме заимствований терминов на уровне государственной политики.

ЛИТЕРАТУРА

1. 277 языков и диалектов используют народы России. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka-i-obrazovanie/29672/> (дата обращения: 16.09.2023).
2. *Бондаренко О.Р.* Современная дилемма: овладение английским языком и сохранение русскоязычной идентичности? Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.17308/lic.2020.3/2925> (дата обращения: 17.09.2023).
3. *Букина Л.М.* Внешняя и внутренняя обусловленность языкового заимствования // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2016. №1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneshnyaya-i-vnutrennyaya-obuslovlennost-yazykovogo-zaimstvovaniya> (дата обращения: 18.09.2023).
4. Как балтские и угро-финские этносы повлияли на русских и где сейчас больше всего их потомков [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://kulturologia.ru/blogs/230919/44228/> (дата обращения: 15.09.2023).
5. *Кармызова О.А.* Компьютерная лексика: структура и развитие: автореф. дис. канд. филол. наук. Воронеж, 2003. 23 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dslib.net/jazyko-znanie/kompjuternaja-leksika.html> (дата обращения: 17.09.2023).
6. *Кузнецова Ю.Н., Кузнецов Д.А.* Лингвокультурологические аспекты трансформации лексической системы современного русского языка // НАУ. 2015. №6-3 (11) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskie-aspekty-transformatsii-leksicheskoy-sistemy-sovremennogo-russkogo-yazyka> (дата обращения: 17.09.2023).
7. *Тураев В.А.* Цивилизаторская миссия русского народа в культурном пространстве Тихоокеанской России и проблемы постсоветской интеграции // Россия и АТР. 2016. №2 (92) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsivilizatorskaya-missiya-russkogo-naroda-v-kulturnom-prostranstve-tihookeanskoj-rossii-i-problemy-postsovetskoj-integratsii> (дата обращения: 16.09.2023).
8. *Целищев Н.Н.* Возникновение и развитие русского этноса и русского языка // АОН. 2014. №1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/voznikновение-i-razvitie-russkogo-etnosa-i-russkogo-yazyka> (дата обращения: 18.09.2023).

АНГЛИЦИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ПРИЧИНЫ ЗАИМСТВОВАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Алпатова П.Н., Костина Е.М.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье описывается классификация заимствованной лексики, определяются причины проникновения английских элементов в русский язык, проанализированы теоретические материалы, связанные с заимствованиями. Автор приводит результаты опроса, проведенного среди первокурсников Санкт-Петербургского горного университета.

Ключевые слова: англицизмы, заимствование, речь, язык, языковые изменения.

ANGLICISMS IN MODERN RUSSIAN: REASONS FOR BORROWING AND PECULIARITIES OF USE

Alpatova P.N., Kostina E.M.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article describes the classification of borrowed vocabulary, determines the reasons for the penetration of English elements into the Russian language, analyzes theoretical materials related to borrowings. The author cites the results of a survey conducted among first-year students of St. Petersburg Mining University.

Keywords: anglicisms, borrowing, speech, language, language changes.

В последние годы проблема использования заимствований стоит очень остро. Каждый день человек использует в своей речи иноязычные слова. Ученые считают, что 75 % используемых в современной речи заимствований – англо-американизмы.

Часто англицизмы используются даже в тех случаях, когда их можно заменить русскими синонимами. Например, мы все чаще говорим *креативный* вместо *творческий*, *лузер* вместо *неудачник*, *имидж* вместо *образ*. Как следствие, русский язык теряет свою индивидуальность и красоту, что является актуальной проблемой в современном мире. Проблема рассматриваемой темы состоит в том, мнения о влиянии заимствованных слов на русский язык различны, существуют противоположные точки зрения.

Заимствование – это процесс, в результате которого в языке появляется и закрепляется некоторый иноязычный элемент или полнозначная морфема. Заимствование – неотъемлемая составляющая процесса функционирования и исторического изменения языка, один из основных источников пополнения словарного запаса [5].

Англицизм – это слово или конструкция, заимствованные из английского языка другим языком. Лингвисты выделяют 5 основных этапов англо-русского языкового взаимодействия, которые характеризуются как по хронологии, так и по семантике.

1 этап начался в 16 веке, когда корабль Эдуарда IV встал на якорь в гавани Святого Николая, в устье северной Двины. Тогда же начались и торговые отношения, которые привели к заимствованию мер, весов, денежных единиц, форм обращения, названия титулов (*мистер, сер*).

2 этап принято называть Петровской эпохой, потому что именно благодаря реформам, проведенным Петром I, укоренилась связь со многими европейскими государствами. На этом этапе в русский язык проникло 3000 слов иностранного происхождения, 300 из которых – англицизмы. В основном были заимствованы слова, которые относились к морскому и военному делам (баржа, аврал), бытовой лексике (*пудинг, пуниш, фланель*), а также к сферам торговли, искусства, литературы, науки и техники. Перенятая лексика обозначала явления и процессы, ранее не известные русским.

3 этап возник благодаря англо-русским отношениям в конце XVIII века. На этом этапе в язык проникли спортивные и технические термины (*спорт, футбол, хоккей, рельс*), лексика из сферы общественных отношений, политики и экономики (*департамент, лифт, сквер, пиджак, троллейбус*).

4 этап характеризуется глубоким знакомством русских с Англией и Америкой, точкой соприкосновения в области литературы и искусства. В язык проникло большое количество англицизмов по следующим тематическим группам: история, религия, искусство, спорт, бытовая и общественно-политическая сфера.

5 этап (конец XX века – наши дни): В словарный запас русских людей проникли различные группы терминов: деловые (*ноутбук, бюджет, таймер, органайзер*), косметические (*консилер, мейкап, лифтинг-крем*), названия блюд (*гамбургер, чизбургер*) [1].

В наши дни множество популярных заимствованных слов выходят за рамки литературы и профессионального общения. Термины, используемые СМИ и рекламой, зачастую непонятны простому обывателю и рассчитаны на знание английского языка.

Причинами заимствований иностранных слов занимались многие лингвисты. Так Л.П. Крысин выделяет следующие:

1. Необходимость назвать новое явление либо вещь.
2. Потребность в разграничении достаточно близких, но все же различных понятий.
3. Тенденция в обозначении цельного объекта одним понятием, а не несколькими объединёнными словами.
4. Потребность в разделении понятий для определенных целей или сфер.
5. Актуальность, престижность, выразительность иностранного понятия [6 с. 146].

А.И. Дьяков пишет, что иностранная лексика чаще всего проникает в такие сферы, как реклама (*стимер, спойлер*), интернет (*бит, курсор, флешка*), кинематограф (*хоррор, блокбастер*), музыка (*хит, сингл*), спорт (*боулинг, дайвинг*), косметика (*лифтинг, скраб*). [4, с. 35].

Можно выделить 2 основных типа заимствований:

1) слова, которые пришли в язык, чтобы назвать новые предметы или термин, имеющий интернациональный характер. Их употребление в речи в большинстве случаях оправдано.

2) слова иноязычного происхождения, имеющие синонимы в русском языке. Их проникновение в язык создает лексическую избыточность и может мешать пониманию смысла. Во многих случаях этого можно избежать, используя русские синонимичные слова и выражения.

Круг новых понятий и явлений, имеющих русское происхождение, ограничен. Поэтому более престижным и эффективным считается заимствование уже существующих

щей номинации с заимствуемым понятием и предметом. По особенностям проникновения в русский язык В.В. Виноградов выделяет следующие группы заимствований из английского языка:

1. Прямые заимствования. Слово встречается в русском языке приблизительно в том же виде и в том же значении, что и в языке – оригинале. Это такие слова, как *уик-энд* – выходные; *мани* – деньги.

2. Гибриды. Данные слова образованы присоединением к иностранному корню русского суффикса, приставки и окончания. В этом случае часто несколько изменяется значение иностранного слова – источника, например, *аскать* (to ask – просить), *бузить* (busy – беспокойный).

3. Калька. Слова, иноязычного происхождения, употребляемые с сохранением их фонетического и графического облика. Это такие слова, как *меню*, *пароль*, *диск*, *саркофаг*.

4. Полукалька. Слова, которые при грамматическом освоении подчиняются правилам русской грамматики (прибавляются суффиксы). Например, *драйв* (drive – запал, энергетика).

5. Экзотизмы. Слова, которые характеризуют специфические национальные обычаи других народов и употребляются при описании нерусской действительности. Отличительной особенностью данных слов является то, что они не имеют русских синонимов. Например: *чипсы* (chips), *хот-дог* (hot-dog), *чизбургер* (cheeseburger).

6. Иноязычные вкрапления. Данные слова обычно имеют лексические эквиваленты, но стилистически от них отличаются и закрепляются в той или иной сфере общения как выразительное средство, придающее речи особую экспрессию: *о'кей* (ok); *вау* (Wow!).

7. Композиты. Слова, состоящие из двух английских слов, например: *секонд-хенд* – магазин, торгующий одеждой, бывшей в употреблении [2, с. 56].

Таким образом, неологизмы могут быть образованы по имеющимся в языке моделям, заимствованы из других языков, появиться в результате развития новых значений у уже известных слов.

Нами был проведен опрос студентов Санкт-Петербургского горного университета, с целью выяснить отношение к этому явлению студентов 1 курса. В нем приняли участие 127 человек.

Анкета содержала следующие вопросы:

1. Как часто Вы используете англицизмы в повседневной речи?
2. Как Вы относитесь к обилию англицизмов в современном русском языке?
3. Англицизмы обогащают русский язык или обедняют его?
4. Стараетесь ли Вы использовать англицизмы оправданно?

Результаты опроса приведены в таблице:

| Вопрос | Результаты | | |
|--|--------------------|-------------|--------------------|
| | Часто – 69% | Редко – 31% | Не использую – 0% |
| 1. Как часто Вы используете англицизмы в повседневной речи? | Часто – 69% | Редко – 31% | Не использую – 0% |
| 2. Как Вы относитесь к обилию англицизмов в современном русском языке? | Положительно – 67% | | Отрицательно – 33% |
| 3. Англицизмы обогащают русский язык или обедняют его? | Обогащают – 50% | | Обедняют – 50% |
| 4. Стараетесь ли Вы использовать англицизмы оправданно? | Да – 87% | | Нет – 13% |

По результатам анкеты можно сделать вывод, что значительная часть студентов использует англицизмы в повседневной речи часто. Больше половины студентов положительно оценили наличие англицизмов в русском языке. Поровну разделились мнения в том, обогащают или обедняют русский язык англицизмы. При этом подавляющее большинство студентов следит за чистотой своей речи и старается использовать англицизмы оправданно.

В настоящее время англоязычные слова в современном русском языке становятся одной из примет эпохи. Этому способствует укрепление иностранных отношений, потребность в наименованиях, разграничение новых понятий. Но стремительный приток англицизмов в русский язык вызывает вопрос о целесообразности использования многих из них. К сожалению, учащаются случаи неоправданного использования заимствований в речи. Изучением данной проблемы занимаются современные ученые-лингвисты [3, 10].

Д.С. Лихачев отмечал: «Важнейший способ узнать человека – прислушаться к тому, как он говорит. Язык человека – его мировоззрение. Как говорит – так, следовательно, и думает» [7]. И.С. Тургенев писал: «Берегите чистоту языка, как святыню! Никогда не употребляйте иностранных слов. Русский язык так богат и гибок, что нам нечего брать у тех, кто беднее нас» [9, с. 155]. Л.Н. Толстой говорил, что бороться нужно не с заимствованием, а с неуместным применением: «Не нужно от них отрекаться, но не нужно ими и злоупотреблять» [8, с. 24].

Заимствование англицизмов и причины этого явления – эта проблема, которая требует внимания и обсуждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Англицизм в русском языке: история и перспективы, примеры. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fb.ru/article/248171/> (дата обращения: 16.09.2023).
2. *Виноградов В.В.* К истории лексики русского литературного языка. М., 1987.
3. *Демченко П.Н., Корниенко Н.В.* Использование заимствованной лексики в текстах современных российских СМИ // Медиаисследования 2020 / Под ред. Т.А. Семилет, И.В. Фотиевой. Барнаул: изд-во АлтГУ, 2020. С. 103-111.
4. *Дьяков А.И.* Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке. // Язык и культура. Новосибирск, 2003.
5. Заимствование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/ZAIMSTVOVANIE.html (дата обращения: 16.09.2023).
6. *Крысин Л.П.* Иноязычные слова в современной жизни // Русский язык конца 20 столетия. М., 1996.
7. *Лихачев Д.С.* Земля родная. М: Просвещение, 1983. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.chitalnya.ru/work/2944791/> (дата обращения: 16.09.2023).
8. *Толстой Л.Н.* Собрание сочинений в десяти томах. Том 10. Публицистика. М.: Гослитиздат, 1958.
9. *Тургенев И.С.* Материалы и исследования. Орел, 1940.
10. *Щукина Д. А.* Проблемы лингвоэкологии: культура мысли и культура речевого общения // Мир русского слова, № 1, 2018. С. 25-72.

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОВРЕМЕННЫХ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Алпатова П.Н., Потимова Н.А.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

Развитие разных форм медиа изменило требования аудитории к подаче информации. Это вызвало изменения в облике печатных СМИ, прежде всего, увеличение степени визуализации контента, рост числа креолизованных текстов. В статье представлены особенности современных креолизованных текстов, рассмотренные как единство вербальных и визуальных элементов. Авторы описывают возможности взаимодействия визуальных и вербальных элементов в текстах современных СМИ.

Ключевые слова: визуализация текста, креолизованный текст, вербальный компонент, визуальный компонент, медиакультура.

MAIN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE VISUAL COMPONENT OF MODERN CREOLIZED TEXTS

Alpatova P.N., Potapova N.A.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The development of different forms of media has changed the audience's requirements to the presentation of information. This has caused changes in the appearance of print media, first of all, an increase in the degree of content visualization, the growth of the number of creolized texts. The article presents the features of modern creolized texts, considered as a unity of verbal and visual elements. The author describes the possibilities of interaction of visual and verbal elements in the texts of modern media.

Keywords: text visualization, creolized text, verbal component, visual component, media culture.

Две системы коммуникации – визуальная и вербальная – всегда взаимодействовали. На разных этапах доминировало то письмо, то изображение, но всегда это взаимодействие приводило к обогащению обеих знаковых систем. Некоторые ученые предполагают, что первичным звеном системы коммуникации были зрительно воспринимаемый язык жестов и звуковая сигнализация, которые развивались параллельно. Средством хранения и передачи информации были и орудия труда, и вообще все предметы быта. Затем зрительно воспринимаемые жесты переросли в изображение (рисунок), а звуковые средства развились в членораздельную речь.

С развитием книгопечатания текст и рисунок всегда были связаны: текст иллюстрировался, изображения имели подписи. Наличие в креолизованном тексте в качестве основного невербального компонента изображения неслучайно. Литература и живопись всегда были связаны между собой на разных этапах своего развития. Это объясняется тем, что и литература, и живопись имеют общие цели – отражать объективную действительность, одухотворять ее.

С одной стороны, слово – это всего лишь условный знак, и значение слова не связано с его материальной оболочкой. Но с другой стороны, необходимо учитывать то, что практически любое слово обладает множеством значений, к тому же в каждом новом контексте оно приобретает несколько новое значение, что и делает язык способным выразить любое значение. Художественному слову присуща образительность. Образ фиксируется словом, которое становится его знаком и способом извлечения из памяти опыта человека [10, с. 8]. Зрительные ассоциации, которые вызывает слово, по-

являются в сознании воспринимающего текст даже тогда, когда автор не ставил перед собой такой цели. Но необходимо отметить, что непосредственно словом зрительный образ создать невозможно, «он только подразумевается, внушается читателю, и, воспринимая внушаемой, читатель неизбежно опирается на свои собственные ассоциации, на свой запас впечатлений» [5, с. 23].

Некоторые лингвисты признают первенство и уникальность знаковой системы языка, другие же считают, что визуальный язык принципиально не отличается от вербального. Р. Якобсон считал, что доминируют все же языковые/речевые сообщения, а все остальные типы сообщений в некотором роде зависят от языка. По его мнению, «уникальность естественного языка по сравнению со всеми остальными семиотическими системами заложена в самих его основах» [11, с. 329].

Р. Барт также полагает, что, например, изображение, не сопровождающееся словесным комментарием, редко может быть полноценным средством коммуникации. К тому же, как правило, любое изображение (в рамках массовой коммуникации) сопровождается языковым сообщением. Лингвист отказывается признавать нашу цивилизацию «цивилизацией изображения» и говорит о ней как о «цивилизации письма» [1, с. 305].

По Барту, у языкового сообщения, сопровождающего текст, есть две функции: функция закрепления и функция связывания. Последняя более характерна для юмористических рисунков и комиксов. Так как любое изображение многозначно, существует опасность, что читатель может воспринять один смысл изображения и не обратить внимание на другие, более важные для автора сообщения/изображения. В этом случае словесный текст позволяет понять, что это такое: «...по существу он позволяет идентифицировать как отдельные элементы изображения, так и все изображение в целом; речь идет о денотативном описании (как правило, частичном) изображения...» [Там же, 306]. Иными словами, «закрепление» смысла – это форма контроля над образом, так как такое разъяснение носит избирательный характер: «...роль текста в конечном счете сводится к тому, чтобы заставить нас выбрать одно из возможных означаемых, репрессивная функция осуществляется под видом разъяснения словесного сообщения» [Там же, 307].

Колеватов В.А., напротив, полагает, что изображение непосредственно от речи не зависит исторически: «Любое изображение само по себе есть средство общения, средство сохранения информации». По его мнению, «появление письма уже предполагало развитую способность изображения, которая не зависит непосредственно от речи. Тем более это верно в отношении изображений предметов» [7, с. 61].

Однако многие ученые все-таки рассматривают язык как основное автономное средство коммуникации и мышления. По мнению Дмитриевой, «...ничто не обладает такой могущественной убедительностью, такой силой воздействия, как слово. Как средство сообщения мысли и чувства, как побудитель к действию, речь обладает такой определенностью и непреложностью, какая недоступна для изображения» [5, с. 16].

Современные исследования показывают, что на уровне глубинной семантики принципиальной разницы между значением вербальных и иконических знаков нет. И хотя многие лингвисты признают за языком уникальное право на более объективное и эффективное преподнесение информации, тем не менее доказано, что текстовое сообщение усваивается лишь на 7 %, тогда как наличие визуального образа повышает этот процент до 55 [3, с. 74]. К тому же изображение всегда вызывало больше доверия, нежели текст, т.к. оно воспринимается как некий объективный образ, не принадлежащий конкретному человеку.

С течением времени появляется все больше форм и инструментальных возможностей для визуализации текста. При этом печатное слово как основной элемент традиционного коммуникативного процесса утрачивает главенствующее положение в культуре информационного общества.

Информационные предпочтения аудитории современных СМИ постепенно смещаются в сторону медийной среды в противовес книжной, текстовой культуре. Одним из примеров подобного перехода может служить известный современный мультиформатный проект «Сноб», который как визуально, так и аудиально представляет актуальные тенденции современного информационного пространства. Этот проект наглядно демонстрирует стратегическую переменную вектора современной культуры: от вербального – к визуальному, от слова – к яркому иконическому образу [9, с. 205].

Совокупность современных экранных образов, как реальных, так и воображаемых, виртуальных, а также визуальной репрезентации данных в целом, образует своеобразное информационное пространство, которое на современном этапе все больше базируется на принципах медиа. Инфосфера, медиaprостранство становятся новой средой социализации личности и культурного развития общества, пришедшей на смену печатной культуре и ориентированной на осмысленное формулирование новых культурных ценностей виртуального плана. Медиакультура представляет собой совокупность информационно-коммуникативных средств (аудиальные, печатные, визуальные, аудиовизуальные медиа, способы передачи информации и ее восприятия), способствующих формированию общественного сознания [4, с. 18]. Под влиянием разнообразных общественных процессов медиа культура постепенно трансформируется, в ней появляются специфические символы времени.

В современном мире все в большей степени доминируют визуальные и экранные образы, при этом текст понимается как информация, закрепленная в знаке, звуке, образе, передающаяся адресату. Поскольку основную смысловую нагрузку несут визуальные образы, одним из главных каналов трансляции информации выступают визуальные. Именно они, воздействуя на мышление и поведение людей, становятся основанием актуальной реальности.

Иконический поворот в визуальных исследованиях связан с именем К. Мокси, который изучал вопросы соотношения образа и изображения, семиотического и несيميотического. Уже в конце XVIII века возникла история искусства как дискурс о визуальных артефактах, и впоследствии появилось большое количество подобных явлений с визуальной природой в своей основе, обогативших понятие визуального – образы телевидения, кино, фотографии, рекламы. «Иконический поворот» добавляет эффект присутствия к пониманию образа, призывает исследователей анализировать медиасферу [8, с. 30].

«Иконический поворот», помимо прочего, связан с разграничением таких понятий, как реальный и воображаемый визуальный образ. Если первый может быть увиден человеком посредством зрения и затем переведен в запоминаемую мыслеформу, то второй возникает в воображении, а затем может либо остаться воображаемым, либо быть воплощен в конкретном объекте.

Современная арт-индустрия и литература все больше ориентируются на презентацию образов мужской силы одновременно с представлениями об освобождении женщины, феминизацией. Складываются различные направления изучения существующих гендерных образов, описывается динамика визуальных образов маскулинности и феминности в массовой культуре. Генезис женского образа в визуальной рекламе относится к середине XX века и часто связывается с понятием «пинап» (от англ. to pin

ур – «прикалывать», то есть плакат, прикалываемый на стену). Данное понятие трактуется как изображение в определенном стиле красивой девушки. В русском языке оно употребляется для обозначения конкретного стиля американской графики середины XX века, когда этот образ стал органичной частью массовой коммуникации в культурных процессах, происходящих в обществе [6, с. 95].

Изучение истории фотографии также подтверждает тенденцию к росту феминизации в современных цифровых изображениях. Стремление женщины соответствовать эталону физической привлекательности, гармонизировать образ «Я» через посредство конструирования своего внешнего облика обусловлено социокультурными факторами трансформации современного социума.

Использование особенностей визуальной репрезентации мужских образов при разработке модных коллекций брендовой одежды задает тенденции последующего развития популярного визуального искусства и культуры.

На основе применения в массовой культуре визуальных образов героев у подростков формируются ценности равенства, безопасности, самоутверждения, заботы о других, представления об общественной и приватной жизни, коллективизме и индивидуализме, нормативные ограничения, связанные с репрезентацией красоты и сексуальности.

В некоторых СМИ часто используются приемы так называемого «визуального цитирования», когда по визуальным образам, изображениям можно определить принадлежность объектов к той или иной национальной культуре. Искусство выступает способом выражения коллективных ценностей и норм, доступных исследователям, пытающимся изучать визуальную культуру как принципиально новый объект социогуманитарного знания.

Не только искусство, но и мода – это совокупность наиболее эксплуатируемых визуальных способов воплощения творчества в конкретном объекте: рисунке, инсталляции, одежде. Изучение истории моды позволяет выявить ее основные тенденции, которые периодически повторяются. Тем не менее, интерес к ее изучению не угасает. В пространстве и во времени существуют визуальные коды, которые используются как основа для формирования модных тенденций в соответствии с философией цвета, собственным опытом, динамизмом современной культуры и реальности [12, с. 30].

Таковы основные направления развития контента визуальной культуры СМИ на современном этапе. Каждое из рассмотренных выше направлений связано с реальными и воображаемыми визуальными образами, которые функционируют в пределах культурной (массмедиа, литература и искусство), экономической (реклама, корпоративные образы, мода), политической (виртуальные образы политических героев и антигероев) и религиозной (религиозные учения, литература, иконы и иные изображения, манускрипты) сфер.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барт Р.* Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989.
2. *Белинская Д.В.* Визуальная репрезентация мужских и женских образов // Актуальные инновационные исследования: наука и практика. Тамбов, 2010. № 4.
3. *Ворошилова М.Б.* Креолизованный текст в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. Вып. 3 (23). Екатеринбург, 2007. С. 73-78.
4. *Гура В.В.* Медиакультура как когнитивный фильтр для медиавирусов // Медиаобразование. 2006. № 2
5. *Дмитриева Н.А.* Изображение и слово. М., 1962.
6. *Казанкова Е.Р.* Влияние поп-культуры на женский образ в рекламных проспектах // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Социально-гуманитарные науки. 2006. № 8(63).
7. *Колеватов В.А.* Социальная память и познание. М., 1984.

8. Круткин В.Л. Кит Мокси: о визуальных исследованиях и иконическом повороте // Вестник Удмуртского университета. 2011. № 32.

9. Пономарева Е.В., Семьян Т.Ф. Медиапроект «Сноб» в современном информационном пространстве // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. 2013. № 49-2.

10. Шукина Д.А. Пространство как лингвокогнитивная категория (на материале произведений М.А. Булгакова разных жанров): специальность 10.02.01 «Русский язык»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. Санкт-Петербургский государственный университет. СПб., 2004.

11. Якобсон Р.О. Язык в отношении к другим системам коммуникации / Избранные работы. М., 1985. С. 321-334.

12. Slevin T. Sonia Delaunay's Robe Simultane: Modernity, Fashion, and Transmediality. Fashion Theory // Journal of Dress Body and Culture. 2013. Vol. 17.

УДК 811.161.1

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФЕМИНИТИВОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Алпатова П.Н., Токарева А.А.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается понятие «феминитивы». Анализируются имена существительные, обозначающие лицо женского пола по роду деятельности. Представлена информация об истории и значении феминитивов в языке. Отмечается тенденция к увеличению количества феминитивов в современной речевой практике, что демонстрирует актуализацию словообразовательного потенциала языковой системы.

Ключевые слова: феминитивы; категория рода; словообразовательные модели; языковая система; гендерная лингвистика.

FUNCTIONING OF FEMINITIVES IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Alpatova P.N., Tokareva A.A.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article reveals the concept of "feminitives". It analyzes the nouns denoting a female person by occupation. Information about the history and meaning of feminitives in the language is presented. The tendency to increase the number of feminitives in modern speech practice is noted, which demonstrates the actualization of the word-forming potential of the language system.

Keywords: feminitives; category of gender; word formation models; language system; gender linguistics.

Сегодня идут дискуссии по поводу так называемых «феминитивов» и необходимости употребления их в речи. Основным аргументом противников феминитивов является утверждение, что данные слова противоречат правилам русского языка. Язык постоянно развивается, сейчас в нем идет активная борьба между коммуникативной функцией и практической грамотностью. Проблема корректного употребления феминитивов в современных реалиях стоит очень остро.

Феминитивы (от лат. *femina* – «женщина») – это слова женского рода, альтернативные или парные к аналогичным «мужским» понятиям, например, *актер* – *актриса*, *акушер* – *акушерка*.

Вопреки расхожему мнению, феминитивы существовали всегда, как всегда существовали и женщины. Так в древнерусский период существовало слово *ключница*. Оно парное к слову мужского рода, называет женщину по роду ее занятий. В старорусский период, говорится в словаре В.И. Даля, появляются слова *бобылка* – одинокая, безземельная крестьянка, *кормительница* – та, кто кормит, дает корм животным, *владельница* – правительница земель, владеющая правами монарха. В Петровскую эпоху приходят феминитивы *бригадирша* – жена бригадира и *богатырша* – рослая сильная женщина [3].

Если мы обратимся к XX веку, то увидим, что в начале правления советской власти феминитивы активно использовались, но с усилением тоталитаризма русский язык становился все более канцелярским и феминитивы заметно сократились. Многие стали считать, что перевод слова из мужского рода в женский уменьшает социальный престиж и его ценность.

Таким образом, русский язык древнерусского, старорусского периодов, а также XVIII-XX вв. демонстрирует тенденцию к образованию различных слов-коррелятов женского рода, а также умножение типов словообразовательных моделей. Исторически в русском языке не существовало ограничений, связанных с образованием феминитивов.

Специалист в области гендерной лингвистики Валерий Ефимов в одной из своих работ пишет о том, что в 70-е годы в нашей стране проводилось масштабное исследование феминитивов. Ученые задались целью собрать любые упоминания о женщинах, даже если слово упоминалось один раз. Нашлись очень интересные примеры: в одной из газет в поздравлении с 8 Марта было написано слово *академистки* – спортсменки, которые занимаются академической греблей. По результатам исследования был составлен довольно большой список феминитивов, порой редких, не входящих в активный словарь носителей русского языка [2].

Необходимо сказать о выдающемся научном труде профессора-лингвиста Н.П. Колесникова, автора «Толкового словаря названий женщин». Издание содержит свыше 7 тысяч феминитивов. На основании слов, собранных в словаре можно сделать вывод, что феминитивы это не что-то новое. Желание некоторых современных носителей языка противится им вызвано, с одной стороны, непониманием этого явления, с другой – нежеланием менять что-то или учиться чему-то новому.

Часто феминитивы путают с омонимами, что приводит к курьезным ситуациям и не может не вызывать смех: *болгарин* – человек, а *болгарка* – инструмент; *финн* – человек, а *финка* – нож; *испанец* – человек, а *испанка* – грипп; *турок* – человек, а *турка* – посуда; *голландец* – человек, а *голландка* – печь.

Обратимся к предисловию из словаря Н.П. Колесникова. «Лик женщины – не только ее лицо, это вся она... со всеми своими достоинствами и недостатками, характеризующими ее. В зависимости от того, каков лик женщины, она получала и получает даваемое ей название, которое закрепляется за нею, но не навсегда, и с течением времени может меняться в зависимости от объективных условий ее жизнедеятельности» [4].

Социальные, политические, экономические изменения, происходящие в обществе, рождают такое количество новых наименований, что словари не успевают фиксировать их. Считать такие слова потерянными нельзя. Их появление на страницах периодических изданий говорит о том, что существует тенденция конструировать феминизм, используя словообразовательные элементы. Современный носитель языка должен стараться следить за этими изменениями [1].

Возникновение новых феминитивов может быть вызвано следующими причинами:

1. Событиями, которые не имели места в прошлом, такими, например, как угон самолета женщиной (*авиаугонщица*), распространившимися в последние годы случаями отказа матери от рожденного ею ребенка (*отказница*).

2. Принадлежностью к политической группировке, например, слово *бандеровка* – женщина, принадлежащая к организации украинских националистов.

3. Новые наименования женщин появились и в области спорта: гонцица, синхронистка, финалистка.

4. Изменения в экономической жизни страны обусловили появление *бизнес-менши, компаньонши, пахани, челночниц*.

5. Мужские названия должностей, занимаемых женщинами, заменяются женскими: *ефрейторша, инкассаторша, линотипистка, международница*.

Есть слова изначально женские, например *мать, дочь, сестра, няня*. Они появились как слова, обозначающие женские роли. Есть также слова, обозначающие названия профессий, в которых основную массу трудящихся составляют женщины, например *швея* и *прачка*. Зачастую, у таких слов нет пары мужского рода.

Ко многим наименованиям лиц мужского пола нет соответствий женского рода: *адвокат, делегат*.

Существует несколько способов образования феминитивов:

1. Суффиксальный способ.

1) Суффикс -к-. Раньше он сообщал, кем у женщины работает муж, например, *солдатка* – жена солдата. В современном русском языке этот суффикс образует профессиональные феминитивы (*программист* – *программистка*). Слова, образованные с помощью этого суффикса для обозначения профессий, вызывают наиболее бурную реакцию общества. Феминитивы места жительства (демонимы) – *нижегородка*, гражданства – *сербка* воспринимаются спокойно.

2) Активно используются и другие суффиксы для образования феминитивов, например, -янк-: *горец* – *горянка*, *китаец* – *китаянка*.

3) С помощью суффикса -очк- образованы *селяночка* или та же *самарочка*. Эти суффиксы являются наиболее привычными для обывателя и часто остаются незамеченными.

4) Продуктивным в современном русском языке будут суффикс -иц- («буфетчица» и «пулеметчица»).

5) Есть слова, образованные с помощью суффикса -их-. Он использовался для образования просторечных, сниженных, неодобрительных наименований жен: *купчиха* – жена купца, *повариха* – жена повара.

6) В XVIII веке слова, образованные при помощи суффикса -ш-, отражали то же самое значение «жена кого-то»: *генеральша* – жена генерала, *секретарша* – жена секретаря. А в XX веке эти слова употреблялись только в разговорной быденной речи, и в литературный язык доступ им был закрыт. Поскольку традиция важна для носителей языка, отголоски этих значений до сих пор живут. Если человек произносит слово *секретарь*, то транслирует уважительное отношение к личности, признает профессионализм. Но если нет уверенности в компетентности работника, можно сказать *секретарша*, которое продемонстрирует посредством языка пренебрежение или неодобрение.

2. Сложение слов. Есть феминитивы, построенные на основе сложения, – *женщина-хирург*. Часто люди используют именно их как некий компромисс: не приходится

пользоваться суффиксами и придумывать новые слова, можно указать на пол человека, не меняя род слова.

В настоящее время феминитивы с новой силой врываются в речь русскоязычных людей. Конечно, большая часть их употребления связана с разговорной речью, в некоторых слоях общества они используются только в насмешку и не воспринимаются в серьез. Тем не менее, отношение к феминитивам меняется. Их все чаще можно услышать в речи лидеров мнений и политических деятелей. В официально-деловом стиле речи употребление феминитивов ограничено.

Среди лингвистов существует мнение, что такие общеупотребительные слова, как *врач, секретарь, министр*, относящиеся в современном русском к лицам обоего пола, следует причислить к словам общего рода (таким как *плакса, умница, тихоня*), поскольку в речи они часто согласуются с прилагательными и глаголами, указывающими как на женский, так и мужской род лица. Н.И. Коновалова видит у данного языкового явления одновременно и преимущество, и недостаток: положительный аспект заключается в том, что использование мужского рода как нейтрального способствует тенденции к экономии языковых средств и упрощает коммуникацию, отрицательный – в том, что при использовании мужского рода теряется гендерная специфика и без дополнительного контекста становится непонятным, о мужчине или женщине идет речь [5].

Особенностью русского языка является то, что образование и употребление феминитивов осуществляется несистемно, непоследовательно. Существует множество официально признанных пар слов мужского и женского рода, например: *студент – студентка, комбайнер – комбайнерка, дикарь – дикарка*, но при этом нет пар *президент – президентка, дирижер – дирижерка, вратарь – вратарка*, которые относятся к той же словообразовательной модели. С точки зрения современной лингвистики невозможно ответить на вопрос, почему в словарях официально существует пара *дантист – дантистка*, следовательно, есть потребность отдельно обозначить женщин, занимающихся лечением зубов, но не существует пары *юрист – юристка*, и языку достаточно употребления одного только слова *юрист* в обобщенном значении.

В заключение можно отметить, что общество меняется, и язык меняется вместе с ним. Те профессии, которые раньше считались только мужскими или только женскими, теперь доступны для обоих полов. Язык – постоянно развивающаяся динамичная система, и изменения неизбежны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалова О.Е. Проблемы влияния языка СМИ на формирование языковой компетенции у современного носителя языка // СПб.: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Т 1, 2013. С. 5-10.
2. Былкова С.В. Авторка, блогерка, стримерша – как феминитивы приживаются в русском языке. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://donstu.ru/news/intervyu/avtorka-bloggerka-strimersha-kak-feminitivy-prizhivayutsya-v-russkom-yazyke/> (дата обращения: 15.09.2023).
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://slovardalja.net/>, (дата обращения: 15.09.2023).
4. Колесников Н.П. Толковый словарь названий женщин. М., 2002.
5. Русский язык в многоуровневом социокультурном пространстве: монография. М., Екатеринбург: «ФЛИНТА», 2017.

**ЭКОАКТИВИСТ ИЛИ ЭКОВОЛОНТЕР?
(ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ
В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ)**

Васильева Г.М.

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург*

АННОТАЦИЯ

В данной статье на материале свободного ассоциативного эксперимента рассматривается отношение российских студентов к экологической проблематике (на примере лексем *экоактивист* и *эковолонтер*, послуживших стимулами в проведенном эксперименте). Методом семантического сегментирования ассоциативных полей выявляются ценностно-оценочные представления студентов об актуальных формах деятельности, направленной на защиту окружающей среды.

Ключевые слова: экологическая проблематика; языковое сознание; свободный ассоциативный эксперимент; ассоциативное поле; векторы ассоциирования.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00464, <https://rscf.ru/project/23-28-00464/>.

**ECO-ACTIVIST OR ECO-VOLUNTEER?
(THE AXIOLOGICAL COMPONENT OF ENVIRONMENTAL ISSUES
IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN STUDENTS)**

Vasileva G.M.

*Herzen State Pedagogical University of Russia,
St. Petersburg*

ABSTRACT

This article examines the attitude of Russian students to environmental issues based on the material of a free associative experiment (using the example of the lexemes *eco-activist* and *eco-volunteer*, which served as stimuli in the experiment). Using the method of semantic segmentation of associative fields, students' value-evaluative perceptions about current forms of activity aimed at protecting the environment are revealed.

Keywords: environmental issues; linguistic consciousness; free associative experiment; associative field; association vectors.

Значимость экологической проблематики для современного российского общества и для всего мирового сообщества трудно переоценить. Правительством РФ принимаются принципиальные решения, направленные на защиту окружающей среды. Об этом в первую очередь свидетельствует постановление правительства РФ от 8 февраля 2022 г. № 133 «Об утверждении Федеральной научно-технической программы в области экологического развития РФ и климатических изменений на 2021-2030 гг.», определяющее одно из важнейших направлений развития общества. В соответствии с этими решениями многие общественные организации развивают деятельность, направленную на защиту окружающей среды и воспитание у молодого поколения бережного отношения к природе. Ввиду этого представляется важным выявить ценностно-оценочное отношение к этому вопросу у российских студентов методом свободного ассоциативного эксперимента, который, по мнению психолингвистов, позволяет решить многие исследовательские задачи, в том числе выявить деятельностное и оценочное отношение человека к миру [2, с. 5].

С этой целью были отобраны два слова – *экоактивист* и *эковолонтер*, которые были использованы в качестве стимулов в свободном ассоциативном эксперименте. Эти слова, называющие человека, занимающегося экологической деятельностью, недавно

появились в составе словообразовательного ряда *экология* и характеризуются значительной употребительностью в текстах различного характера. Включение их в качестве стимулов в свободный ассоциативный эксперимент обусловлено рядом обстоятельств.

Как известно, лексема *экология*, впервые зафиксированная в «Толковом словаре русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова, рассматривалась как однозначный термин и толковалась как *отдел биологии, изучающий взаимоотношения организмов и окружающей среды* [6, с. 1400]. Однако в течение второй половины XX века она приобрела несколько значений и вышла за границы терминологической лексики. Приведем пример из «Толкового словаря русского языка начала XXI века. Актуальная лексика» Г.Н. Складчиковой. В этом словаре семантический объем лексемы *экология* составляют 4 значения:

Экология – 1. Комплексная, социально ориентированная наука, изучающая взаимодействие биосферы и общества. 2. Окружающая человека среда; природа как сфера его деятельности. 3. Комплекс научных дисциплин и практических мер по изучению воздействия деятельности человека на природу; забота об окружающей среде. 4. Перен. Чистота, правильность, обусловленные гармоническим соотношением элементов, забота о такой чистоте [5, с. 1088]. Последнее из перечисленных значений, отмеченное как *переносное*, выводит семантику слова за пределы мира материальных объектов и знаний о них в область ценностно-оценочных, нравственных отношений, т.е. забота о *чистоте* природы (третье значение) переносится на заботу о чистоте и гармоническом существовании чего-либо вообще, в том числе нематериальных объектов (экология души, экология сознания, нравственная экология и др.).

Параллельно со стремительным развитием семантики, зафиксированной толковыми словарями, увеличивался и усложнялся соответствующий словообразовательный ряд (который в известном «Словообразовательном словаре русского языка» А.Н. Тихонова еще не был зафиксирован). В том числе этот ряд пополнился за счет наименований лиц, участвующих в экологической деятельности. Следует отметить, что в XX столетии отдельные словари фиксировали только одну лексему этого словообразовательного ряда с семантикой деятеля – *эколог*, толкуемую как *специалист в области экологии*.

Следующим по времени фиксации явилось слово *экологист*, пока не зафиксированная толковыми словарями, но уже отмеченная в специальных словарях: *человек, исследующий состояние окружающей среды, занимающийся ее защитой* [3, с. 319]. Отсюда следует, что *экологист* – это совсем не обязательно дипломированный специалист по экологии.

В самое последнее время были зафиксированы еще два слова, относящиеся к этому ряду: *экоактивист* (человек, занимающий активную позицию по отношению к охране окружающей среды) и *эковолонтер* (человек, который принимает добровольное и безвозмездное участие в деятельности, направленной на решение экологических проблем).

Целью проведенного нами свободного ассоциативного эксперимента было выявление того, как студенты понимают значение этих новых слов и как они относятся к деятельности названных представителей экологического движения.

Эксперимент (организованный по методике, разработанной Ю.Н. Карауловым для создания «Русского ассоциативного словаря») проводился на филологическом факультете РГПУ им. А. И. Герцена в 2023 году. В нем приняли участие 80 студентов.

Студентам были предложены 4 стимула (*эколог*, *экологист*, *экоактивист* и *эковолонтер*), а также дополнительное задание – при возможности обозначить оценочное отношение к стимулам, используя следующую шкалу (+), (-), (+/-), (-/+), ().

Стимул *эколог* не вызвал у студентов разногласий и затруднений. К ядерным реакциям этого ассоциативного поля можно отнести следующие: природа, наука, специалист, ученый, знания.

Стимул *экологист* вызвал значительные затруднения у студентов. У 34 человек он не вызвал никаких ассоциаций. Некоторые из них (8 человек), не понимая значения слова, при отсутствии связанных с ним ассоциаций, дали ему негативную оценку. Среди повторяющихся реакций можно назвать только самые общие: природа, экология, окружающая среда.

Значительное число повторяющихся, в том числе оценочных реакций вызвали у студентов стимулы *экоактивист* и *эковолонтер*. С опорой на метод семантического гештальта, который, по словам Ю.Н. Караулова, отражает внутреннюю семантическую организацию состава ассоциативного поля, соотнося его строение с отраженной в нем структурой реальности жизни [4, с. 107].

В результате сегментирования рассматриваемых полей были выделены следующие векторы ассоциирования этих стимулов:

Экоактивист:

Реакции общего характера (природа, окружающая среда, экология).

Цель деятельности (защита, пиар, политика).

Объект деятельности (атомные электростанции, нефть, глобальное потепление, картины Ван Гога).

Формы деятельности (протест, акции, мероприятия, митинг, конференции).

Оценка деятельности и ее субъекта (активный, скандальные акции, провокации, молодец, фанатик, зеленые, экопровокации, прогрессивность, сумасшедшие зеленые, крикливый).

Прецедентные имена: Грета Тумберг, Ван Гог, Швеция.

Этот стимул получил следующие оценки по предложенной шкале: (+) – 15 участников; (-) – 8; (+/-) – 20; (-/+) – 34; () – 3.

Эковолонтер:

Реакции общего характера (природа, экология, окружающая среда).

Цель деятельности (помощь, забота, защита).

Объект деятельности (мусор, сбросы, земля, лес, деревья, зелень, животные).

Формы деятельности (раздельный сбор мусора, сортировка мусора, очистка пляжей, уборка, субботник).

Оценка деятельности и ее субъекта (доброволец, бескорыстный, бесплатно, забота, доброта, отзывчивость).

Этот стимул получил следующие оценки: (+) – 78; () – 2.

Результаты эксперимента показали, что в сознании студентов деятельность эковолонтеров и экоактивистов имеет как общие, так и различные цели, формы и объекты. При этом деятельность эковолонтеров получает однозначно позитивную оценку, которая согласуется с ценностно-оценочным значением лексемы *экология* в толковых словарях, а деятельность экоактивистов получает амбивалентную оценку. Неоднозначность такой оценки может быть обусловлена ориентированностью на публичность, радикальностью и, нередко, политической ангажированностью некоторых экоактивистов, деятельность которых не согласуется с реальной, бескорыстной, непубличной заботой об окружающей среде, которая получает в сознании российских студентов высокую оценку.

Представляется, что возникновение таких производных слов является примером реализации аксиологического потенциала словообразовательных возможностей лексики, которые исследователи рассматривают как динамическое изменение человеческих предпочтений в культуре, указывающее на новую значимость в системе ценностей: практическую, логическую, эстетическую, физическую, религиозную и др. [1, с. 8–9].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абросимова Л. С.* Теоретико-методологические установки когнитивного подхода к изучению словообразования // Когнитивно-дискурсивные аспекты лингвистических исследований. Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. Вып.2. С.7-14.
2. Ассоциативный эксперимент: теоретические и прикладные перспективы психолингвистики. Москва: «Р. Валент», 2019.
3. *Давайте говорить правильно!* Лексика современной экологии. Краткий словарь-справочник. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008, 360 с.
3. *Караулов Ю.Н.* Семантический гештальт ассоциативного поля и образы сознания. *Языковое сознание: содержание и функционирование. XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов.* Москва: 2000. С. 107-109.
4. *Толковый словарь русского языка начала XXI века.* Актуальная лексика. Под ред. Г.Н. Складчиковой. М.: Эксмо, 2006. 1133 с.
5. *Толковый словарь русского языка* под ред. Б.М. Волина и Д.Н. Ушакова. том IV. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1940. 1552 с.

УДК 172.3

ПЕТЕРБУРГСКИЕ РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИЕ СОБРАНИЯ НАЧАЛА XX ВЕКА: ВОПРОС О СВОБОДЕ СОВЕСТИ В ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМ И РИТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

Востриков И.В.

Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева

Вострикова Т.И.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена деятельности религиозно-философских собраний в Петербурге 1901-1903 гг. Особое внимание уделено рассмотрению весьма актуальной и в наши дни проблемы свободы совести. Определяются историко-культурный и риторический аспекты данной проблемы в докладе активного участника Собраний князя С.М. Волконского.

Ключевые слова: Санкт-Петербург; Религиозно-философские собрания; диалог между духовенством и интеллигенцией; вопрос о свободе совести; доклад князя С. М. Волконского.

ST. PETERSBURG RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL MEETINGS EARLY TWENTIETH CENTURY: THE QUESTION OF FREEDOM OF CONSCIENCE IN HISTORICAL, CULTURAL AND RHETORICAL ASPECTS

Vostrikov I. V.

Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

Vostrikova T. I.

ABSTRACT

The article is devoted to the activities of religious and philosophical meetings in St. Petersburg in 1901-1903. Special attention is paid to the consideration of the problem of freedom of conscience, which is very relevant today. The historical, cultural and rhetorical aspects of this problem are determined in the report of an active participant in the Meetings of Prince S.M. Volkonsky.

Keywords: Saint-Petersburg; Religious and philosophical meetings; dialogue between clergy and intelligentsia; the question of freedom of conscience; report of prince S.M. Volkonsky.

В переломные моменты истории, когда будущее представляется весьма туманным и неопределённым, а в прошлом человек уже не ощущает прежней опоры, отмечается появление различного рода исторических феноменов, призванных сплотить людей,

сохранить единство социума. К таковым, безусловно, можно отнести Религиозно-философские собрания в Санкт-Петербурге 1901-1903 гг. Это было время, когда богоскательская русская интеллигенция осознала необходимость диалога (не только речевого, но и – шире! – мировоззренческого) со своими идейными оппонентами – представителями Православной Церкви. Желание не только говорить, но и слушать, слышать друг друга и стало системообразующим началом Религиозно-философских собраний. Они, по справедливому мнению историка русского религиозного Ренессанса С.М. Половинкина, «...были «встречей» русской богоскательской интеллигенции и Православной Церкви, своеобразным ответом на возросший интерес части интеллигенции к религиозно-философским вопросам» [2, с. 490].

Феноменальность Собраний заключалась в том, что успехи науки и техники, которые к концу XIX в. невозможно было переоценить, приводили тем не менее к неудовлетворенности «научным» мировоззрением, а вера в прогресс не компенсировала нехватку веры в Бога. Исследования показывают, что «духовные предпосылки Собраний обнаруживаются в русской литературе, богословии и философской мысли XIX в.», а «демократичная форма обсуждения проблем государства, религии, веры, семьи с опорой на интеллектуальный и духовный опыт предшествующих поколений позволяет говорить о Собраниях как о «полигоне идей», на котором каждая мысль проходила тест на социальную и духовную зрелость» [1, с.13-14]. Заметим, что Собрания впитали в себя взгляды и умонастроения таких значимых мыслителей, как П.Я. Чаадаев, Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, а также многих славянофилов.

Диалог, в который вступали на заседаниях участники Собраний, обнаруживал крайне редко встречавшийся ранее обмен идеями, причем зачастую в острой, полемической форме. Прежде такой обмен происходил в основном заочно, теперь же он выходил на качественно новый уровень, когда каждое слово, каждая мысль вызывали незамедлительный отклик. Видным идейным вдохновителем и даже «зачинателем религиозного брожения в России» небезосновательно считали Л.Н. Толстого, который, по словам известного философа Н.А. Бердяева, «...пробил брешь в религиозном индифферентизме русской интеллигенции и запросы религиозного сознания поставил в центре внимания» [Цит. по: 2, с. 490]. Любопытно, что сам Лев Николаевич не принимал непосредственного участия в Собраниях, но его идеи порождали всё новые и новые дискуссии.

Интерес к творческому наследию писателя подогревался также тем, что решением Синода от 20 февраля 1901 г. Л.Н. Толстой был отлучён от Церкви. Это событие стало отправной точкой для обсуждения проблемы *свободы совести*, а также права каждого открыто, не прибегая к языку Эзопа, выражать своё мнение по религиозным вопросам. Всё большему числу людей становилось понятно: складывающееся положение наносит урон репутации Церкви. Так, поэт и политический деятель М.А. Стахович осенью 1901 г. утверждал: отсутствие свободы совести не даёт возможности развиваться и истинной вере, что губительно и разрушительно для церковной организации.

Таково было настроение светской интеллигенции. А что же представители духовенства? Как нам кажется, они испытывали примерно те же чувства, но выражаемые несколько иначе. К примеру, протоиерей Георгий Флоровский, будучи в эмиграции, писал, что «конец века» означал «рубеж и начало, перевал сознания». Священник ощущал, что изменяется «само чувство жизни», давая человеку новый опыт, понимание, что «человек есть существо метафизическое». Это открытие даёт понимание глубины мира и, по мысли Г. Флоровского, пробуждает «религиозную потребность». Религиозная тема в буквальном смысле становится темой жизни. «Теперь ищут уже, – утверждает Г. Флоровский, – не только религиозного мировоззрения. Вспыхивает жажда веры. Рождается потребность... строить свою душу» [4, с. 452].

С такими настроениями подходили к Религиозно-философским Соборам представители Церкви и интеллигенции. Неудивительно, что заседания Соборы спровоцировали столкновение двух этих совершенно разных, по З.Н. Гиппиус, миров. Вместе с тем (и в этом проявляет себя риторическая категория этоса!) «в Соборах духовные и светские лица участвовали без преобладания той или другой стороны. Беседы велись в условиях совершенной терпимости, и все высказываемые взгляды, независимо от их религиозного и философского содержания, пользовались одинаковыми правами обсуждения» [2, с. 3].

Особенно показательным в свете сказанного выше стало выступление на седьмом заседании Соборы князя Сергея Михайловича Волконского — известного общественного и театрального деятеля, литератора, члена «Соловьёвского общества». С.М. Волконский представил доклад «К характеристике общественных мнений по вопросу о свободе совести» [2, с. 90-106]. Базовые положения доклада С.М. Волконского заключались в том, что не должно быть насилия и принуждения в вопросах веры, поскольку они «противны духу христианства», сводят к нулю его «внутреннюю силу» и даже развращают совесть человека, стимулируя неискренность и лицемерие.

Доклад вызвал широчайший общественный резонанс; обсуждению речи С.М. Волконского были посвящены следующие два заседания. Полагаем, что повышенное внимание и интерес к докладу были вызваны не только злободневностью поднятой автором мировоззренческой проблемы (это безусловно!), но и тем, как излагались оратором основные положения обозначенной проблемы, *какие языковые средства и риторические приёмы* он использовал для убеждения оппонентов в правильности своей позиции.

Начнём с того, что выступление С.М. Волконского не следует квалифицировать как собственно доклад... Это, скорее, *разговор* со слушателем/читателем. Разговор доверительный, построенный на уважении к собеседнику, что, впрочем, не исключает элементов спора и полемики, твёрдости и принципиальности автора в отстаивании своей позиции. Разговор аргументированный, опирающийся на множество фактов, на «авторитетное мнение». Не случайно у С. М. Волконского так много различного рода «движущих» средств *диалога: вопросов* (риторических и нериторических, адресованных слушателю и себе самому) и *вопросо-ответных комплексов*.

Аристотелевское «искусство убеждать» прослеживается у С.М. Волконского на лексическом уровне. Оно состоит в органичном сочетании высокой (в первую очередь, церковно-славянской) лексики (*ревнители Христовой Церкви и Христова учения; пастыри и миссионеры Церкви; Господь и Его Божественное слово; Святой Дух; слова Божии* и др.), лексики нейтральной и (в отдельных случаях!) даже сниженной (всякого хотят *втащить; лезет* вперёд; и *врёт*, он в списках значится православным; всякие *злохуления; цепляться* за постороннюю помощь и др.).

Нельзя не увидеть в речи С.М. Волконского разного рода «цветы красноречия». Это яркие, чаще всего индивидуально-авторские *эпитеты* (*вечные и великие вопросы, красноречивая эмблема теорий, логическое уродство, логическая немощь, нравственная тяжесть, словесная буря, елейно-умиленные термины, меркнувший авторитет* и др.). Это неожиданные, оригинальные *сравнения*, когда, например, автор рассуждает о том, как уродливо может быть искажено человеческое мышление («...по религии совершенно русский», «по религии испанец», «по религии бельгиец» — это то же самое, что «весом совершенно зелёный», «цветом совершенно квадратный»), или когда говорит о развращающем влиянии на совесть людей, составляющих большинство общества, фактов насилия над другими («Когда мачеха преследует падчерицу, то это не способствует развиту высоких стремлений в душе родной дочери»). В докладе встречаются интерес-

ные примеры *контекстуальной антонимии* («Беру из моих воспоминаний, так сказать, врассыпную. Есть и *вопиющие*, есть и *смехотворные*»), а также весьма уместно используемые *фразеологические обороты* (*корень зла, заколдованный круг, концы в воду, руки опускаются* и др.).

А каким глубоким философским и общечеловеческим смыслом наполнены отдельные фразы (по сути – афоризмы!) в докладе С.М. Волконского, как актуально сегодня их звучание: «*свобода совести нужна для оздоровления совести на всех общественных ступенях*»; «*...несправедливо преследовать человека за то, что он верит так, как ему верится, а не так, как другим хочется*»; «*мы можем быть различны по убеждениям политическим, религиозным и иным, но разность убеждений не сгладила в нас общей всем нам человечности*»; «*для диагноза болезни нужен посторонний эксперт, но о своей вере свидетельствует человек сам*»; «*яд, направленный против других, имеет возвратное действие*». Нам представляется, что в выступлении С.М. Волконского налицо все три признака красноречия, о которых говорил Н.Ф. Кошанский в своей знаменитой «Риторике»: сила чувств (красноречие сердца), убедительность (красноречие ума) и желание общего блага (красноречие добродетели). При этом последний признак – красноречие добродетели – есть показатель *истинного красноречия*. Истинно красноречив, убеждён Н.Ф. Кошанский, такой оратор, который «соединил красноречие ума и сердца с красноречием добродетели» [3, с. 304-306]. С.М. Волконский, по нашему мнению, представляет собой именно такой тип оратора.

Деятельность Религиозно-философских собраний в Санкт-Петербурге, увы, оказалась (по целому ряду причин) непродолжительной. Ровно 120 лет назад, в 1903 году, Собрания прекратили своё существование. Однако исследователи отмечают их безусловную значимость для истории и культуры России. Так, вне Собраний, отмечает С.М. Половинкин, оказалось бы неполным понимание жизненного и творческого пути ряда известных людей первой половины XX века, в числе которых Д.С. Мережковский, З.Н. Гиппиус, В.А. Тернавцев, В.В. Розанов, еп. Сергей (Страгородский) и многие другие. «Споры, начатые на Собраниях, с новой силой вспыхнули в 1990-е гг. ... Отзвук Собраний слышится во многих трудах русских богословов и религиозных мыслителей XX века» [2, с. 510]. Ряд вопросов, поднятых на петербургских Религиозно-философских собраниях (в том числе, безусловно, и вопрос о свободе совести), сохраняет свою актуальность и в наши дни.

Полагаем, что полные тексты выступлений или их фрагменты могут быть использованы в современной практике преподавания дисциплин *общественно-гуманитарного* цикла в вузовской аудитории, поскольку обладают безусловным образовательным потенциалом, расширяют философский, исторический, культурологический кругозор студентов.

Данный текстовый материал может быть с успехом применён на занятиях по основам *стилистики* (например, при изучении публицистического и церковно-религиозного функциональных стилей), а также, безусловно, в курсе *риторики*, так как позволяет студенту увидеть в действии основные законы риторики, глубже изучить её категориальный аппарат, научиться распознавать/дифференцировать её жанры.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Востриков И.В.* Религиозно-философские Собрания в Санкт-Петербурге 1901-1903 гг.: историко-философский анализ: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. филос. наук. М., 2007.
2. Записки петербургских Религиозно-философских собраний (1901-1903 гг.) / Общ. ред. С.М. Половинкина. М., 2005.
3. *Кошанский Н.Ф.* Частная риторика // Аннушкин В.И. История русской риторики. Хрестоматия: учеб. пос. для студ. гуманитарных факультетов вузов. М., 1998. С. 302-307.
4. *Флоровский Г.* Пути русского богословия. Париж, 1937; Киев, 1991.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСЕМЫ «ПАСХА» В РУССКОЙ И СЕРБСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

Дмитриева М.Н., Ковачевич С., Потанова Н.А.
Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается лингвокультурологический потенциал лексемы «Пасха» в русской и сербской языковых картинах мира. Результаты ассоциативного эксперимента представлены в виде различных компонентов значения, отражающих культурную действительность и языковой потенциал исследуемой лексемы.

Ключевые слова: культура; лингвокультурология; ассоциативный эксперимент; ассоциат; лексема; Пасха; языковая картина мира.

LINGUOCULTUROLOGICAL POTENTIAL OF «THE EASTER» LEXEME IN THE RUSSIAN AND SERBIAN LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD

Dmitrieva M.N., Kovachevich S., Potapova N.A.
Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article examines the linguistic and cultural potential of the Easter lexeme in the Russian and Serbian language pictures of the world. The results of the associative experiment are presented in the form of various value components reflecting the cultural reality and linguistic potential of the lexeme under study.

Keywords: culture; linguoculturology; an associative experiment; associate; lexeme; Easter; a linguistic picture of the world.

Праздник Пасхи является самым древним христианским праздником, одним из важных элементов православной и светской культуры. Изучение духовных и религиозных традиций народов России и Сербии способствует пониманию национально-культурных особенностей языковой картины мира данных этносов. Схожие традиции, праздничные ритуалы и ценности сближают представителей России и Сербии, однако существуют и отличия, раскрывающие культурные и языковые особенности, лингвокультурологический потенциал лексемы «Пасха».

Празднование Пасхи в православных странах во многом схоже, отличия часто проявляются в местных обычаях, которые являются неотъемлемой частью культуры отдельной нации.

Для христиан в России Пасха – это семейный праздник, который отмечается уже 11 веков. Русские, как и сербы, в этот праздник красят яйца, используя разные традиционные способы, по-старинному обычаю готовят на Пасху богатую трапезу.

Празднование Пасхи является частью духовных и религиозных традиций, как России, так и Сербии. Вместе с празднованием Пасхи сложились обычаи, характерные для каждой из стран. В основном это ритуальные различия, например, подготовка к празднику.

Представляется интересным рассмотреть процесс знакомства сербских студентов с особенностями русской культуры, с традициями и обычаями русского народа, с главными православными праздниками.

Отметим, что анализ семантики, лингвокультурологического и ассоциативного потенциала лексемы «Пасха» опирается на данные ассоциативно-вербальных полей, которые представляют собой сеть, состоящую из полученных ассоциатов (лексем), в результате различных лингвистических экспериментов [2].

В современной лингвистике проведение ассоциативного эксперимента и опроса занимает особое место. Данному вопросу посвящены научные труды Т.В. Возбранной, М.Н. Дмитриевой, С.А. Рассединой, Д.А. Шукиной, З.Д. Поповой, И.О. Стернина и др. [1; 3; 4]. Исследователи отмечают, что язык отражает и фиксирует когнитивное представление, которое осуществляется когнитивным сознанием и фиксируется концептосферой народа и языковой личности [4].

В ходе исследования с целью установления базовых ассоциаций с праздником Пасхи был проведен эксперимент в свободной форме среди российских и сербских студентов, в ходе которого респонденты дали 10-15 ассоциаций на лексему «Пасха». Использование свободного ассоциативного эксперимента при исследовании лексической семантики номинаций православных праздников в современном русском языке позволяет рассмотреть углубленное содержание лексем и значений слов [3].

В ходе анализа результатов эксперимента было установлено, что основными ассоциациями с праздником Пасхи, как у российских, так и у сербских студентов, были лексемы, связанные с церковно-религиозными мотивами, а также особыми традициями и обычаями. Среди ассоциаций, относящихся к группе церковно-религиозных мотивов, отметим такие, как *православие, страстная пятница, Великий Пост, церковь, храм, Иисус, крест, служба и пасхальное приветствие*.

Также были получены ассоциаты, связанные с пасхальными традициям – *покраска яиц, луковая шелуха, яичные бои, поход в церковь, семья, дом, заяц/кролики, дети*. Под компонентами значения «семья» и «дом» принимается представление респондентов о Пасхе как о празднике, на который традиционно вся семья и близкие родственники собираются дома. Важность соблюдения семейных традиций была отмечена как русскими, так и сербскими студентами.

Показательно, что среди ассоциатов, связанных с эмоционально-экспрессивным содержанием, наиболее популярными у сербских студентов представлены следующие: *радость, любовь, тепло, примирение, праздник, счастье, мир, вера, страдание*. Среди русских студентов зафиксированы такие же результаты, но отмечаются слова *весна* и *колокола*.

Выделены ассоциаты, характеризующие гастрономический компонент значения, среди русских студентов – это *кулич, конфеты и застолье*, среди сербских студентов – *сарма* (голубцы), *печенье* (запеченное мясо свинины или ягненка), *погача* (традиционный круглый хлеб).

Важно отметить индивидуальные ассоциации, актуализирующие сербскую языковую картину мира: *Врбица/Лазарева суббота* (детский праздник, участники которого надевают венок из веток ивы и колокольчиков на трёхцветной ленте), *листочки и цветочки* (яйца красят луковой шелухой и украшают их клевером, одуванчиками, белой радой, облепихой, укропом и другими травами). Самый популярный ответ среди сербских студентов – «*чуваркуча*». «*Чуваркуча*» – это первое покрашенное пасхальное яйцо, которое, согласно сербскому народному обычаю хранится в доме до следующей Пасхи. Также Пасха среди сербских студентов вызывает ассоциацию с путешествиями (на Пасху в Сербии проходят небольшие каникулы).

Результаты свободного ассоциативного эксперимента составляют важный аспект для изучения лингвокультурологического потенциала лексемы «Пасха». Полученные ассоциаты представляют собой значительную часть учебного материала, который можно использовать как на уроках русского языка для сербских студентов, так и на уроках культурологи и лингвокультурологии для русских учащихся.

Анализируя и интерпретируя данные, полученные в ходе исследования, приходим к выводу, что лексема «Пасха» вызывает у респондентов исключительно положи-

тельные ассоциации. Данная характеристика носит стилистический характер и отражается как в лексике, так и в ситуациях общения. Интерпретация полученных данных демонстрирует сходства и интересные различия между сербской и русской языковой картиной мира, культурой и традициями, что представляется интересным для дальнейшего детального изучения данного вопроса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Возбранная Т.В., Дмитриева М.Н.* Семантико-ассоциативный потенциал лексемы Рождество по данным идеографических словарей и ассоциативного эксперимента // под ред. Батаев Д. // г. Грозный: Комплексный научно-исследовательский институт им. Х.И. Ибрагимова РАН, Т.3, 2019. С. 804-809.

2. *Дмитриева М.Н., Лелен А.* Формирование лингвокультурологической компетенции студентов из Сербии на примере лексемы Рождество в русском и сербском языках. Профессорский журнал. Серия: русский язык и литература, 2023. № 2(14). С.33-42.

3. *Дмитриева М.Н., Рассадина С.А., Шукина Д.А.* Лингвокультурологический потенциал лексемы рождество в языковом сознании современной молодежи (на материале ассоциативно-вербального эксперимента) / Филологические науки. Доклады высшей школы, 2020. № 6. С. 46-53.

3. *Попова З.Д., Стернин И.А.* Семантико-когнитивный анализ языка / З.Д. Попова, И. А. Стернин. Изд. дополн. и перераб. Воронеж: Изд-во «Истоки», 2007. 250 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

СОВРЕМЕННАЯ АРХИТЕКТУРА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ С РКИ

Задонская Г.А.

Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, Санкт-Петербург

АННОТАЦИЯ

Выявлена необходимость актуализации в преподавании РКИ стратегии на сохранение культуроориентированности, социокультурной преемственности в обучении специалистов разных профилей и направлений. Поликультурное образовательное пространство рассматривается сквозь призму архитектуры как «летописи мира» (Н.В. Гоголь), которая «включает в себя всю культуру эпохи» (Ле Корбюзье) и предполагает тесную связь с изучением языка. Активность диалога языка и современной архитектуры создает условия для понимания духовных ценностей страны изучаемого языка в их сохранении и эволюционном развитии; для студентов архитектурно-градостроительных специальностей становится также источником совершенствования профессионально-коммуникативных компетенций

Ключевые слова: архитектура и язык; социокультурное развитие; русский язык как иностранный; современная архитектура.

MODERN ARCHITECTURE OF ST. PETERSBURG IN A MULTICULTURAL DIALOGUE WITH RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Zadonskaya G.A.

Military Medical Academy named after. S.M. Kirov, Saint Petersburg

ABSTRACT

The need to update the strategy for maintaining cultural orientation and sociocultural continuity in the training of specialists of different profiles and directions in the teaching of RFL has been identified. The multicultural educational space is viewed through the prism of architecture as a “chronicle of the world” (N.V. Gogol), which “includes the entire culture of the era” (Le Corbusier) and assumes a close connection with the study of language. The activity of dialogue between language and modern architecture creates conditions for understanding the spiritual values of the country of the language being studied in their preservation and evolutionary development; for students of architectural and urban planning specialties it also becomes a source of improving professional and communication skills.

Keywords: architecture and language; sociocultural development; modern architecture.

Требование времени в преодолении кризиса цивилизации отводит особую роль образованию и его стратегии на сохранение культуроориентированности, социокультурной преемственности в обучении специалистов разных профилей и направлений. В сочетании с профессиональной ориентированностью все этапы обучения русскому языку иностранных студентов следуют традиционным ценностям взаимообогащающего диалога языка и культуры. Учитывая многоаспектность понятия «культура», здесь мы присоединяемся к определению Э.Г. Азимова и рассматриваем культуру как «исторически определённый уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [1, с. 117]. Наиболее значимое для современной цивилизации природное и культурное наследие отражено в Списке ЮНЕСКО для сохранения и следования уже созданным ценностям.

Закономерно одним из памятников материальной и духовной культуры признан блистательный Санкт-Петербург – город с неповторимой красотой улиц, дворцов-музеев, храмовых доминант, архитектурных ансамблей, сочетающихся с небесно-горизонтальной линией моря, рек, каналов, аккумулирующий градостроительные практики многих времен и народов. Город, демонстрирующий взаимопроникновение, взаимодействие, взаимообогащение – закономерности развития поликультурного мира средствами архитектуры как «строительного искусства» (С.И. Ожегов).

О его материальной и духовной ценности (бесценности!) говорит вдохновленная им, созданная в нем музыка и живопись; о связи Санкт-Петербурга с языком и словом – имена великих, известных всему миру писателей и поэтов, чьи произведения, пропитанные духом города, представляют литературу и культуру в учебных материалах по изучению русского языка иностранцами. А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.В. Гоголь, Ф.И. Тютчев, Н.А. Некрасов, Ф.М. Достоевский, поэты и писатели «серебряного века», XX века – «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» – таков принцип эффективного обучения иностранным языкам как средству коммуникации, предложенный профессором С.Г. Тер-Минасовой и активно поддерживаемый в методической литературе [10, с. 27].

Первый выпуск учебника, включающего множество текстов о Петербурге, его создателе и создании, об историко-архитектурных достопримечательностях города, авторы которого – известные петербургские ученые Л.В. Московкин и Л.В. Сильвина, состоялся в 1997 году. Можно говорить о его недостатках и достоинствах, но «Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов» до сих пор остается востребованным, регулярно переиздаваемым и, как заявлено в предисловии, дающим не только «знания о системе языка», обучающем «коммуникативным умениям и навыкам в области устной речи, чтения и письма», но и, благодаря страноведческо-краеведческому материалу, облегчающем «адаптацию иностранных студентов к новой для них языковой и культурной среде» [7, с.3-4]. Дополним: он помогает им с первых шагов изучения языка почувствовать себя частью новой для них культуры, поскольку именно в этом городе им предстоит жить, учиться, расти и формировать (развивать) себя как профессионально-творческую личность, независимо от того, какая область знания выбрана ими для изучения.

Однако концепция поликультурного образования – «процесса, заключающегося в создании условий для формирования у личности мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество на основе приобщения к этнической, россий-

ской и мировой культурам» [12, с.98] как один из важнейших принципов обучения РКИ, не может не учитывать того, что все формы проявления культуры существуют в постоянном эволюционном развитии. Тем не менее не только современная экосистема, глобальное сообщество, но и сегодняшняя культура, по мнению Г.Ж. Фахруддиновой, пребывают в состоянии кризиса [12, с.54]. Тогда закономерен вопрос, поставленный итальянским ученым, коллегой-преподавателем РКИ Л. Торрезин и вынесенный ею в название статьи: «Какая культура? Проблемы культурного элемента в учебниках по РКИ». Автор, анализируя научную литературу по поставленной проблеме и современные учебники РКИ с точки зрения представления в них культурного компонента, «приближающего учащихся к русскому миру», а потому «незаменимого, но и критического», и его интерпретации, заключает, что «одним из главных недостатков учебников РКИ, отмеченных учёными, является слабое внимание к современности» [11, с. 357].

На необходимость обратиться к современности, обсуждая проблемы функционирования русского языка как глобального языка науки и образования, а также проблемы обучения РКИ с учетом принципа ориентации на ценности поликультурного мира, указывает и К.А. Рогова. Ссылаясь на известного писателя Андрея Дмитриева, который заявлял, что он «уже устал от бесконечных экскурсий в заповедник советского опыта и опыта советских переживаний. ... мы только подступаем к вопрошанию жизни сегодняшней, жизни сегодняшнего повседневного человека. Мы должны обратиться к современному человеку», К.А. Рогова заключает, что «именно современная литература передает и помогает понять читателю эмоционально-духовное состояние современного общества» [9 с.12].

Таким образом, вывод, к которому приходят авторы новой концепции учебника РКИ В.А. Степаненко и Е.Г. Кольовска, что «сегодня представляется необходимым найти для языковой базы увлекательную форму её подачи и связать содержание с современной действительностью», звучит убедительно и своевременно [7, с. 90]. Опираясь на анализ современных учебников и тестов по европейским языкам, авторы подчеркивают, что именно этого направления придерживается сегодня мировое методическое сообщество. Оно отвечает запросам учащихся на сокращения дистанции между учебной коммуникацией и естественной, на изменение их коммуникативных потребностей как лингвистических, так и экстралингвистических.

«Современность» как ключевое понятие перекликается с принципами поликультурного образования, призванного «формировать у учащихся идентичность, соответствующую историческим традициям, а также современным реалиям» [3, с. 7]. Говоря о формировании образа современности средствами архитектуры, сами зодчие отмечаю, что урбанистическая среда – «что-то многосложное, разнохарактерное, допускающее мирное сосуществование вещей совершенно разного происхождения» [2]. Как указал Ле Корбюзье: «Архитектура включает в себя всю культуру эпохи; в архитектуре проявляется дух времени» [6, 262].

Глобализация как явление времени не могла не затронуть развитие современных городов, включая такой живой организм как Санкт-Петербург. Однако за развитием любого исторического мегаполиса стоит культурная идентичность, определяемая известными архитекторами А.Э. Рихерт и И.Н. Агишева как «принадлежность индивида к какой-либо культуре или культурной группе, формирующая целостное отношение человека к самому себе, другим людям, обществу и миру в целом» Признавая идентичность ключевым фактором развития архитектуры и градостроительства исторических городов, те же авторы утверждают, что «в современных мегапо-

лисах индивидуальность сохраняется только локально, чаще всего, в центральном районе, а на периферии она стирается и становится всеобщее неразличимой застройкой» [8, с. 73].

Возразим словами их оппонента, историка и теоретика архитектуры, академика И.А. Бондаренко, признавая зодчество сегодняшнего Санкт-Петербурга отражением его позиции: «В архитектуре современность стала ощущаться как настоящее, расширяющее временные рамки и вбирающее в себя, актуализирующее и консервирующее всевозможные культурные ценности» [2].

Действительно, глобализация, отражая дух времени, стала причиной известной унификации новых жилых кварталов, но она же побудила и побуждает градостроителей, архитекторов к сохранению лица и духа города, заставляет обращаться к концепции идентичности.

Эстетически воспринимаемая атмосфера нынешнего Санкт-Петербурга включает ощущение «духа места» (*genius loci*) – идеи философов эпох романтизма и символизма, принятой мировым культурным сообществом как особое место, включающее материальные и нематериальные элементы, наделяющие его особым значением, ценностью, эмоциями.

Обратимся к медиадискурсу, и интернет-ресурсам по урбанистике, которые все больше становятся источником актуального учебного материала при обучении языку специальности студентов-архитекторов, градостроителей, дизайнеров, специалистов по городскому ландшафту, искусствоведов [4, с.117].

Так, Интернет-пространство уже определило символ Санкт-Петербурга XXI века. Им стало украшение морского фасада Санкт-Петербурга башня-небоскреб «Лахта Центр». Он же стал архитектурной доминантой нового района, включающего такие знаковые объекты, как мост Бетанкура, стадион «Зенит Арена». Визуализируется и ставшее популярным новое общественное пространство Севкабель Порт, изменившее облик промзоны, но не изменившее идею «духа места». Впервые в истории российского зодчества главная премия в области высотной архитектуры была вручена российскому небоскребу «Лахта Центр» как самому высокому сооружению в Европе, отличающемуся оригинальностью, технологическими и экологическими решениями и соответствующему самым высоким мировым стандартам экоустойчивости и энергоэффективности. Текст о «Лахта Центре», предложенный для работы в аудитории с магистрантами, не только выполнил свою учебную функцию, но вызвал творческую дискуссию, предложенную самими учащимися, с последующим самостоятельным поиском и презентацией материала: какие еще объекты были представлены на конкурс; в чем их достоинства и недостатки; насколько оригинально сооружение Захи Хадид (самой известной женщины-архитектора); каковы особенности проекта, предложенного американскими зодчими, занявшего третье место.

Множество общественных пространств, открытых («Новая Голландия», «На Карповке», «Никольские ряды», «Гостинка») и закрытых (библиотеки, театры-музеи) уверенно представляют архитектуру сегодняшнего мегаполиса. Её продолжают малые архитектурные формы, например, символика Ангелов, охраняющих Санкт-Петербург. Достоинно продолженная современными скульпторами, она стала частью визуального кода современного города. Синтезом культурных символом является Дворик филологического факультета СПбГУ. Тексты об этих и других объектах, популярных у обучающихся (например, фудмоллы), не только вписываются в познавательное поликультурное пространство Санкт-Петербурга, но, представленные стилистикой медиадискурса, позволяют наблюдать за динамикой существования современного русского язы-

ка, по В. Г. Костомарову, «языка текущего момента» (например, название общественно-пространства «Гостинка»).

Таким образом, возможности, которые предоставляет Санкт-Петербург, город взаимопроникновения культур, – учеба, общение, творческое развитие, самопознание и самосовершенствование. Реальная жизнь в нем противопоставляется «виртуализации» жизни; формируются новые горизонтальные связи, способствующие социальной адаптации иностранных учащихся, их вовлеченности в новый для них городской нарратив. «Чувствование» и принятие «духа места» развивает творческий потенциал специалистов, важный и необходимый в их будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория практикаобучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. Москва: ИКАР, 2009.
2. Бондаренко И.А. Архитектура в эпоху модернизации образа современности // Современная архитектура мира. Вып. 20 (1/2023) / Гл. ред., сост. Н.А. Коновалова. М.; СПб.: Нестор-История, 2023. [Электронный ресурс]. Режим доступа <https://i.archi.ru/i/420/391497.png>. (дата обращения: 11.09.2023).
3. Гукаленко О.В., Борисенков В.П. Поликультурное образование и вызовы современности // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 20 Педагогическое образование. 2018. №2. С. 3-11.
4. Задонская Г.А. Медиатекст как инструмент развития профессионально-творческого и коммуникативного потенциала иностранных студентов архитектурных специальностей // Медиалингвистика. Вып. 10. Язык в координатах массмедиа: мат-лы VII Междунар. научн. конференции (Санкт-Петербург, 28 июня – 1 июля 2023 г.) / науч. ред. Л.Р. Дускаева, отв. ред. А.А. Малышев. – СПб.: Медиапир, 2023. С. 117-120.
5. Кольовска Е.Г. Степаненко В.А. Новая концепция учебника РКИ и пути ее реализации // Русский язык за рубежом. 2020. № 4 (281). С.88- 92.
6. Ле Корбюзье. Современное декоративное искусство. Об архитектуре и ее значении. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://opentextnn.ru/man/le-korbjuze-sharl-jeduard-iz-knigi-sovremennoe-dekorativnoe-iskusstvo/> (дата обращения: 16.08.2023). С.3-11.
7. Московкин Л.В. Сильвина Л.В. Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов. СПб.: СМИО Пресс. 2020.
8. Рихерт А.Э, Агишева И.Н. Идентичность в архитектуре и градостроительстве как ключевой фактор развития исторического города // Архитектура зданий и сооружений. Известия КГАСУ, 2019. № 3 (49). С. 71-79.
9. Рогова К.А. Современная художественная литература и национальные духовные ценности // Ценности поликультурного мира и их отражение в учебных и контрольных материалах по русскому языку как иностранному и другим иностранным языкам: Сборник статей по материалам заседания Международного научно-методического круглого стола 3 декабря 2021 г. Санкт-Петербург, 2022. С. 9-11.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие М.: Слово / Slovo. 2008.
11. Торрезин Л. Какая культура? Проблема культурного элемента в учебниках по РКИ // Актуальные проблемы преподавания русского языка как неродного/иностранного: российские и зарубежные практики: Материалы Международной научно-методической конференции (Ставрополь. 26-30 сентября 2022 г) / Северо-Кавказский федеральный университет. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2023. С.353-361.
12. Фахрутдинова Г.Ж. Поликультурные аспекты образования: учебное пособие. Казань: Отечество, 2017.

НОМО DICENS: РУССКИЙ ЯЗЫК КАК КОД КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Захарова М.В.

Московский городской педагогический университет

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме роли языка в жизни современного социума, а также тому статусу, который получает человек в современной культуре. «Человек, действующий с помощью слова» формирует культурный код современной цивилизации. Осмысление возможностей и значения вербального воздействия и языковой картины мира в развитии цивилизации и культуры – одна из ключевых задач не только современной лингвистической мысли, но образовательной системы всех уровней, так как роль языка в цивилизации и культуре XXI века большинством носителей русского языка критически недооценивается.

Ключевые слова: homo dicens; русский язык; культурный код; языковое сознание; языковая картина мира; вербальное воздействие; информационное поле.

НОМО DICENS: RUSSIAN LANGUAGE AS A CODE OF CULTURE IN TODAY'S WORLD

Zaharova M.V.

Moscow City Pedagogical University

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of the role of language in the life of modern society and to the status that a person has in modern culture – homo dicens: "person acting by word" forms the cultural code of modern civilization. Comprehension of the possibilities and significance of verbal influence and linguistic worldview in the development of civilization and culture is one of the key tasks of modern linguistic thought and the educational system at all levels, since the role of language in the civilization and culture of the XXI century is critically underestimated by the majority of Russian speakers.

Keywords: homo dicens; russian language; code of culture; language consciousness; linguistic worldview; verbal impact; information field.

Термин *код культуры* активно используется во многих областях гуманитарного знания, однако ментальное пространство, актуализируемое этим термином настолько широко и многопланово, что свести содержание понятия к одному непротиворечивому определению на данном этапе пока не удастся [5: с. 68-71]. В рамках нашей работы мы позволим себе использовать этот термин в наиболее общем значении [6: с. 3-5], собираемом из значений, составляющих его слов. Мы будем понимать *код культуры*, или *культурный код*, как средство кодификации, сохранения и ретрансляции бытия и сознания определенной нации. Язык, безусловно, является одним из таких кодов и, очевидно, важнейшим, так как позволяет через систему текстов зафиксировать не только материальные аспекты реальности, которые демонстрируются и другими культурными кодами, но и представления, ценностную парадигму, убеждения носителей языка, которые другие коды напрямую не фиксируют, а лишь отражают в той или иной степени. Более того, язык обладает наиболее совершенным инструментарием для кодирования и классификации действительности, окружающей человека. Фактически это основная функция человеческого языка, позволяющая человеку в отличие от животных создавать и изменять картину мира, формировать и использовать представление о будущем и прошлом для оценки и программирования своего и чужого поведения и деятельности. Еще Гадамер отмечает: «Мир является миром лишь постольку, поскольку он получает

языковое выражение, ...а подлинное бытие языка в том только и состоит, что в нем выражается мир» [1: с. 513].

На современном этапе развития цивилизации взаимоотношения человека, слова и культуры претерпевают определенные изменения, связанные со стремительным ростом роли слова в организации культуры и жизни человека, которого в этой связи нам представляется целесообразным определить как *homo dicens* – человек, действующий с помощью слова [2: с. 45-47]. Человек XXI века все чаще воспринимает мир не физически, а через призму вербального или поликодового текста. Существование виртуальной реальности приводит к размыванию границы между информацией, которую мы получаем из реального мира через непосредственный контакт с ним, и опосредованным знанием, которое мы извлекаем из сформированных другими людьми информационных пространств (книги, фильмы, видео- и телерепортажи, виртуальные путешествия, игры и т.д.), демонстрирующих реальный мир или создающих иллюзию такой демонстрации. В рамках одного из наших психолингвистических экспериментов [3] респондентам было дано задание: «Опишите, как выглядит дракон». Из 36 участников эксперимента только один указал, что описание дракона зависит от фантазии того, кто это делает, так как драконов не существует. Еще два респондента ответили «не знаю». Остальные участники эксперимента дали четкое описание, более или менее подробное в зависимости от собственных представлений. Все описания были даны в настоящем времени и изъявительном наклонении, что подразумевает маркировку объекта как существующего в сознании носителя языка. В двух описаниях была дана пометка «мифическое» / «мифологическое» существо, но описание тем не менее давалось в прямом информативном регистре, без каких-либо указаний на недостоверность или нереалистичность сообщаемого, например:

Дракон – огромное существо. У него толстая, чешуйчатая кожа зелёного, бордового или тёмно-коричневого цвета. На массивном теле располагаются гигантского размаха крылья, с шипами. Продолжает тело длинный мощный хвост. От головы до кончика хвоста тянется ряд шипов. У него четыре толстых ноги, на пальцах длинные когти. Голова как у ящерицы, заострённая к ноздрям. Глаза жёлтые, зрачки полоской (как у кошки на свету). Он выглядит угрожающе из-за своего размера и глаз.

Большая часть ответов существенно меньше и содержит краткие описания, например:

- *Большой, чаще красного цвета с острой чешуей и огненным дыханием.*
- *Большой, серо-зелёный, с гребнем на спине.*

В другой части этого исследования изучались реакции более чем двухсот участников ассоциативного эксперимента на стимулы, называющие живых существ. Среди предложенных стимулов дракон был единственным нереальным существом. Однако ассоциации «мифический», «сказочный», «фантастика» «мистика» являются единичными. Прямого указания на то, что драконов не бывает, ни один испытуемый не дал. В трех ответах можно предположить подобную оценку, так как ответ не соотносится с вопросом, но это спорно. Около половины участников выдали ассоциации с внешним видом и поведением дракона, что свидетельствует о существовании такого существа в их индивидуальной картине мира. Еще 10% участников продемонстрировали ассоциации с типичными ситуациями, связанными с поведением дракона: *замок, принцесса, башня, пещера, меч* и т.д. без маркеров нереальности. Около 20% предложили названия, персонажей, цитаты книг и фильмов, локализовав таким образом драконов в рамках художественного мира, еще около 10% отнесли драконов к конкретной культуре (*Китай, Япония, Уэльс*) или области культуры (*восточный календарь, год Дракона*).

При этом важно понимать, что все участники эксперимента – люди современной культуры, получившие полное среднее образование и продолжающие обучение в вузе или закончившие вуз. Следовательно, все они обладают информацией о том, что в реальном мире драконов не бывает. Однако в их языковой картине мира и сознании дракон присутствует, как и другие мифологические, сказочные, книжные герои, персонажи фильмов и компьютерных игр, пространства и явления, отсутствующие в реальном мире, но зафиксированные и ретранслируемые в различных художественных и виртуальных мирах. Смещение и взаимопроникновение реальных и вымышленных миров было характерно для сознания древнего человека, однако это происходила из-за недостаточности научного знания, не имеющего возможности описать границы реального мира и объяснить все его проявления. В картине мира современного человека проявления вымышленных миров возникают в результате сознательного вмешательства личности, ищущей за границами реального мира решение проблем, которые не позволяют решать законы реальности.

Одной из ключевых причин данного процесса является формирование промежуточного пространства между реальностью, осознаваемой как действительно существующая, и реальностью, воспринимаемой как вымышленная, – пространство виртуальной реальности фактически является зоной, в которой сосуществуют оба варианта, причем граница между ними чрезвычайно подвижна и размыта. Как, например, следует оценивать коммуникативный акт между реальным человеком и виртуальным голосовым помощником Яндекс Алисой? С одной стороны, это коммуникация, происходящая в реальном времени и пространстве, однако только один из собеседников реален, второй не имеет сознания, о чем осведомлен первый. В связи с этим, с другой стороны, коммуникативное пространство, создаваемое в данном коммуникативном акте, является вполне вымышленным, так как представление о втором собеседнике создается и поддерживается сознанием первого, он же задает правила коммуникативного поведения, которые поддерживаются голосовым помощником в рамках алгоритмов, заданных его создателями, и иногда весьма неожиданным для собеседника-человека способом, например: Алиса может выразить недовольство стилем речи собеседника и сделать ему замечание в связи с тем, как он строит с ней коммуникацию: ««Алиса» настолько стала восприниматься аудиторией в качестве реального собеседника, что некоторые ученые ставят вопрос о нормах речевого этикета при общении с голосовым помощником» [4, с. 96].

Таким образом, в сознании носителя современного русского языка на данном этапе формируется картина мира, в которой реальность и вымышленность наблюдаемого постепенно перестают разграничиваться, а начинают перетекать друг в друга, так как между ними сформировалась промежуточная зона, совмещающая признаки и того и другого – виртуальная реальность.

Одним из наиболее характерных показателей смешения реальностей в сознании является появление фрагментов вымышленных миров в реальном пространстве:

- Искусственные игровые зоны: квесты, ролевые игры, реконструкции, тематические парки развлечений. Попадание в такие зоны происходит целенаправленное, в соответствии с решением человека. Нахождение в таких пространствах маркируется участниками как умышленное вхождение в надреальность и обычно сопровождается применением к себе маркеров надреальности: изменение имени, костюма, использование маски, особое коммуникативное поведение. В рамках нашего исследования наиболее интересным представляется, что основным маркером вхождения в игровые зоны является именно речевое поведение. Костюм, атрибуты, поведение актуализируется вербальным компонентом. Например, началом квеста становится не вхо-

ждение в квестовое пространство, а изменение речевого поведения принимающей стороны: человек, первоначально находящийся в рамках нормативной деловой коммуникации, переходит в игровое коммуникативное пространство, вынуждая участников квеста к ответному ролевому поведению:

...Да, оплата прошла. Даже странно... У нас в городе никогда ни в чем нельзя быть уверенным последнее время. Все выглядит совсем не тем, что есть на самом деле. Видите там, у дверей коробочку...

Можно говорить о вербальном навязывании перехода из объективной реальности в виртуальную, т.е. человек с луком за плечами в Москве может быть кем угодно, но человек с луком за плечами, который представляется как Астаниэль и спрашивает, не видели ли вы отряд гоблинов, вынуждает собеседника либо отказать ему в коммуникативной состоятельности, либо принять игру и переместиться в игровую реальность. Сам факт вхождения в виртуал, иную реальность – это, в первую очередь, поддержание заданного коммуникативного поведения.

- Реальные объекты, в которые интегрируются фрагменты вымышленных миров: кафе, рестораны, клубы, лофты, магазины, парки, музеи, улицы и иные пространства, которые выполняют свои основные функции и одновременно являются ключами к другим, не относящимся к реальности пространствам. Эта тенденция в XXI веке развивается чрезвычайно активно: памятники вымышленным личностям и персонажам местных легенд, иногда созданных для «легализации» уже созданного памятника; QR-коды на стенах зданий, картины, размещенные на улицах города, кафе, магазин, бар или иное пространство, являющееся двойником такого же пространства, существующего в книге, фильме, сериале, использование имен персонажей в названиях инфраструктуры и прочее. В качестве примера можно привести сеть кафе «Френдс» (<https://friendsmsk.ru>), повторяющих значимые интерьеры из американского сериала «Друзья». Однако ключами к миру сериала становятся не столько дизайнерские решения в интерьерах, сколько вербальные знаки: название кафе, отсылки к сериалу в описаниях на сайте, названия блюд в меню, использующих имена персонажей и элементы хронотопа произведения.

Таким образом, мы видим, что именно русский язык стимулирует актуализацию тех или иных культурных кодов в сознании своих носителей и формирует современное культурное пространство, интегрирующее объекты объективной, вымышленной и виртуальной реальности. Существующий в рамках этого пространства человек все большее значение придает слову, вербальному стимулу и знаку, так как именно оно становится ключом к культурному коду, реализуемому в данном фрагменте бытия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гадамер Х.Г. Истина и метод : Основы философской герменевтики. Перевод с немецкого. Москва : Издательская группа "Прогресс", 1988. 704 с.
2. Захарова М.В. «Ното dicens»: языковое мышление человека информационной цивилизации // Язык и личность в полидисциплинарной перспективе : Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 16–17 декабря 2022 года. Москва: ООО "Агентство социально-гуманитарных технологий", 2022. С. 45-47.
3. Захарова М.В. Экзотические животные в русской языковой картине мира // Филологический вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2022. № 4(12). С. 14-32.
4. Морозова А.А. Речевой портрет голосового помощника «Алиса» // Вестник ЧелГУ. 2021. №9 (455). С. 95-100.
5. Савицкий М.В. Культурные коды: сущность, состав и функционирование в процессе общения. Дискурс профессиональной коммуникации. 2019. 1(4). С. 68-77.
6. Язык как культурный код нации / отв. ред. А.В. Зеленщиков, Е.Г. Хомякова. СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2014. 264 с.

**КАК ГОВОРИТЬ СО СТУДЕНТАМИ-НЕФИЛОЛОГАМИ
О ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ФИЛЬМАХ
(НА ПРИМЕРЕ ФИЛЬМОВ О Ю.А. ГАГАРИНЕ)**

Зубова С.В.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос о применении документальных фильмов в качестве материала для обучения студентов-нефилологов, а также описываются сложности, с которыми может столкнуться неподготовленный зритель. В связи с этим в статье в качестве примера приводятся тактики воздействия на зрителя, встречающиеся в документальных фильмах, с целью их дальнейшего узнавания.

Ключевые слова: документальные фильмы, мультимедийный текст, тактики воздействия на зрителя.

**HOW TO TALK WITH NON-PHILOLOGY STUDENTS
ABOUT DOCUMENTARIES
(BASED ON THE EXAMPLE OF FILMS ABOUT YU.A. GAGARIN)**

Zubova S.V.

Lomonosov Moscow State University

ABSTRACT

The article discusses the issue of using documentary films as material for teaching non-philological students, and also describes the difficulties that an unprepared viewer may encounter. In this regard, the article provides examples of tactics of influencing the viewer, found in documentaries, for the purpose of their further recognition.

Keywords: documentaries, multimedia text, tactics to influence the viewer.

Одной из ключевых характеристик современного общества является проникновение информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизни человека. Интернет, телевидение, радио, пресса, кинематограф и другие средства массовой коммуникации не только открывают нам быстрый доступ к разного рода информации, общению и развлечениям, но и играют значительную роль в формировании наших взглядов, убеждений, ценностей и поведения. Развитие социальных медиа влечёт за собой ускорение темпа жизни и увеличение информационного потока, в связи с чем у людей формируются новые привычки и предпочтения, изменяется культура восприятия. Особенно это касается молодого поколения, для которого более привычной формой послания, вместо традиционного линейного текста, становится текст нового типа – мультимедийный текст.

Мультимедийный текст – это «синкретичное единство вербальных и невербальных элементов, объединяющее речевые структуры, видеоряд, статичные и динамичные изображения, звуковые и цветовые эффекты» [5, с. 201]. Многие современные средства массовой коммуникации являются мультимедийными, а значит, воздействуют сразу на несколько сфер восприятия человека, включая прежде всего зрение и слух. «В результате такого комплексного воздействия человеку сложнее критически воспринимать поступающую информацию и анализировать ее» [1, с. 59]. Однако это не означает, что при работе со студентами преподавателям следует избегать использования мультимедийных текстов в качестве материала. Наоборот, стоит обращаться к ним наряду с традиционными текстами, но при этом учитывать всю их специфику. Так, например, документальный фильм, будучи мультимедийным текстом, может быть использован в качестве инструмента 1) для обучения студентов разных профилей иноязычному общению [2], социальным и культурным навыкам [8]; 2) для получения знаний в области

науки, истории, искусства и др.; 3) для развития навыков критического мышления, анализа и оценки информации.

В рамках дисциплины для студентов-нефилологов «Русский язык и культура речи» авторы одноименного учебно-методического комплекса М.Ю. Сидорова и Н.В. Николенкова [6] предлагают в качестве одного из письменных заданий написание работы на тему «Биография замечательного человека», где главное требование заключается в том, чтобы привести повествование, окрашенное человеческим интересом, а не сухую выжимку фактов о герое с момента его рождения до момента смерти. Главная задача этого задания – научить студентов анализировать и отбирать необходимую информацию, грамотно её структурировать, а также предоставить студенту возможность углубиться в биографию интересующей его личности. Среди источников, используемых для такого типа работы, могут быть как традиционные тексты, так и мультимедийные – в первую очередь, документальные фильмы, которые согласно своему жанру должны предоставлять объективную информацию об известных людях и событиях.

Документальные фильмы, посвящённые жизни исторических личностей, которые внесли значимый вклад в развитие той или иной области, занимают особое место в кинодокументалистике, так как несут в себе важные общественно-политические смыслы. Однако несмотря на то, что фокус внимания таких фильмов должен быть направлен на отображение реальных событий, которые раскрывают биографию известного человека, в них могут присутствовать субъективные оценки автора фильма и даже манипулятивные приёмы, которые вынуждают зрителя принять транслируемую точку зрения. Студент-нефилолог не всегда может самостоятельно обнаружить воздействие такого плана, поэтому задача преподавателя-лингвиста заключается в том, чтобы выявить такие приёмы и продемонстрировать их.

На примере документальных фильмов российского журналиста А.В. Пивоварова (признан иностранным агентом) «Как Юрий Гагарин стал первым космонавтом Земли» и «Юрий Гагарин: полёт, слава, гибель, бессмертие» мы рассмотрим, какие вербальные и невербальные тактики использует автор для выстраивания нужного ему образа первого космонавта. Эти фильмы были выбраны нами для анализа, поскольку нам приходилось слышать восторженную их оценку от молодых зрителей, которые воспринимают эти фильмы как несущие патриотическую точку зрения и «правильный» образ Ю.А. Гагарина, что, как можно показать с помощью лингвистического анализа, не соответствует действительности.

Невербальные тактики

1. *Ахронологическая последовательность событий*: художественное время фильмов устроено так, что последовательность повествования идёт в соответствии с хронологией событий жизни Ю.А. Гагарина, но сам событийный ряд формируется с помощью интервью, дополнительных вставок кинохроники, записей актёров, читающих текст воспоминаний – поэтому последовательность событий в фильме можно охарактеризовать как нехронологическую, ахронологическую.

2. *Параллельный монтаж*: кадры с разными говорящими, находящимися в разных хронотопах, соединяются автором для создания единого сообщения, которое далеко не всегда отражает тот смысл, что был изначально заложен субъектами речи.

3. *Использование игровых элементов* – зачитывание текстов воспоминаний героя актёрами – например, в некоторых вставках появляется актёр, напоминающий внешне Ю.А. Гагарина, который зачитывает его воспоминания или принадлежащие ему тексты, что должно повысить доверие адресата к получаемой информации.

Вербальные тактики

1. *Включение адресата в субъектную перспективу текста в качестве субъекта сознания.* В начале документального фильма А.В. Пивоваров ставит вопрос, на который должен быть дан ответ в завершении: «*Много ли мы с вами знаем об этом человеке за пределами того, что он слетал в космос, офигенно улыбался и погиб молодым?*». Здесь говорящий включает адресата в субъектную перспективу высказывания в качестве субъекта сознания (*мы с вами знаем*), тем самым формируя мнение о том, как выглядит типичное знание о Ю.А. Гагарине каждого из зрителей. Журналист выбирает форму диалогизации своего монолога для сближения с адресатом. Это могут быть риторические обращения в виде «вы-форм» (*как вы помните, обратите внимание* и т.д), где говорящий отделяет себя от адресата, но обращается к нему с целью создания доверительных отношений. В нашем же случае – журналист А.В. Пивоваров использует «мы-отношения» как «сильный сигнал иллюкутивной установки на совместность. При переходе от *я* к *мы* происходит не просто смена субъекта, а превращение *мы* в однозначное слово с лексическим значением нераздельной совместности» [7, с. 256].

2. *Опровержение предшествующего послания* – контраст «мнимого» и «реального», который чаще всего осуществляется с помощью привлечения кадров хроники и последующего «разоблачения» одним из говорящих. Актёр воспроизводит сообщение Ю.А. Гагарина из записи бортового микрофона корабля «Восток-1»: «*Вибрация, перегрузки нормальные. Продолжаю полёт, все отлично*» (то есть дается фиксация происходящего космонавтом во время его полёта). После чего кадр меняется на интервью с космонавтом А.И. Лавейкиным, где журналист А.В. Пивоваров заключает: «*Было 12 нештатных ситуаций во время полёта*». Далее космонавт комментирует, что основных нештатных ситуаций было несколько, а остальные не такие значительные: «*...по мелочи: радиосвязь, то-сё, мелкие проблемы*» – отмечает А. Лавейкин. Но главное, что диссонанс в восприятии сообщения у зрителя происходит именно на стыке двух речевых блоков. В сознании адресата закрепляется положение: высказывание Ю.А. Гагарина не соответствует фактическому положению дел, о котором сообщается в последующей реплике. А космонавт А. Лавейкин выступает (чего он, конечно, не имел в виду) как оппонент, разоблачитель Гагарин.

3. *Столкновение разных контекстов* – реплика одного говорящего представляется ответом на реплику другого или её продолжением. Т.Д. Филатова (племянница Ю.А. Гагарина): «*Он считал, что абсолютно всё его касалось. Он был работающим, действующим депутатом*». // Г.П. Глозман (работница Саратовского музея краеведения): «*Это самим Гагариным не воспринималось как успех, как пожинание лавров. Он страдал. Он искренне хотел летать, вернуться к любимой профессии*». Фраза второго говорящего начинается с указательного местоимения *это*, а значит тема сообщения была обозначена ранее, так как «чаще всего *это* имеет предикативный антецедент» [3] – то есть предшествующее событие. В таком случае частица *это* выступает в анафорической функции. Следовательно, «антецедентом *это* является предикация, выраженная в предыдущем предложении или части предложения» [Там же]. В нашем случае такой предикацией будет последняя конструкция в реплике Т.Д. Филатовой: «*Он был работающим действующим депутатом*». Но так как это высказывание относится к интервью другого говорящего, находящегося в ином хронотопе, мы не можем знать, предъявлял ли его журналист второму говорящему и в каком виде. Однако для адресата однозначно создаётся впечатление, что второй говорящий непосредственно отвечает первому. Таким образом, автор сталкивает две разные точки зрения на ситуацию.

Такое соположение конфликтующих точек зрения на одну ситуацию соответствует замыслу автора: создать противоречивый образ первого космонавта. Последовательность кадров с разными говорящими, придерживающимися разных точек зрения, не представляет объективную картину жизни первого космонавта, а только запутывает зрителя, зато четким и понятным видится авторское мнение и созвучное с ним. Развязка документального фильма должна отвечать на поставленный в завязке вопрос (*Многие ли мы с вами знаем об этом человеке...?*). И такой ответ даёт А.А. Генис (писатель, журналист, радиоведущий, не имеющий никакого отношения к космонавтике): «Я не знаю, кто такой Гагарин, и **подозреваю**, что **никто не знает**. Гагарин – это личина без содержания, это постмодернистская фигура. Какая разница, каков символ. Важно то, что в него вкладывают, а не его личность». Говорящий здесь проявляет себя как авторитетный субъект сознания, не только выражающий свои мысли, но и сведущий в мыслях других людей (**подозреваю**). Но в то же время, он использует отрицательное нереперентное местоимение *никто*, которое, как отмечала Е.В. Падучева, означает «неверно, что + кто-нибудь» [4]. Следовательно, в нашем случае – «неверно, что кто-нибудь знает». Значит, конструкция «Никто не знает» равнозначна конструкции «Все не знают», в том числе и адресат. Так говорящий убеждает зрителя, что эта позиция принадлежит и ему.

Приведенные нами тактики выражают авторскую стратегию, направленную на создание определённого представления о Юрии Алексеевиче Гагарине: первый космонавт – это всего лишь удачно сконструированный советский образ, а также человек, которому случайно удалось первым полететь в космос. Таким он предстаёт для неподготовленного зрителя. Но тактики, использованные здесь не являются уникальными, а значит, узнав о них однажды, студент-нефилолог сможет более внимательно относиться к просмотру современных документальных фильмов и в последствии научиться их распознавать.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Архипов Б.В.* Историческое кино как фактор формирования исторического сознания / Б.В. Архипов, В.В. Меншиков // Вестн. Курганского гос. ун-та. Сер.: Гуманитар. науки. 2012. No 22. С. 58-61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskoe-kino-kak-faktor-formirovaniya-istoricheskogo-soznaniya> (дата обращения: 20.09.2023).
2. *Кириченко Е.А., Панова Л.В., Кольцов И.А.* Документальный фильм как средство обучения иноязычному общению // МНКО. 2018. №2 (69). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dokumentalnyy-film-kak-sredstvo-obucheniya-inoyazychnomu-obscheniyu> (дата обращения: 20.09.2023).
3. *Падучева Е.В.* Указательные местоимения. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики (<http://rusgram.ru>). На правах рукописи. М., 2016.
4. *Падучева Е.В.* Отрицательные местоимения. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики (<http://rusgram.ru>). На правах рукописи. М. 2017
5. *Пильгун М.А.* Мультимедийный текст: особенности функционирования и перспективы развития // Учен. зап. Казан. ун-та. 2015. Т. 157, кн. 5. С. 192–204. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimediynyy-tekst-osobennosti-funktsionirovaniya-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 20.09.2023).
6. *Сидорова М.Ю., Николенкова Н.В.* Русский язык и культура речи. Программы дисциплины. Учебно-методический комплекс. М.: Издательство «Доброе слово», 2014. 128 с.
7. *Синельникова Л.Н.* Стратегия приближения к адресату в современном медиатексте // Научные ведомости. Сер. Гуманитарные науки. 2014. No 13 (184). Вып. 22. С. 253–261. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-priblizheniya-k-adresatu-v-sovremennom-mediatekste> (дата обращения: 20.09.2023).
8. *Смирнова В.В.* Документальное кино в системе массовой коммуникации: источник формирования знаний и представлений у аудитории // Коммуникология: электронный научный журнал. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dokumentalnoe-kino-v-sisteme-massovoy-kommunikatsii-istochnik-formirovaniya-znaniy-i-predstavleniy-u-auditorii> (дата обращения: 20.09.2023).

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИМЕТ И СУЕВЕРИЙ В ИСПАНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Конжезёрова А.П.

*Российский государственный университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург*

АННОТАЦИЯ

Целью данной статьи является осуществление сравнительного анализа таких лингвокультурологических единиц, как приметы и суеверия, в сознании носителей испанского и русского языков на материале песни «Tocar madera»/«Постучи по дереву».

Ключевые слова: суеверие; примета; лингвокультурологическая единица; лингвокультурологическая эквивалентность.

COMPARATIVE ANALYSIS OF SIGNS AND SUPERSTITIONS IN SPANISH AND RUSSIAN LANGUAGES

Konzhezerova A.P.

*Herzen State Pedagogical University of Russia,
St. Petersburg*

ABSTRACT

The purpose of this article is to carry out a comparative analysis of such linguoculturological ones as signs and superstitions which are based on the spanish song «Tocar Madera»/«Knock the tree» in the spanish and russian languages.

Keywords: superstition; sign; linguoculturological one; linguoculturological equivalence.

Знание иностранного языка – это потребность каждого человека в условиях современного общества. Повышение мобильности населения, соблюдение принципа толерантности, возрастающее культурное разнообразие и возникновение новых способов общения – всё это актуальные тенденции, поддержание которых немислимо без представления о языке и культуре других стран. Изучение культуры носителей иностранного языка – одно из важнейших условий овладения иностранным языком, однако не менее значимое условие - знание традиций и культурных особенностей других народов.

На основании этого целью данного исследования стало проведение сравнительного анализа примет и суеверий для выявления актуальности использованных единиц в языковом сознании современных испанцев. В качестве основных задач были установлены следующие:

- 1) осуществить отбор примет и суеверий на выбранном для анализа материале;
- 2) определить их актуальность для языкового сознания современных испанцев;
- 3) сравнить отношение носителей русского языка и испанцев к приметам.

Понятие «суеверие» имеет множество определений, представленных в различных словарях. Так, в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова [6, с. 778] суеверие определяется как «вера во что-н. сверхъестественное, таинственное, в предзнаменования, в приметы», в «Словаре русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой в 4-х Т. (МАС) [3]– «вера в то что некоторые явления и события представляют собой проявление сверхъестественных сил или служат предзнаменованием будущего», а в «Толковом словаре русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова [7, с. 585] – «религиозный предрассудок, представляющий явления и события в жизни появлением чудесных сверхъес-

тественных сил и предзнаменованием будущего». В словаре В.И. Даля [1, с. 366] суеверие поясняется как «ошибочное, пустое, вздорное, ложное верование во что-либо». Из этого можно сделать вывод о том, что в русском языке слово «суеверие» означает слепую веру во что-либо (от древнеславянского «суе» или «всуе» – «напрасно», «тщетно»), то есть «суетная вера» (подтверждение чему мы находим в диссертации Л.В. Киржановой [2]). Отметим, что в словаре Королевской Академии испанского языка (RAE ¹) [8] приведено следующее определение понятия «суеверие» (superstición): 1. f. Creencia extraña a la fe religiosa y contraria a la razón. ² Из чего следует, что понятие суеверия схожим образом определяется авторами принадлежащими не только к одной культуре, но и к культурам разных стран (России, Испании в данном случае).

Материалом для проведения исследования послужила песня испанского исполнителя Manolo Tala «Tocar Madera»/«Постучи по дереву», выбор которой обусловлен концентрацией большого количества лингвокультурологических единиц, доступностью формы бытования (песня легче запоминается, воспринимается, носит развлекательный характер) и актуальностью композиции по сей день. Стоит отметить, что обнаруженные в тексте песни лингвокультурологические единицы можно проверить как по Национальному корпусу русского языка (НКРЯ) [5], так и по словарям, доказательства чему представлены в моём исследовании.

В результате анализа текста песни «Tocar Madera»/«Постучи по дереву» было обнаружено упоминание 13-ти примет и суеверий (см. Таблицу 1)

Таблица 1

| Текст песни | Перевод | Фиксация в словарях примет и суеверий | |
|--|--|---|---|
| | | Исп. яз | Рус.яз |
| 1) noche de luna llena, | Если ночью полная луна, | Quien duerme expuesto a la luz de la luna se convierte en un lunático | - |
| 2) tijeras abiertas en la mesa | Открытые ножницы на столе | Dejar las tijeras abiertas trae mala suerte | Разомкнутые ножницы (висят или лежат) – к ссоре в доме [2, с. 121] |
| 3) se cruza un gato negro, | Если дорогу перешёл чёрный кот, | Si un gato negro se cruza en el camino de una persona <...> es señal de que la mala suerte cae sobre esa persona | Если чёрный кот перебежит дорогу – к большому несчастью [2, с. 242] |
| 4) te rompió el espejo | Или ты разбил зеркало | Romper un espejo trae mala suerte | Разбить зеркало – к несчастью [2, с. 151] |
| 5) ¡Tocar madera! | Постучи по дереву! | Para evitar el mal de ojo, toca madera | Чтобы избежать сглаза – «постучи по дереву» [2, с. 319] |
| 6) Con la escalera y el trece | С лестницей и числом 13 | El martes 13 es día de mala suerte / El 13 significa la muerte de el tarot | Хочешь, чтобы тебе всегда улыбалась удача, – избегай числа 13 [2, с. 294] |
| 7) viste de Amarillo | Надеть жёлтое | un vestido Amarillo era señal de mala suerte, ya que este es el color de los celos | В белом платье можно выходить замуж только первый раз [2, с. 59] |
| 8) cruza los dedos | Скрести пальцы | Cuando se encuentra uno ante un peligro, se cruza los dedos <...> El gesto que evoca una cruz, conjura la mala suerte y aleja las influencias malélicas | Если решил соврать и не хочешь быть наказанным – надо скрестить пальцы на руке [2, с. 42] |
| 9) Si te marchabas de viaje, y alguien nombra lo innombrable | Если отправляешься в путь, и кто-то произносит то, что нельзя называть | - | Называть то, что нельзя называть [2] |
| 10) Cuando es | Когда пятница, | En martes y trece ni te cases ni | Не берите в долг в понедельник, |

¹ Real Academia Español

² Верование, чуждое религиозной вере и противоречащее здравому смыслу (пер.авт.)

| Текст песни | Перевод | Фиксация в словарях примет и суеверий | |
|--|---|--|---|
| | | Исп. яз | Рус.яз |
| viernes, cuando es martes no te cases, no te embarques | когда вторник Не женись, никуда не отправляйся | embarques, ni de tu familia te apartes | не давайте в долг во вторник и не возвращайте долги в пятницу [2, с. 297] |
| 11) si alguien te mira mal, | Если кто-то плохо на тебя посмотрел, | Si te elogian belleza o salud, cruza los dedos para espantar el mal de ojo | Когда хвалят красоту, надо трижды сплунуть через левое плечо, чтобы не сглазили [2, с. 313] |
| 12) si alguien tira la sal, | Если кто-то рассыпал соль, | Derramar la sal <...> trae muy mala suerte | Рассыпать соль – к ссоре [2, с. 123] |
| 13) Si pasas bajo la escalera, | Если ты прошёл под лестницей, | Para evitar la mala suerte, no pasar bajo una escalera; menos aún si está apoyada a la pared | Чтобы избежать неудачи – не проходи под лестницей [2, с. 153] |

Выявленные лингвокультурологические единицы стали материалом для анкетирования, участие в котором приняли респонденты от 12 до 60 лет, принадлежащие к испанской и русской культурам (носители русского языка и носители испанского языка) в равном количестве.

В ходе анкетирования участники исследования получали форму, состоящую из 13 блоков (1 блок соответствует одной лингвокультурологической единице), в каждом из которых было необходимым выбрать два из четырёх предложенных пунктов, с помощью чего были получены данные о знании/незнании респондентом той или иной единицы и веры/неверия в таковую (сводку полученных данных см. Таблица 2).

Таблица 2

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|-----------|-----------|-----------|-------------|------------|------------|------------|-----------|-------------|-------------|-----------|-----------|------------|------------|
| З | 14 6/8 | 9 7/2 | 20 10/10 | 18 10/8 | 18 10/8 | 19 10/9 | 8 2/6 | 18 10/18 | 6/10 -/6 | 14 7/7 | 12 7/5 | 17 10/7 | 17 7/10 |
| НЗ | 6 4/2 | 11 8/3 | - | 2 0/2 | 2 0/2 | 1 0/1 | 12 8/4 | 2 0/2 | 4/10 -/4 | 6 3/3 | 8 3/5 | 3 0/3 | 3 3/0 |
| В | 5 | 3 | 6 | 8 | 11 | 5 | 1 | 9 | 2/10 | 1 | 4 | 2 | 4 |
| НВ | 15 | 17 | 14 | 12 | 9 | 15 | 19 | 11 | 8/10 | 19 | 16 | 18 | 16 |

Лингвокультурологические единицы: 1)-13)

Реакции: **З**-знаю **НЗ**-не знаю **В**-верю **НВ**-не верю

x/y – соотношение испаноговорящих и русскоговорящих респондентов, где **x** – испаноговорящие, **y** – русскоговорящие

Наиболее признанным среди всех респондентов стало суеверие *cruzarse un gato negro/ чёрный кот дорогу переиёл – к несчастью*, все респонденты его знают. Вторым по распространённости стало суеверие, – *el trece/ число 13* – несчастливое, оно оказалось неизвестным лишь для одного русскоговорящего респондента, а третье место разделили такие суеверия как *romper el espejo/ разбить зеркало к несчастью*, *tocar madera/ постучать по дереву от сглаза* и *cruzar los dedos/ скрестить пальцы от сглаза*. Причём в случае упоминания суеверий *romper el espejo/ разбить зеркало к несчастью* и *tocar madera/ постучать по дереву* испаноговорящие респонденты оказались более осведомлены о существовании той или иной лингвокультурологической единицы, а в случае упоминания и *cruzar los dedos/ скрестить пальцы от сглаза* – русскоговорящие составили большинство, что говорит о большей распространённости данного суеверия среди носителей русского языка.

Наименее распространённым оказалось суеверие *viste amarillo/ надеть жёлтое – плохая примета*, при этом среди испаноговорящих это суеверие оказалось гораздо менее известным, чем среди русскоговорящих респондентов. Также отметим, что среди респондентов, которым неизвестны такие единицы, как: *romper el espejo/ разбить зеркало к несчастью*, *tocar madera/ постучать по дереву от глаза*, *el trece/ число 13 – несчастливое*, *cruzar los dedos/ скрестить пальцы от глаза*, *tirarse la sal/ рассыпать соль к несчастью* – абсолютное большинство – носители русского языка, на основании чего можно сделать вывод о низком уровне актуальности и распространённости таковых в России. И только суеверие *pasar bajo de escalera/ пройти под лестницей – к несчастью* оказалась единственной, которую не знает ни один носитель испанского языка.

Что же касается веры/неверия в анализируемые лингвокультурологические единицы, процент веры в них значительно меньше, чем процент знания. Процент респондентов, которые верят в перечисленные приметы и суеверия, составляет всего 24,4% на фоне 75,6% респондентов, которым эти единицы известны.

Итак, на основании полученных данных можно сделать вывод, что использование в песне проанализированных лингвокультурологических единиц обусловлено актуальностью их употребления, что подтверждается данными анкетирования. Помимо этого, результаты анкетирования свидетельствуют о том, что большую актуальность данные лингвокультурологические единицы представляют для носителей испанского языка. Высокий уровень осведомлённости о приметах и суевериях, в разной степени свойственных той или иной культуре, свидетельствует о наличии в родной для носителя языка культуре эквивалента лингвокультурологической единицы. В то же время, существование абсолютно неизвестных примет и суеверий для представителей разных культур может свидетельствовать об их безэквивалентном характере, в связи с чем можно сделать вывод о значимости кумулятивной функции примет и суеверий, т.е. накопления, отражении и передаче опыта той или иной культуры. Изучение примет и суеверий имеет методическое значение, поскольку позволяет выявить особенности лингвокультуры, значимые для освоения неродного/иностранный языка. Данное исследование может послужить основой для разработки упражнений, направленных на изучение примет и суеверий как неотъемлемого элемента русской культуры. В дальнейшем исследование может быть расширено с помощью привлечения материалов русской культуры при более подробном изучении литературных источников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 3. П / В. И. Даль. изд. Москва: Т-во М.О. Вольф, 1882.
2. Киржанова Л.В. Психолого-педагогические условия формирования готовности студентов к преодолению суеверий: дис. ... канд. псих. наук. Челябинск, 2005. 225 с.
3. МАС – Малый академический словарь. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.
4. Многоязычный словарь суеверий и примет [Электронный ресурс] /под ред. Д. Пуччо. М.: ФЛИНТА, 2013, 384 с.
5. НКРЯ - Национальный корпус русского языка. 2003—2023. Доступен по адресу: ruscorpora.ru
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. - 944 с.б. Киржанова Л.В. Психолого-педагогические условия формирования готовности студентов к преодолению суеверий: дис. ... канд. псих. наук. Челябинск, 2005. 225 с.
7. Толковый словарь русского языка: В 4 т. М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935-1940. Т. 4: С — Ящурный. / Гл. ред. Б.М. Волин, Д.Н. Ушаков; Сост. В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Б.А. Ларин, С.И. Ожегов, Б.В. Томашевский, Д.Н. Ушаков; Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1940. 1502 с.
8. RAE (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA): Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. URL: <https://dle.rae.es> (12.09.2023)

**СВЯЗЬ МЕЖДУ ТЕРМИНАМИ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ
В НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ (НА ПРИМЕРЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ
ТЕРМИНА «ЭНЕРГОСНАБЖЕНИЕ»)**

Мэй Чан Мьей Зо

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению семантических компонентов термина «энергоснабжение» и их отражения в ключевых словах научных статей энергетической отрасли. В результате компонентного анализа выбранного термина делается вывод о том, что в зависимости от темы, цели и задач исследования семема одного термина обычно имеет следующие основные архисемы: цель, условие, результат и причина.

Ключевые слова: семантическая сеть; термин; терминология; энергетика.

**RELATIONSHIP BETWEEN ENERGY INDUSTRY TERMS
IN SCIENTIFIC TEXTS (ON THE EXAMPLE OF THE SEMANTIC FIELD
OF THE TERM "ENERGY SUPPLY")**

May Chan Myae Zaw

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

This article is devoted to the study of semantic components of the term "energy supply" from the topic and their reflection in the keywords of scientific articles of the energy industry. As a result of the component analysis of the selected term, it is concluded that depending on the topic, purpose and objectives of the research, the sememe of one term usually has the following main archisemes: purpose, condition, result and cause.

Keywords: semantic network; term; terminology; energy industry.

В рамках современной лингвистики активно распространяются тенденции к проведению междисциплинарных исследований. Учёные вносят существенный вклад в развитие языка науки, рассматривая в своих работах семантические поля и лексико-семантические варианты лексических единиц языка для специальных целей – терминов.

Выдающиеся русские учёные Т.Л. Канделаки, Д.С. Лотте, Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин, Б.П. Даниленко, В.М. Лейчик, А.В. Суперанская, С.В. Гринев и др. занимались формированием, развитием и упорядочением терминологии и терминосистемы. В современном языкознании проводятся многочисленные исследования особенностей функционирования терминов разных областей науки с целью выявления языковых норм и закономерностей в терминологии. Этой научной темой занимаются такие современные лингвисты, как А.А. Таланина [7], Е.А. Варлакова, С.А. Свешникова [1], Э.Р. Скорнякова [6] и др.

В настоящее время энергетическая отрасль тесно связана с другими отраслями науки. Учёные из разных сфер науки, в том числе лингвистики, уделяют особое внимание данной отрасли с различных точек зрения и проводят междисциплинарные исследования. Целью данного исследования является формирование терминосистемы энергетической области в современном русском языке на основе постоянных и потенциальных сем терминов. Для достижения цели были использованы методы семантического и компонентного анализа. Объект исследования – термины энергетики современного русского языка. Предмет – семантические признаки в структуре содержания термина.

Семантическая связь между терминами на основе сем позволяет не только моделировать терминосистемы, создавать терминологические словари на основе тезаурусного описания, но и формировать профессиональные компетенции.

Сéма (от греч. σήμα – знак) – минимальная предельная единица плана содержания. Семы представляют собой элементарные отражения в языке различных сторон и свойств обозначаемых предметов и явлений действительности [4, с. 437-438]. Сема – компонент значения, отражающий отличительный признак денотата (предмета, явления, процесса) или употребления слова и способный дифференцировать значения слов [5, с. 34].

При анализе терминологии электроэнергетики выявляется связь между терминами, которая формируется по четырём основным семантическим признакам: цель, условие, результат и причина. Цель в некоторых обстоятельствах является результатом действия или процесса. Под условием понимаются:

1) параметры, в рамках которых происходят процессы добычи, передачи, производства, распределения энергии, как например *электростанция, атомная станция, гидростанция, ветряная электростанция или ветростанция, солнечная электростанция (СЭС), энергетическая система или энергосистема* и др.;

2) ресурсы для получения энергии: *нефть, газ, уголь, торф, сланцы, гидроресурсы, геотермальные ресурс, ядерная энергия* и др.;

3) устройства, используемые в вышеуказанных процессах: *генераторы, трансформаторы, изоляторы, двигатели, усилители, преобразователи, жилы, тиристор, резистор, разъединитель электрические шнуры паровые или газовые турбины, тройниковая муфта (тройник), приемник электрической энергии* и др.;

4) явления, процессы, события и состояния, касающиеся следующих признаков:

- мощности: *мощность ступени, мощность электроустановки, мощность топливного элемента* и др.;
- напряжения: *напряжение шага, напряжение нулевой последовательности, напряжение химического источника тока* и др.;
- коэффициента: *коэффициент трансформации, коэффициент сохранения эффективности, коэффициент трансформации трансформатора напряжения* и др.;
- тока: *ток нулевой одновременности последовательности, ток короткого замыкания* и др.

К дифференциальному семантическому признаку «результат» относятся термины-слова и термины-словосочетания, отражающие последовательность и следствие проведённого или происходившего процесса. В результате анализа было выявлено, что к признаку «результат» относятся следующие термины: *сбой, перекрытие, (относительные) потери, стабильность напряжения (частоты), постепенный отказ, производственный отказ, независимый отказ, провал напряжения, падение напряжения, неисправное состояние (неисправность), небаланс напряжений (токов)* и др.

Каждый достигаемый результат имеет ряд условий и причин. Причинами могут быть явления, процессы, события и состояния. Обнаружено, что в большинстве случаев термины-словосочетания имеют причинно-следственную связь, как например *дефицит располагаемой мощности энергосистемы, внезапный отказ, дефицит энергоресурса, дефицит электроэнергии энергосистемы, потери трансформатора относительные, продолжительность максимума потерь, возобновляемая энергетика* и др. Однако в зависимости от ситуации и контекста «условие» и «причина» иногда считаются одинаковыми семантическими признаками значения термина.

Научные тексты состоят из трёх следующих основных группы лексики: общеупотребительной, общенаучной и терминологической [2]. Изучение связи и отношения между предметом (референтом, денотатом), значением (мышлением, понятием, смыслом, сигнификатом) и знаком (словом, именем, текстом) являются главным фундаментальным вопросом не только в терминологии, но и в семантике в целом [5].

Исследования в области энергетики проводятся с целью решения проблемы разработки, управления, использования, и развития энергетики в разных сферах науки. Выявление концептуального и ассоциативного отношения между терминами из выбранной исследователями тем и ключевых слов научных статей предсказывает не только вероятность употребляемых в тексте терминов, но и замысел исследователя, и моделирование самой статьи.

Ключевые слова выделяются на основе ядра темы исследования. В научных статьях энергетической отрасли ряд ключевых слов состоит из терминов-слов и/или терминов-словосочетаний. Нами было проанализировано 50 научных статей энергетической отрасли, опубликованных за последние 5 лет. Был обнаружен ряд общих терминов-слов и терминов-словосочетаний, входящих в ключевые слова: *энергосистема, возобновляемые источники энергии (ВИЭ), электроэнергия, ветровая энергетика, солнечная энергетика, солнечные электростанции, солнечные панели, ветроэнергетическая установка, ветрогенератор, автономная система электроснабжения, атомная энергетика, ядерная электростанция, энергетические сети, надёжность, аккумуляторные батареи, ресурсосбережение, энергосбережение, турбина, альтернативные источники электроэнергии* и др. В результате анализа отношения заголовочного термина «энергоснабжение» к терминам-ключевым словам контекста темы, формируется следующая схема семантической связи:

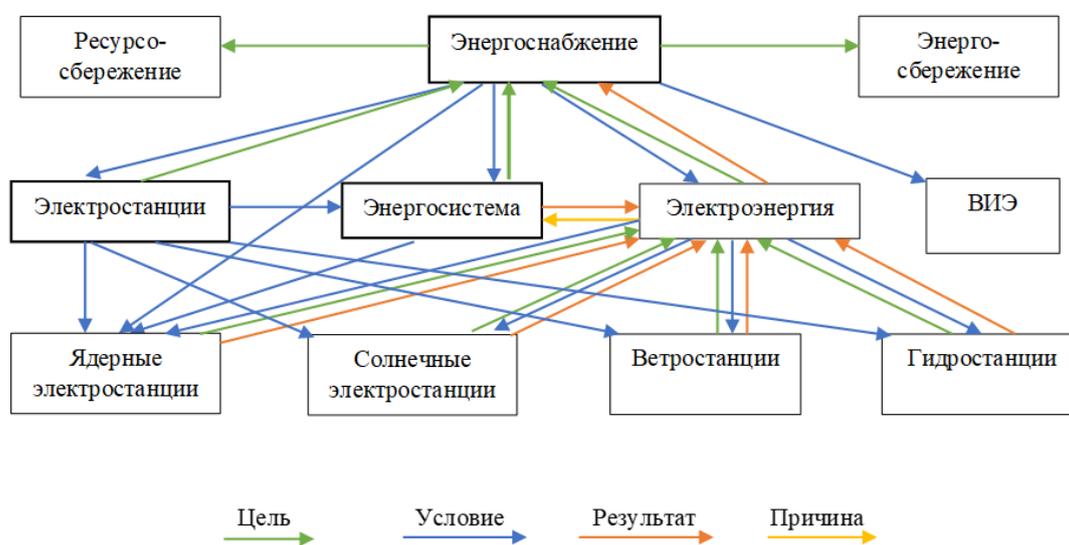


Схема 1. Семантическая сеть между терминами в зависимости от контекста

Схема логической связи между терминами находится в зависимости от замысла автора (т.е. схема, может быть, оформлена по-разному). По полученной схеме семантической связи, очевидно, что в зависимости от контекста потенциальные семы варьируются, при этом родовая сема не теряет свою значимость.

Таким образом, несмотря различность тем исследований, обнаруженные термины тесно связаны по семантическим признакам: цель, условие, результат и причина. Итоги представленного анализа имеют не только теоретическое, но и практическое значение: на основе методики анализа семантических компонентов терминов может быть разработана система диагностики уровня научной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варлакова Е.А., Свешникова С.А. Обучение студентов технического вуза анализу лексики в процессе самостоятельного чтения // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам, 2019. № 2. С. 207-213.
2. Жаббарова Ф.У. Роль терминов в создании связности научно-популярного текста // Российский гуманитарный журнал. 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-terminov-v-sozdanii-svyaznosti-nauchno-populyarnogo-teksta>
3. Моисеева С.А. Семантическое поле глаголов восприятия в западно-романских языках: монография / С.А.Моисеева. Белгород: Изд-во БелГУ, 2005. 248 с.
4. Новиков Л.А. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: СЭ, 2000. С. 437-438.
5. Новиков Л.А. Семантика русского языка: Учеб. пособие. М.: Высш. школа, 1982. 272 с.
6. Скорнякова Э.Р. О некоторых аспектах обучения профессионально-ориентированному письму в процессе подготовки специалистов для минерально-сырьевого комплекса // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы. 2022. № 1. С. 179-184.
7. Таланина А. А. Представление термина как коммуникативное микрособытие в жанре учебной лекции // Филология: научные исследования. 2020. № 9. С. 47-57.

УДК 8 81 37

ОБРАЗ КОНЯ В РУССКОМ И МОНГОЛЬСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Потапова Н.А., Болатбек Жанерке

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается образ коня, один из ярких и ключевых фольклорных образов для культуры многих народов мира. Авторы приходят к выводу, что в русской и монгольской лингвокультуре образ коня является символом преданности, гуманности, добродушия, трудолюбия, стойкости и дружелюбия, о чем свидетельствует большое число пословиц, фразеологизмов, сказок, загадок, песен, произведений и примет о лошадях.

Ключевые слова: фольклор; русская культура; монгольская культура; образ коня; пословица; фразеологизм; менталитет.

IMAGE OF THE HORSE IN RUSSIAN AND MONGOLIAN FOLKLORE

Potapova N.A., Bolatbek Zhanerke

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article considers the image of the horse, one of the vivid and key folklore images for the culture of many peoples of the world. The authors come to the conclusion that in Russian and Mongolian linguoculture the image of the horse is a symbol of loyalty, humanity, kindness, diligence, steadfastness and friendliness, as evidenced by a large number of proverbs, phraseological expressions, fairy tales, riddles, songs, works and omens about horses.

Keywords: folklore; Russian culture; Mongolian culture; the image of a horse; proverb; phraseology; mentality.

Фольклор каждого народа уникален, так же, как его язык, культура, история и традиции, но большинство ярких образов, фольклорных сюжетов и мотивов являются весьма схожими.

Человек всегда отождествлял окружающий мир с самим собой, с другими людьми и ярко выражал свои меткие наблюдения через образы различных животных, о чем свидетельствует большое число паремий, фразеологизмов, сказок, загадок, песен и примет о лошадях. Образ коня является одним из ярких и ключевых фольклорных образов для народов мира. В давние времена культ коня был характерен как для русского, так и для монгольского народа.

Методологическую базу данного исследования составили научные труды о лингвокультурных концептах С.С. Бурковой, В.И. Карасика, А.А. Леонтьева [1; 3; 6], о формировании общекультурных компетенций Е.А. Колесовой, Т.В. Возбранной, Н.А. Потаповой [4; 8], а также сборники пословиц и поговорок В.И. Даля, И.В. Кульганек, Г.Л. Пермякова [2; 5; 7].

Отметим, что древние славяне полагали, что солнечный бог передвигается на колеснице, запряженной тремя лошадьми, а явления природы изображались в виде волшебных коней. Во многих русских сказках конь становился верным помощником главного героя, например, в «Сказке о молодильных яблоках и живой воде», в сказке «Конёк-горбунок». В известной русской летописи «Повесть временных лет» Вещему Олегу предрекается смерть от коня, а в произведениях В.В. Маяковского, Н.А. Некрасова, Г.К. Паустовского показаны особые взаимоотношения человека и его коня, обладающего такими качествами, как добродушие, человечность и сострадание.

Образ коня является важной составляющей монгольской лингвокультуры. Так, например, место поклонения местным духам в Монголии, получившее название «обо», связано с легендой о всаднике и его коне. В монгольской культуре конь всегда являлся неотъемлемой частью жизни, главным и ценным спутником всадника, поэтому любовь и привязанность к лошади у монгольского народа сохраняется и по сей день. Следует отметить, что в центре герба Монголии изображен драгоценный жеребец, являющийся символом суверенности, независимости и духа страны.

Образ коня широко отражен в русских и монгольских паремиях, так как лошадь являлась основой хозяйства и главным средством передвижения. Паремиологический фонд языка каждого народа отражает его языковую картину мира, дает богатые сведения о культуре, менталитете и моральных принципах, об исторических событиях, обычаях, особенностях мировоззрения и окружающей действительности [8, с. 163]. А.А. Леонтьев отмечает, что существование картины мира у каждого конкретного этноса связано не только с индивидуальностью сознания языковой личности, но и с наличием неизменной общенациональной части в сознании каждого представителя лингвокультурного сообщества [6, с. 273].

В русских пословицах и поговорках конь ассоциируется с выносливостью, трудолюбием, здоровьем и преданностью, например: *Конь не пахарь, не кузнец, не плотник, а первый на селе работник; Старый конь борозды не испортит; Лошадка маленькая – а седлу место будет; Резвого коня и волк не берет; Непродажному коню и цены нет.* Для монгольского народа наличие коня гарантировало надежность жизни, было главным источником пищи, а также являлось показателем военного могущества: *Конь познается в езде, человек – в дружбе; Не имеющий коня обессиливает, не имеющий дров – мерзнет; Хороший друг крепче каменной стены, а хороший конь быстрее сокола; Если умрет старший брат, наследством станет его жена, падет конь, в наследство останется шкура; Привязывай коня на открытом месте, доверяйся надежному человеку.* Таким образом, можно сделать вывод, что в монгольских паремиях образ коня характеризует такие качества, как стойкость, верность, дружелюбие и надежность, а в русских паремиологических выражениях конь олицетворяется с высокой работоспо-

собностью и трудолюбием. Исследователь С.С. Буркова утверждает, что воспитание, период взросления, выбор жизненного пути каждого монгола сравнивается с жизнью коня [1, с. 15]. Однако В.И. Карасик подчеркивает, что в некоторых случаях лексема *конь* может иметь и отрицательный смысл, а именно характеризовать такую черту характера, как упрямство или разнузданность: *Добр конь, да норовец есть* [3, с. 69].

Также находим русские и монгольские фразеологизмы, связанные с образом коня или лошади. Многие русские фразеологизмы с лексемой *лошадь/конь* имеют негативное значение, например: *пахать как ломовая лошадь; конь не валялся; ход конем; не в коня корм; бред сивой кобылы; что конь, что кобыла; конь в пальто; конем не объедешь; врет как сивый мерин; ржать как лошадь; темная лошадка; не пришей кобыле хвост*. Например, фразеологизм *поставить не на ту лошадь* означает проигрыш в какой-либо жизненной ситуации, промах в надеждах, ожиданиях, расчетах, а устойчивое выражение *темная лошадка* используется в речи, когда говорится о скрытном человеке, неизвестным по своим качествам, способностям и намерениям.

Образ лошади встречается во многих монгольских устойчивых выражениях, описывающих как положительные, так и отрицательные стороны человека. Например: «*как морь муутай*» – с плохой лошастью, что означает «невезучий, неудачливый» человек; «*морь сайтай*» – с хорошей лошастью, что в переводе означает «удачливый, везучий» человек; «*уургын морь шиг*» – лошадь, которую собираются ловить ургой, то есть «быстрый, подвижный» человек; «*чвдортэй морь шиг*» – стреноженная лошадь в значении «спокойный, неподвижный» человек; «*ээтэртэй морь шиг*» – лошадь, посвященная духам, что означает «девственный, чистый» человек; «*номхон морины ногт, догшин морины чвдор болох*» в значении «послушный, тихий, мирный» человек; «*морь нь явахая байсан хун*» – человек, у которого лошадь перестала идти, что используется в значении «пропавший человек»; «*эцээн морь шиг*» – уставшая лошадь, что соответствует русскому устойчивому выражению *как выжатый лимон*.

Меткие наблюдения человека за поведением животных всегда давали основу для размышлений и интересных обобщений. Так, в русском фольклоре выделяем приметы, в которых поведение коня является знаком изменения погодных условий. Например: *если зимой лошадь ложится или копыта у лошади потеют* – это к теплу; *лошадь трясет головой и закидывает ее кверху или фыркает* – это к дождю; *когда лошадь храпит* – к выюге. На основе наблюдений за поведением коня в русском народе появлялись суеверия: *Если баба перешагнет через хомут или оглоблю* – коню будет тяжело; *Если жеребенок много по зорям играет* – жеребенка могут волки съесть; *Лошадь талой воды напьется* – все будет хорошо; *Кони ржут* – добро будет; *Конь воина обнюхивает* – убитым быть; *Конь ржет* – к печали; *Конь топает* – к погоне.

Образ коня присутствует во многих монгольских верованиях, суевериях и старинных обрядах, что свойственно монгольской культуре. Так, например, *если кто-либо из гостей приезжал на свадьбу на лошади пестрой масти* – это являлось плохой приметой, означающей, что жизнь молодых может быть несчастной; *если человек был высокого социального статуса* – с ним в гроб закапывали не только оружие, его личные вещи, но и лошадей, которые помогали ему в царстве мертвых.

В русском фольклоре находим интересные загадки о коне/лошади: *Не пахарь, не столяр, не кузнец, не плотник, а первый на селе работник* (лошадь); *Две головы и шесть ног: две смиренно стоят, а четыре ходят* (всадник); *Ушами прыдет да хвостом вертит* (лошадь); *Шесть ног, две головы, один хвост* (всадник с лошастью).

В монгольском фольклоре выделяем сказки о волшебных лошадях. Например, сказка о монгольском герое, помогавшем бедным людям, главным помощником которого

был его верный конь. Важно отметить, что во многих русских сказках о животных главным защитником и помощником героя также оказывается конь или лошадь, как, например, в сказках «Сивка-Бурка», «Иван-царевич и серый волк», «Водяной конь», «Золотой конь», «Очень умная лошадь», «Сказка про зелёную лошадь» и многие другие.

В монгольской поэзии важно отметить одно из известных стихотворений Леонида Дандарова «Монголки», в котором описана огромная роль монгольских лошадей, выручавших солдат на фронте и переносивших все тяготы в годы Великой Отечественной войны. Приведем отрывок из данного стихотворения:

*Это вам гарцевать не на площади,
На параде в конном строю...
Это наши монгольские лошади
Месят грязь в настоящем бою!*

*Под бомбежками и артобстрелами,
Когда дымом закрыт горизонт,
Они тянут шагами несмелыми
Груз, в котором нуждается фронт.*

В русской литературе встречаем много стихотворений о коне/лошади, например: Владимир Маяковский «Хорошее отношение к лошадям»; А.А. Фет «Сорвался мой конь со стойла...»; С.А. Есенин «Табун»; Ф. К. Сологуб «Пылающий конь»; Владимир Солоухин «На смиренной лошади каурой»; Владислав Крапивин «Рыжий конь»; Саша Черный «Жеребенок»; Демьян Бедный «Колесо и конь» и многие другие. Стоит отметить одно из известных крылатых выражений В. Маяковского из произведения «Хорошее отношение к лошадям»: «Все мы немножко лошади, каждый из нас по-своему лошадь». В произведениях русских писателей и поэтов конь является символом милосердия, человечности, великодушия, трудолюбия и верности.

Таким образом, приходим к выводу, что в русской и монгольской культуре конь является одним из ярких и ключевых фольклорных персонажей, а образ коня считается символом верности, гуманности, добродушия, трудолюбия, стойкости, стремительности, преданности, величественной красоты, дружелюбия и в то же время – ранимости и уязвимости. Для монгольского же народа конь до сих пор является культовым животным, неотъемлемой частью их жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буркова С.С. Сходство и различие русских и монгольских пословиц и поговорок с названиями животных // Актуальные вопросы филологических наук: материалы IV Междунар. науч. конф., Казань: Бук, 2016. С. 14-17.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Рус. яз. Медиа, 2004. 814 с.
3. Карасик В.И. Базовые характеристики лингвокультурных концептов. Волгоград: Перемена, 2005. Т 1. 190 с.
4. Колесова Е.А., Возбранная Т.В. К проблеме формирования общекультурных компетенций студентов технического вуза в процессе изучения русского языка как иностранного / под ред. Щукина Д.А. // Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский горный университет, 2019. С. 268-271.
5. Кульганек И.В. Монгольский поэтический фольклор: проблемы изучения, коллекции, поэтика. СПб.: Петерб. востоковедение, 2010. 227 с.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, Академия, 1999. 288 с.
7. Пермяков Г.Л. Пословицы и поговорки народов Востока. М., 2001. 624 с.
8. Потапова Н.А. Национальная уникальность паремий с лексемой алмаз (на материале текстов Национального корпуса русского языка) // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сборник научных трудов VII Международной научно-методической конференции 31 октября - 1 ноября 2019 г. / Санкт-Петербургский горный университет, СПб., 2019. С. 162-165.

**ПАРЕМИИ КАК ИСТОЧНИК ЗНАНИЙ
О РУССКОМ РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ
В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ**

Потапова Н.А., Дмитриева М.Н.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются паремии, отражающие особенности национального речевого этикета, мудрость русского народа, систему ценностей русской национальной культуры, являясь источником знаний о русской языковой картине мира. Обращение к пословицам и поговоркам в ходе обучения иностранных учащихся способствует повышению мотивации к изучению русского языка, развитию навыков этикетного общения, формированию коммуникативной и социокультурной компетенции.

Ключевые слова: паремия; речевой этикет; языковая картина мира; национальная культура; компетенция; русский язык как иностранный.

**PAROEMIAS AS A SOURCE OF KNOWLEDGE
ABOUT RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE
IN THE COURSE OF TEACHING FOREIGN STUDENTS**

Potapova N.A., Dmitrieva M.N.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article examines paroemias that reflect the features of national speech etiquette, the wisdom of the Russian people, the value system of Russian national culture, being a source of knowledge about the Russian linguistic picture of the world. Turning to proverbs and sayings during the teaching of foreign students helps to increase motivation to learn the Russian language, develop etiquette communication skills, and develop communicative and sociocultural competence.

Keywords: paroemia; speech etiquette; linguistic picture of the world; national culture; competence; Russian as a foreign language.

Речевой этикет является одним из важнейших составляющих национального языка и культуры, посредством которого говорящий грамотно доносит свои мысли до собеседника в различных ситуациях общения. В основе успешной коммуникации лежит знание формул речевого поведения, отражающих особенности национального речевого этикета. При обучении русскому языку преподаватель должен обращать внимание на правила речевого поведения, которые необходимы иностранным учащимся на разных этапах общения для достижения коммуникативной цели, например, при знакомстве, приветствии, прощании, установлении и поддержании контакта и т.п. Важно отметить, что высокий уровень владения иностранным языком также включает в себя знание основных правил речевого общения, а также способность применять данные правила в языковой практике. Исследователь Т.С. Пименова справедливо утверждает, что уменьшение роли изучения особенностей речевого этикета в процессе обучения иностранцев может стать причиной коммуникативных неудач при общении с носителями языка [10, с. 177].

В ходе знакомства с особенностями русского речевого этикета следует обращаться к паремиям, которые содержат важные сведения о языке, менталитете и культуре русского народа, об основных правилах речевого общения. Работа с пословицами и поговорками на занятиях русского языка как иностранного способствует повышению эффективности учебного процесса, вовлечению учащихся в сферы познавательной дея-

тельности, формированию коммуникативной и социокультурной компетенции, актуализации навыков культуры общения. Подчеркнем, что паремии характеризуют различные жизненные ситуации, побуждают собеседника к действию, а также придают речи четкость и выразительность.

Взаимодействие культуры и коммуникации анализируется в работах В.В. Воробьева, Е.И. Зиновьевой, Э. Холла и др. [5; 7; 13]. По мнению И.В. Санаевой и Л.И. Прихожей, в процессе межкультурной коммуникации носители разных культур обмениваются информацией, используя разные нормы поведения и правила речевого этикета, что влияет на ход и успешность общения [11]. Изучением вопросов, связанных с использованием русских паремий и фразеологизмов на занятиях русского языка с целью формирования общекультурных компетенций иностранных учащихся, занимались такие исследователи, как О.Н. Бондарева, М.Н. Дмитриева, Е.А. Колесова, Т.В. Возбранная, Д.А. Щукина [3; 6; 8; 14].

В работе исследователей А.А. Акишиной и Н.И. Формановской рассматриваются правила поведения в различных этикетных ситуациях, которые помогают иностранным учащимся адаптироваться к новой социально-культурной и языковой среде, а также усвоить нормы речевого общения [1]. Отметим, что знание особенностей речевого этикета народа является одной из важнейших сторон овладения его языком и культурой.

По мнению исследователей Т.В. Крысенко, Т.Е. Сухановой, для формирования навыков этикетного общения следует использовать дидактические игры [9], в работе А.Л. Архангельской и О.В. Каменевой рассматриваются электронные пособия и различные интернет-ресурсы для обучения правилам речевого общения [2], а В.А. Федосов пишет о возможности обучения речевому этикету на уроках литературного чтения [12].

Цель данной статьи – выявить и рассмотреть набор паремий, раскрывающих правила и особенности русского речевого этикета, описать методические приемы, которыми может воспользоваться преподаватель в ходе обучения иностранных учащихся с целью формирования коммуникативной и социокультурной компетенции.

Важно отметить, что пословицы и поговорки применяются на практике с иностранными учащимися, которые владеют базовым уровнем подготовки по русскому языку как иностранному. Как замечает исследователь Ф.Г. Брулёва, национальная специфика русского речевого этикета заключается в его «фразеологичности», т.е. в наличии внутри системы речевого общения фразеологизмов и паремий [4, с. 21].

При изучении особенностей русского речевого этикета необходимо познакомить иностранных учащихся с пословицами и поговорками, характеризующими основные ситуации общения, а именно: знакомство, приветствие, обращение, благодарность, согласие, обсуждение, извинение, прощание и др.

Основная задача преподавателя заключается в том, чтобы помочь иностранным учащимся постичь правила речевого общения и поведения, которые отражаются в изучаемых паремиях, а также сформировать навык грамотного использования паремиологических выражений в устной речи.

Прежде всего, преподаватель знакомит иностранных учащихся с пословицами и поговорками, в которых раскрывается тема приветствия, а также говорится о вежливости в ходе общения, например: *На добрый привет, добрый и ответ; Не мудрён привет, а сердца покоряет; Вежливость открывает все двери; От учтивых слов язык не отсохнет; Дома, как хочю, а в людях, как велят; В чужом доме не будь приметлив, а будь приветлив; Спасибо – великое слово* и др. Для закрепления материала можно дать задание составить диалог или описать ситуацию, в которой необходимо применить данное правило речевого этикета.

Далее рассматриваются поговорки, указывающие на то, что в ходе коммуникации необходимо внимательно слушать собеседника. Приведем примеры: *Язык – один, уха – два, раз скажи, два послушай; Умный не говорит, невежда не дает говорить; Помолчи. За умного сойдешь; Красно поле пшеном, а речь – слушанием* и др. Также разбираются пословицы и поговорки, отражающие такое правило речевого этикета, как исключение грубых выражений, обидных слов и негативных эмоций в ходе общения. Например: *Говорить не думая, что стрелять не целясь; Слово – стрела, выпустишь – не вернешь; Лучшие недосказать, чем пересказать; На ласковое слово не сдавайся, на противное – не обижайся; Корову ловят за рога, людей за язык; Недоброе слово, что огонь жжёт; Все беды человека от его языка; Невысказанное высказать можно, высказанное вернуть нельзя.*

Преподаватель обращает внимание иностранных учащихся на то, что в некоторых поговорках есть указание на возможные ошибки и проблемы, которые могут возникнуть в ходе коммуникации: *Отвечает, когда его не спрашивают; Дед говорит про курицу, а бабушка про утку; В людях Илья, а дома свинья; Звон не молитва, крик не беседа; В многословии не без пустословия; За худую привычку и умного дураком обзывают* и др.

Особое место занимают поговорки, характеризующие такие правила речевого этикета, как:

– уместность слов и высокая культура речи: *Доброе молчание – чем не ответ?; Красную речь красиво и слушать; В добрый час молвить, а в дурной – промолчать; Со своим уставом в чужой монастырь не ходят; Слово – серебро, молчанье – золото; Не выноси сор из избы;*

– умение принести извинения: *Покорное слово гнев укрощает; Вина голову клонит; Умей ошибиться, умей и поправиться; Признание – сестра покаянию;*

– выражение благодарности: *Своего спасибо не жалеи, а чужого не жди; Знай, кому добро творить и кого благодарить; Черствое сердце не знает благодарности; Поблагодари хозяйку за обед, хозяина – за привет; Спасибо велико дело (или: слово);*

– выражение согласия: *Лад и согласие – в любом деле счастье; Согласие к хорошему приводит, а спор противников находит; Есть согласие – есть и счастье; Где согласие и лад, там дело клад; Стремление к согласию объединяет людей, стремление к выгоде – сообщников.*

После изучения поговорок, раскрывающих основные правила русского речевого этикета, иностранным учащимся можно предложить следующие виды практических заданий:

– подобрать к различным ситуациям общения поговорки, отражающие соответствующие правила речевого этикета. Например: *Вчера Антон был на лекции известного ученого. Он с большим интересом слушал лектора, потому что его речь была правильной, четкой и выразительной – Красную речь красиво и слушать;*

– составить или восстановить поговорки, раскрывающие правила русского речевого общения и поведения. Например: *привет, добрый, и, на, ответ, добрый – На добрый привет, добрый и ответ. В (каком?) доме не будь приметлив, а будь приветлив (новом, старом, чужом, красивом) – В чужом доме не будь приметлив, а будь приветлив;*

– найти из предложенного списка поговорки, описывающие нормы русского речевого этикета;

– составить монолог или диалог на основе одной из поговорок о речевом этикете.

Данные задания способствуют повышению речевой культуры иностранных учащихся, формированию коммуникативной и социокультурной компетенции, совершенствованию владения русским языком и нормами речевого этикета в различных си-

туациях общения, развитию умений кратко, выразительно и грамотно выражать собственные мысли, демонстрируя способность употребления русских паремий в устной и письменной речи.

Таким образом, приходим к выводу, что знакомство иностранных учащихся с паремиями, раскрывающими основные нормы русского речевого этикета, способствует совершенствованию владения русским языком и культурой речи, формированию коммуникативной и социокультурной компетенции, а также освоению эффективных стратегий, этикетных формул общения и поведения в различных жизненных ситуациях. Важно отметить, что использование паремий, отражающих особенности национального речевого этикета, делает речь иностранных учащихся более точной, образной, лаконичной и экспрессивной. Русские паремии являются ценным материалом для развития устной речи, так как повышают интерес и мотивацию иностранных студентов к изучению и освоению языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет: пособие для студентов-иностранцев. М.: Русский язык, 1983. 181 с.
2. Архангельская А.Л., Каменева О.В. Мультимедийная среда обучения речевому этикету носителей языка и инофонов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность, 2009. № 3. С. 31-35.
3. Бондарева О.Н. Методические аспекты развития творческих способностей студентов технических специальностей в рамках дисциплин гуманитарного цикла / Записки Горного университета, 2010. № 187. С. 312-315.
4. Брулёва Ф.Г. Обучение иностранных студентов русскому речевому этикету // Международный журнал экспериментального образования, 2013. №7. С. 20-23.
5. Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория и методы. М., 1997.
6. Дмитриева М.Н. Лингвокультурологический и лингвострановедческий подходы к обучению иностранных студентов на примере лексемы Масленица // Санкт-Петербург: Политехнический университет, Т.1, 2016. С. 116-125.
7. Зиновьева Е.И. Лингвокультурология: теория и практика / Е.И. Зиновьева, Е.Е. Юркова. СПб.: Издательский дом Мирс, 2009. 291 с.
8. Колесова Е.А., Возбранная Т.В. К проблеме формирования общекультурных компетенций студентов технического вуза в процессе изучения русского языка как иностранного / под ред. Щукина Д.А. // Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский горный университет, 2019. С. 268-271.
9. Крысенко Т.В., Суханова Т.Е. Об обучении иностранных студентов русскому речевому этикету // Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды, 2011. № 1-2 (44). С. 119-123.
10. Пименова Т.С. Проблемы обучения речевому этикету в курсе иностранного языка // Проблемы типологии языка. Ч. I. Казань: КГПУ, 2004.
11. Санаева И.В., Прихожая Л.И. Речевой этикет в аспекте межкультурной коммуникации // Interactive science, 2018. № 4 (26). С. 73-75.
12. Федосов В.А. Обучение речевому этикету на уроках литературного чтения // Начальная школа. 2015. № 12. С. 51-54.
13. Холл Э. Молчаливый язык. Нью-Йорк: Даблдэй, 1959.
14. Щукина Д.А. Профессиональная речь в техническом вузе: специфика работы с лексикой и фразеологией / под ред. Маховиков А.Б. // Санкт-Петербург: Национальный минерально-сырьевой университет "Горный", Т.1, 2014. С. 169-172.

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 82.091

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ И ПОЭТЫ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

Алпатова П.Н., Пасынкова Ю.С.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются образы Санкт-Петербурга, созданные в русской литературе поэтами Серебряного века. Авторы анализируют стихотворения А.А. Ахматовой, А.А. Блока, В.В. Маяковского. Определяется, какую роль сыграл город в жизни поэтов, какие образы города запечатлены в творчестве авторов.

Ключевые слова: поэты серебряного века, образ города, петербургский пейзаж, лирика, поэтическое творчество.

ST. PETERSBURG AND POETS OF THE SILVER AGE

Alpatova P.N., Pasyunkova Y.S.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article analyzes the images of St. Petersburg created in Russian literature by the poets of the Silver Age. The authors analyze poems by A.A. Akhmatova, A.A. Blok, V.V. Mayakovsky. It is determined what role the city played in the life of the poets, what images of the city are depicted in the authors' works.

Keywords: poets of the Silver Age, image of the city, Petersburg landscape, lyrics, poetic creativity.

Санкт-Петербург является не только красивейшей культурной столицей, но и городом с захватывающей историей, наполненной великими победами и тяжелейшими бедами. Именно в Петербурге произошли многие важнейшие для страны события, определившие дальнейший ход развития истории не только страны, но и мира. По идее царя Санкт-Петербург должен был принять роль политической и культурной столицы страны. П. Львов писал: «Нельзя не удивляться величю и могуществу сего нового Рима!» [2, с. 187] Согласно задумке, город должен воплотить государственную мощь и влияние Европы. До сих пор Санкт-Петербург остается городом, который вдохновляет творцов на создание лучших произведений.

Образ Петербурга оставил глубокий след в русской литературе [4]. Во все времена он привлекал многих писателей и художников своей неповторимостью и противоречивостью. Больше всего упоминаний о нем можно встретить в произведениях прозаиков XIX века. Петербург – город контрастов. Для одних литераторов это место собрания униженных и оскорбленных, для других объединение светского общества и высшей аристократии. Это город, в котором происходит противостояние мира величественных дворцов, парадных подъездов, таинственных садов грязным зловонным улицам и проспектам, где царит нищета, пьянство и распутство. Ю. М. Лотман отмечал особое символическое значение города, который всегда был окружающим природным и социальным пространством [1].

Петербург зачастую играет роль не только фона, где разворачиваются основные события произведений, но и полноценного героя, постоянно взаимодействующего с другими персонажами, и каждому предрекая свою судьбу.

На протяжении нескольких столетий Петербург являлся столицей российского государства, поэтому город может похвастаться большим количеством знаменитых личностей, которые называли его своим домом. Всемирно известные писатели, художники, музыканты и политики сформировались именно в Петербурге и сделали его культурным центром России

Анна Андреевна Ахматова (настоящее фамилия Горенко), русская поэтесса Серебряного века, переводчица и литературовед, одна из наиболее значимых фигур русской литературы XX века, номинант на Нобелевскую премию по литературе, – родилась 23 июня 1889 году в одесском районе Большой Фонтан.

Анна Андреевна родилась в Одессе, но своим городом поэтесса всегда называла Петербург. В 1915 году в стихотворении «Ведь где-то есть простая жизнь и свет...» Анна Ахматова клялась в любви и верности «городу славы и беды», его «бессолнечным садам», говорила о готовности разделить «торжественную и трудную судьбу».

В 1924 году Анна Ахматова поселилась в «Фонтанном доме» в городе на Неве, где сейчас находится музей поэтессы. Великая Отечественная война Ахматову застала в Ленинграде. В сентябре 1941 года по настоянию врачей была эвакуирована сначала в Москву, затем в Чистополь, недалеко от Казани, оттуда через Казань в Ташкент. В 1944 году 31 мая Анна Андреевна в числе первых вернулась из эвакуации в Ленинград. В целом, вся сознательная жизнь А.А. Ахматовой была связана с городом на Неве. Писать стихи она начала в гимназические годы, в Царскосельской Мариинской гимназии, где училась. Здание сохранилось и сегодня – это дом № 17 на Леонтьевской улице.

Петербург Анны Ахматовой – это город мостов, площадей, набережных и дворцов, город необыкновенной красоты, и, в то же время, город, «горькой любовью любимый». Почему поэтесса так относится к Петербургу? Ахматова в своих стихах представляется читателю классической петербурженкой, человеком, знающим и умеющим передать загадочный и неповторимый облик города. Петербург Ахматовой – прежде всего город Пушкина. Лирическая героиня различает «еле слышный шелест шагов» юного поэта в Царскосельском парке, слышит, что столетия спустя «лицейские гимны все так же заздравно звучат». Также в стихах поэтессы можно заметить и Петербург Достоевского – город танцклассов, менял, кабаков, пролетов, «пятиэтажных громад».

Петербург Ахматовой – это Петербург Блока, случайных и неслучайных встреч с ним, и в «сумраке лож», и в сером доме «у морских ворот Невы». Блок навсегда остался в ее памяти с «презрительной» улыбкой «трагического тенора эпохи», назвавший Петербург в своих стихах «страшным миром». Ахматова ярко и выразительно передала атмосферу этого города начала двадцатого века (например, в стихотворении «Все мы бражники здесь, блудницы»). Это первое из опубликованных стихов Ахматовой о Петербурге. В стихотворении передан пряный дух артистического кабаре «Бродячая собака», которое находилось на Михайловской площади:

*Все мы бражники здесь, блудницы,
Как невесело вместе нам!
На стенах цветы и птицы
Томятся по облакам.
Ты куришь черную трубку,
Так странен дымок над ней.
Я надела узкую юбку,
Чтоб казаться еще стройней.*

В ранних стихах Ахматовой Петербург – грандиозная сцена, на которой разыгрывается трагедия ее жизни и любви. «Темный город у грозной реки», «строгий многоводный темный город», «гранитный город славы и беды», «город, горькой любовью любимый» – таким предстает Петербург в любовной лирике десятых годов. Суровый, строгий, прекрасный и тревожный, с наводнениями, белыми ночами, снежными зимами, город утоляет печаль, дает свободу. «Темноводная Нева» как бы создает фон отношениям героини и ее возлюбленного. Тени разлучившихся героев навсегда остались «под аркой Галерной», как и любовь, которая навеки сохранится в их сердцах. В любовной истории героини город играет огромную роль – роль участника, определяющего настроение и развитие лирического сюжета.

Можно сказать, что Ахматова создает историю петербургской любви – любви трагической, несостоявшейся и оставившей глубокий след в сердцах героев, навсегда связанной с образом города. В облике города у Ахматовой часто ощущается строгость, жестокость, холод. Мрачный Петербург выражается и в «бессолнечных мрачных садах», и в «балконах, куда столетья не ступала ничья нога», и в «грозных айсбергах Марсова поля». Весной и даже летом от этого загадочного города веет холодом.

Но строгость и мрачность и есть составляющие величественной красоты Петербурга, которую Ахматова остро чувствует. Зима «белее сводов Смольного собора, таинственней, чем пышный Летний сад», ночь – алмазная, «лебяжья лежит в хрусталях», а «снежный прах» тепло серебрится в случайном луче уличного фонаря.

Тема Петербурга присутствует у Ахматовой и в стихах военного времени. Если в ранних стихах любовь к городу у поэтессы была «горькой», то во время блокады она превращается в острое материнское чувство. Статуя «Ночь» в Летнем саду становится «доченькой». Стихи посвящены то «солдатикам», то «питерским сиротам».

Для стихов блокадного города характерны интонации материнского причитания, боли и сострадания. Еще недавно величественный и холодный, в этих стихах Петербург – Ленинград становится кровно близким и дорогим, словно сыном или братом.

Разный, но всегда прекрасный, объединивший в себе два века русской истории и культуры, город творчества и любви, город беды, личной и всенародной, город скорби и красоты – таким предстает Петербург в стихах Ахматовой. Он кровно связан с русской историей, со всеми ее бедами и трагедиями, он «проклятый город», «траурный город». И все-таки именно в этом городе, возможно, таится «разгадка жизни» героини ахматовских стихов.

В сознании и творчестве **Александра Александровича Блока** тема и образ Петербурга играли исключительно важную роль. Для Блока Петербург был поистине «двойственным» городом, сильно и глубоко действовавшим на его художественное сознание. Блок – это наиболее «петербургский» из всех русских поэтов. Все его творчество проникнуто духом и образами Петербурга, насыщено его атмосферой. Орлов В.П. в книге «Александр Блок» останавливается на изучении мировосприятия символиста А. Блока, особенностей его поэтики, а также вычленяет тему Петербурга в лирике поэта [3].

Хотя Блок очень редко называет в своих стихах вещественные детали петербургского пейзажа, весь ландшафт его поэзии неотделим в нашем восприятии и представлении от этого пейзажа – от белых ночей, бледной зари, широкого течения Невы и свежего морского ветра. С громадной силой Блок сумел поэтически выразить свое чувство Петербурга. Это было отмечено давно, когда Блок, в сущности, только начинал свой творческий путь. Литературные критики 90-х годов единодушно аттестовали Блока как «поэта города», и не просто города, а именно Петербурга, и еще точнее, как «гениального поэта» Невского проспекта.

Говоря о лирике Блока важно учесть, что тема Петербурга не изолирована от общей идейной и моральной проблематики творчества поэта. Данная тема входила в тесное, органическое соотношение с самыми основными темами его философско-исторического, общественного и художественного мировоззрения. В «городских» стихах Блока представления его о мире и о человеке, об истории и об современности выражены с не меньшей ясностью и убедительностью, нежели в его патриотической гражданской лирике.

Петербург Блока – это «страшный мир», полный острейших противоречий социального быта; это капиталистический город со своими реально-историческими чертами своего облика. Это город, где «богатый зол и рад» и «унижен бедный». И вместе с тем это город полный бунтарской революционной энергии, город людей, «поднимающихся из тьмы погребов» на штурм старого мира. «Городские» стихи Блока проникнуты тем гуманистическим и демократическим чувством и тем тревожным ощущением близящихся великих революционных потрясений, которые с такой впечатляющей силой выражены в его творчестве.

С Петербургом Александр Блок был связан жизненно. Он был петербуржцем в полном и точном смысле этого слова. В Петербурге он родился, прожил всю свою жизнь и умер. Здесь протекла вся его литературная деятельность. Блок любил и превосходно знал свой город - и не только центральные его кварталы, но и самые глухие его уголки и все ближайшие окрестности. Поэт был великим любителем городских и загородных прогулок. Его дневники, записные книжки и письма к родными и друзьям переполнены упоминаниями о частых и длительных скитаниях по городу и за городом.

Образ Петербурга в ранних произведениях А. Блока светлый, торжественный, сказочный. Но если посмотреть на более поздние стихи поэта можно уловить образ города грязного, туманного, скучного.

*В пустом переулке весенние воды
Бегут, бормочут, а девушка хохочет.
Пьяный красный карлик не дает проходу,
Пляшет, брызжет воду, платье мочит.
Девушке страшно. Закрылась платочком.
Темный вечер ближе. Солнце за трубой.
Карлик прыгнул в лужицу красным комочком,
Гонит струйку к струйке сморщенной рукой.
Девушку манит и пугает отраженьё.
Издали мигнул одинокий фонарь.
Красное солнце село за строенье.
Хохот. Всплески. Брызги. Фабричная гарь.*

Все образы города в творчестве А. Блока можно разделить на светлые и темные, сказочные возвышенные и грязные образы хаоса. Посвятив Петербургу очень большую часть своего творчества А. Блок показал тем самым, что этот город занимал одно из первых мест в жизни поэта, был его вдохновителем и неиссякаемым источником новых образов.

Владимир Владимирович Маяковский, русский советский поэт, футурист, один из крупнейших поэтов XX века, – родился 19 июля 1893 года в селе Багдати Кутаисской губернии Российской империи. В 1902 году Маяковский поступил в гимназию в Кутаиси. Как и его родители, он свободно владел грузинским языком. Участвовал в революционной демонстрации, читал агитационные брошюры.

Стихотворение «Слезают слезы с крыши в трубы...» поэт посвятил городу на Неве в 1913 году – через год после приезда в царский Санкт-Петербург. Трепетная душа юноши не могла не откликнуться на чары красавицы столицы.

В Петербурге 30 ноября 1912 года состоялось первое публичное выступление Маяковского в артистическом подвале «Бродячая собака». Именно в городе на Неве – первое выступление. Хотя Маяковский давно начал писать в Москве. Но, кажется, не совсем там был услышан. Ему нужна была петербургская публика.

В 1913 году в Петербурге вышел первый сборник Маяковского «Я», цикл из 4-х стихотворений, написанных от руки. В 1916 году появился в Петербурге новый сборник поэта – «Простое как мычание». Его стихи появлялись на страницах футуристских альманахов «Молоко кобылиц», «Дохлая луна», «Рыкающий Парнас», начали печататься в других периодических изданиях. В этом же году поэт обратился к драматургии. Была написана и поставлена трагедия «Владимир Маяковский».

В Петербурге Владимир Маяковский узнал славу как поэта и писателя-драматурга, а также прожил лучшие годы в момент зарождения любви к своей, как оказалось, пожизненной музе – Лили Брик. По правде говоря, сначала Маяковский познакомился с младшей сестрой Лилии – Эльзой Триоле в сентябре 1913 года, и даже ухаживал за ней. Под вдохновением своего увлечения Эльзой он написал знаменитые строки, ставшие крылатыми: *Послушайте, ведь если звезды зажигают – значит, это кому-нибудь нужно?*

Владимир Маяковский жил в Санкт-Петербурге с 1912-й по 1919 год. Был перерыв, когда он уехал в 1917 году в Москву для съемок в фильме. В 1918-м он снова вернулся в Петроград. Всего, можно сказать, поэт прожил в городе на Неве 6 лет. Но судя по качеству прожитых лет, эти годы, проведенные Маяковским в городе на Неве, были лучшими. Именно на берегах Невы его признали, как поэта, здесь он встретил любовь всей своей жизни. Многие исследователи творческого развития Маяковского уподобляют его поэтическую жизнь 5-актному действию с прологом и эпилогом.

Тема Петербурга, поднятая еще русскими литераторами в XVIII веке, в XIX веке стала темой первостепенной важности. В моем воображении Петербург двуликий, он привлекает меня красотой архитектурных сооружений, памятными литературными местами.

Петербург поэтов очень разный. Но при всем различии есть в их отношении к городу и нечто общее. Петербург воспринимается ими как сердце российской культуры и как символ уходящего века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лотман Ю.М. Символика Петербурга и проблемы, семиотики: города // Избр. ст.: В 3 т. Таллин, 1992. С. 9-21.
2. Львов П. Путешествие от Петербурга до Белозерска // Северный вестник 1804. Ч. 4. № 11.
3. Орлов В.Н. А. Блок. Очерк творчества. М., 1956.
4. Шукина Д.А. Образ гранитного города в стихах о Петербурге // Современные образовательные технологии в подготовке специалистов для минерально-сырьевого комплекса. Сб. науч. трудов IV Всерос. науч. конф. / под ред. Маховикова А.Б. СПб.: Санкт-Петербургский горный университет, 2021. С. 361-365.

ВОСПОМИНАНИЯ О ПРОШЛОМ И ОБРАЗ ТУНИСА В ТВОРЧЕСТВЕ А. ШИРИНСКОЙ И И. КНОРРИНГ

Ауини Дорра

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье на материале документальной и художественной литературы русских эмигрантов первой волны рассматривается культурно-аксиологический образ североафриканской страны Тунис, в статье представлено культурно-аксиологическое влияние Туниса на формирование личности и на творческий путь эмигрантов первой русской волны. Воспоминания и стихи И.Н. Кнорринг и А.А. Ширинской содержат два ключевых мотива: тоска по Родине и притягательность новой, неизвестной страны.

Ключевые слова: русская эмиграция; первая волна; Ирина Кнорринг; образ Туниса; воспоминания о России; стихотворение.

MEMORIES OF THE PAST AND THE IMAGE OF TUNISIA IN THE WORKS OF A.SHIRINSKAYA AND I.KNORRING

Aouini Dorra

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article on the material of documentary and fiction literature of Russian emigrants of the first wave examines the cultural and axiological image of the North African country of Tunisia, the article presents the cultural and axiological influence of Tunisia on the formation of personality and on the creative path of emigrants of the first Russian wave. Memoirs and poems by I.N. Knorring and A.A. Shirinskaya contain two key motifs: homeland longing and the appeal of a new, unknown country.

Keywords: Russian emigration; the first wave; Irina Knorring; the image of Tunisia; the memory of Russia; the poem.

Тунис является уникальным регионом, одной из притягательных стран для творческих людей из разных стран мира. Это не просто мусульманское государство, это часть таинственного Магриба, где на основе взаимного проникновения разнообразных традиций сложилась загадочная, ни на что не похожая культура [1]. Неудивительно, что в русской культуре, которая была подвержена «обаянию Востока», тема Магриба и Туниса получила своеобразное развитие.

Эмигранты «первой русской волны», попав в Тунис, оказались, с одной стороны, под непосредственным влиянием местной культуры и образа жизни. С другой стороны, будучи людьми русской культуры, они стали восприимчивыми к тому особому отношению к поэтике арабского Востока, которое берет начало еще в творчестве А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова [5].

Прежде всего, из числа эмигрантов «первой русской волны», приехавших в Тунис, следует отметить Ирину Николаевну Кнорринг и Анастасию Александровну Ширинскую-Манштейн. В судьбах этих удивительных женщин много общего: детьми вместе с родителями они оказались в Тунисе, обе оставили о Тунисе воспоминания, которые позволяют исследователям восстановить историю русской эмиграции в этой африканской стране. В то же время творческий путь каждой из них складывался по-своему. Ирина Кнорринг стала поэтессой, выражала свои чувства через стихотворные тексты и дневниковые записи, детально и подробно раскрывающие жизнь и судьбу русских эмигрантов первой волны. Анастасия Ширинская – самая известная русская эмигрантка

в Тунисе, писала воспоминания о жизни в Тунисе, оставила ряд документальных свидетельств, которые представляют особую ценность для ученых-филологов.

А.А. Ширинская-Манштейн – дочь офицера русского флота, командира миноносца «Жаркий» А. Манштейна. Она покинула Севастополь в детском возрасте в 1920 году с русской эскадрой. Тунис, который тогда находился под протекторатом Франции, позволил русским военным кораблям встать на стоянке в бухте Бизерта. Число русских беженцев в Тунисе достигало 6000 человек (см.: подробнее [4]). До 1924 года эмигранты жили одной колонией, но после дипломатического признания СССР со стороны Франции русским морякам и их семьям пришлось искать убежища «на берегу». Многие русские уехали в Европу, в США, но некоторые осели в Тунисе. Ширинская-Манштейн осталась в Бизерте. Она отказалась получать французский паспорт и 70 лет прожила в Тунисе как временно перемещенное лицо. Только в 1997 году, в 85-летнем возрасте, она получила российский паспорт. Стихи и проза Ширинской посвящены ее утраченной Родине – России. В книге «Бизерта. Последняя стоянка» Ширинская описывает свою судьбу – судьбу изгнанницы, второй родиной для которой стал Тунис. Несмотря на постоянные воспоминания о Родине, Бизерта стала для Ширинской вторым домом. Ширинская описывает культуру Туниса как гармоничное соединение африканской, арабской, средиземноморской культур, сквозь которые «просвечивает» древняя, тысячелетняя история Карфагена и финикийцев. По ее словам, это «своеобразный водоворот, в который попадало и неизбежно перемешивалось множество народностей, образуя за тысячелетия бесконечный людской поток» [3].

В ее воспоминаниях не раз повторяется мотив любви и благодарности к этой земле: «Не раз в течение моей жизни я поблагодарю судьбу за то, что в несчастье она позволила нам обосноваться в Бизерте» [3]. Стиль воспоминаний Ширинской соединяет публицистические и художественные черты, что позволяет ей создать привлекательный и очень правдоподобный образ восточной страны.

Но в то же время мыслями она постоянно возвращалась на Родину, особенно остро это ощущается в ее стихотворных текстах. Стихотворение «Я вернусь» [3, глава XX, Рубежное] написано Ширинской в тунисской Бизерте, в 1987 году. Основная идея текста – страстное желание и невозможность вернуться домой.

Белый дом и белые колонны
Двести лет на берегу Донца.
В старом парке прячутся вороны,
И алеют розы около крыльца.

Белый дом с белыми колоннами – главный образ стихотворения. Идиллическая картина дома, двести лет стоящего на берегу, сразу нарушается упоминанием «прячущихся ворон». Вороны – символ смерти, которая пока еще скрыта (вороны «прячутся»). Цветовая гамма «белое – черное – красное» символизирует жизнь, смерть, кровь.

Идиллическая картина безмятежной жизни в родном доме как будто скрывает будущую трагедию. На это намекает «рваный» ритм стихотворения, который организуется назывными предложениями:

Белый дом и белые колонны...
Старый парк в сиянии Донца...
Страстный голос соловья в сирени,
Его трели плачут, плачут без конца.
В светлом зале музыка и пенье,
У рояля – молодой кадет.
Из-под пальцев льется вдохновенье,
И танцует в зале кто-то менуэт.

Поэт повторяет то ли молитву, то ли заклинание: «я вернусь», которые функционируют в тексте в качестве рефрена:

Я вернусь, и в зарослях сирени
Заливаться будет соловей;
Я вернусь, чтоб встретить в парке тени
Дорогих и близких мне людей...
Я вернусь, и будут цвести розы
В старом парке около крыльца.
Я вернусь! Иль это только грезы?
Нет усадьбы больше у Донца...

Автор понимает, что возвращаться некуда, время «белого дома с белыми колоннами» безвозвратно прошло. Но этот дом, эти воспоминания, несмотря на десятилетия жизни в другой стране, остались главным событием в жизни Ширинской.

Такую же трагедию безвозвратного расставания с родной землей испытала Ирина Николаевна Кнорринг – дочь Николая Кнорринга, преподавателя Морского корпуса. И.Н. Кнорринг, так же, как и Ширинская-Манштейн, покинула Родину в детском возрасте вместе с Русской эскадрой (стихотворение «Я девочкой уехала оттуда», 1924). В Тунисе семья прожила всего пять лет, после чего Кнорринги уехали во Францию. Но пребывание в Бизерте оставило в душе и творчестве И.Н. Кнорринг неизгладимый след. Так, в стихотворении под названием «Март», написанном в 1926 году в Париже, отчетливо прослеживаются ностальгические чувства по Тунису [2].

...А там нарциссы отцвели
В долине за Джебель-Кебиром,
И пахнет весело и сыро
От свежевспаханной земли.
И девственною белизной
Под небом, будто море, синим,
Белеет в зелени густой
Цветок венчальный апельсина.

Джебель-Кебир – форт на вершине горы, в котором был размещен Морской корпус. В стихотворении представлен идиллический образ долины, где цветут нарциссы, апельсины, мимоза, где зелень «густая» и «весело» пахнет свежевспаханная земля. Яркие, красочные образы («небо синее, будто море») создают картину «потерянного рая», в который автор, даже если захочет, не сможет вернуться («Тропинка, верно, заросла...»).

По мере развития сюжета описание Туниса в стихотворении становится все более подробным. Воспоминания об Африке позволяют героине преодолеть время и пространство. Однако это не просто обращение к прошлому. Героиня не просто вспоминает Тунис, который она раньше видела. Она представляет себе его настоящее и будущее. Об этом свидетельствуют глаголы и причастия: в первой и второй строфах они стоят в прошедшем и настоящем времени («расцвел», «пахнет», «рассыпался», «увидел») в третьей строфе – в настоящем времени («белеет»), наконец, в четвертой строфе глаголы употребляются в трёх временах («шуршит», «басит», «расцвел», «заросла», «зацветут»).

Таким образом, Тунис, культура которого включает в себя арабские, средиземноморские, африканские элементы, стал источником вдохновения для русских поэтов

и писателей – эмигрантов «первой волны». Интерес к арабскому Востоку, актуальный для русской поэзии, вызвал особое отношение к Тунису. Образ страны получил в творчестве русских поэтов яркое художественное воплощение.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Апродов В.А.* Тысячелетия восточного Магриба / Отв. ред. Е. С. Голубцова; Академия наук СССР. М.: Наука, 1976. 152 с.
2. *Кнорринг И.Н.* После всего: Стихи 1920-1942 гг. Алма-Ата: Вариант, 1993. 200 с.
3. *Ширинская А.А.* Бизерта. Последняя стоянка. М.: Военное издательство, 1999. 246 с.
4. *Щукина Д.А.* Бизерта: последняя стоянка русской эскадры (по материалам эго-документов и художественных текстов) // Наука и культура России. Самара: Самарский государственный университет путей сообщения. 2023. Т. 1. С. 157-161.
5. *Эберман В.А.* Арабы и персы в русской поэзии. Восток. Журнал литературы, науки и искусства. Книга третья. Всемирная литература. М.: Государственное издательство. 1923. С. 108-125.

УДК 82-3

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ РАССКАЗА Е.А. ЕВТУШЕНКО «ЧЕТВЁРТАЯ МЕЩАНСКАЯ»

Дмитриева М.Н., Коновалова В.А., Потанова Н.А.
Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется рассказ Е.А. Евтушенко «Четвёртая Мещанская» с целью выявления стилистических особенностей произведения и мировоззренческих установок поэта. Авторы приходят к выводу, что особенностью творчества Е.А. Евтушенко является точное изложение событий, реалистичное описание условий быта и жизни москвичей в период «оттепели», а рассказ «Четвёртая Мещанская» представляет собой образец лирической прозы.

Ключевые слова: рассказ; проза; поэзия; лирика; творчество Е.А. Евтушенко.

STYLISTIC AND WORLDVIEW ATTITUDES OF THE STORY OF E.A. YEVTUSHENKO "FOURTH MESHCHANSKAYA"

Dmitrieva M.N., Konvalova V.A., Potapova N.A.
Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article analyzes the story of E.A. Yevtushenko "Fourth Meshchanskaya" in order to identify the stylistic features of the work and the poet's worldview. The authors come to the conclusion that a feature of the work of E.A. Yevtushenko is an accurate presentation of events, a realistic description of the conditions of life and the life of Muscovites during the "thaw" period, and the story "Fourth Meshchanskaya" is a model of lyrical prose.

Keywords: story; prose; poetry; lyrics; the work of E.A. Yevtushenko.

В XXI веке происходит процесс переосмысления того, что свершилось в XX столетии. Как отмечают исследователи Д.А. Щукина и Л.Ю. Степанова, в последние десятилетия наблюдается рост научного интереса к вопросам формирования индивидуально-авторского стиля разных писателей [4]. В современной литературе личность, судьба и творчество известного русского советского и российского поэта Евгения Евтушенко воспринимаются весьма противоречиво.

Е.А. Евтушенко написал шесть прозаических произведений. На протяжении своего творческого пути Евгений Александрович всегда стремился доказать, что настоящий писатель-профессионал должен уметь работать в любом жанре. Поэт постоянно говорил о неразрывности и взаимообусловленности поэзии и прозы как двух неразъединимых частей единого художественного пространства. «Я не считаю, что поэзию нельзя высказывать прозой, а прозу – стихами», – подчеркивал Евтушенко, объясняя жанрово-родовые особенности своих прозаических произведений [2].

Лирическая проза – разновидность лироэпического жанра, характеризующаяся ослабленной фабулой, повышенно-эмоциональным строем речи с преобладанием авторского «Я». Зрелость мастера, ощущение им необходимости объемного, широкоохватного разговора о себе, о времени обусловили обращение к возможностям лирического рассказа. Разножанровое прозаическое творчество объединяют такие черты, как присутствие эмоциональной окраски повествования, лирической тональности, автобиографизм, многогеройность, объемность мировидения [3]. Воспоминания, к которым обращается главный герой в начале произведения, становятся одной из причин, по которым произведение «Четвертая Мещанская» можно назвать стихотворением в прозе.

Отсутствие проблемы, а также четкой авторской идеи компенсируются описанием прошлой жизни героя в мельчайших подробностях, что создает атмосферу эмоционального погружения в простой быт москвичей в период оттепели. В оптимистическом настрое начала оттепели ключевым был дух свободы, свободы быть обыкновенным человеком со своими неколлективными идеалами.

В экспозиции произведения на первый план встает собственное видение скрытой от всех жизни, которая наполнена тишиной и уютom настоящих московских дворов: «Я любил эту тихую улочку, где не ходили ни троллейбус, ни автобус, ни трамвай, лишь старая лошадь с усталыми добрыми глазами тянула по булыжной мостовой фуру овощного магазина на резиновом ходу» [1].

Важно отметить, что первый яркий образ проявляется в смешанных воспоминаниях о юности: «О, этот тополиный пух на Четвертой Мещанской!» [1]. Тополиный пух охватывает улицу, сливается с ней в единое целое, пробирается в каждый уголок Четвертой Мещанской, а затем становится свидетелем повседневных бытовых ситуаций.

Автор обращает внимание читателя на то, что на Четвертой Мещанской проживали люди со своими радостями и горестями, переплетающимися с повседневными мелочами других жителей улицы, что образует огромную вселенную, где свобода и открытость во взаимоотношениях передают атмосферу второй половины прошлого столетия, наполненную заботой, отзывчивостью и простотой: «Они одалживали друг у друга стулья и рюмки, бельевые прищепки и галстуки, ходили друг к другу позвонить по телефону, ...» [1].

Е.А. Евтушенко привлекают прямота и искренность такой жизни, он не выстраивает ходы по сложным лабиринтам мыслей, герой передает свои чувства без оценочных суждений или нравственной критики. В попытках запечатлеть малейшую частичку прошлого, автор с простотой следует за своими мыслями, без преувеличения описывая образы близких ему людей. Поэтому текст иногда получается сбивчивым, как будто автор боится упустить какую-либо деталь.

Воспоминания о «тополиных вечерах», с которых начинается действие, подталкивают автора к тому, чтобы переключить внимание на людей, которые стали неотъемлемой частью его юности, и ввести в произведение образы друзей: «И вот мы – Римма, Роза, Степан и я – выросли, и Четвертая Мещанская смотрела на нас, радуясь и одновременно тревожась, что мы, ее дети, уже не дети» [1]. История героини Риммы помогает автору протянуть смысловую нить к другим героям. Римма надевала на себя различные маски, пытаясь оставить Четвертую Мещанскую в той беззаботной жизни, в которую она больше не сможет вернуться. Она приняла вид «внутренне холодной» актрисы, для которой безразличны все проявления настоящих эмоций, а ее красота, давала ей возможность быть в центре внимания. Надменность Риммы отражалась в словах, адресованных близким людям. Она противоречила себе и за внешним безразличием пыталась скрыть внутреннюю боль.

Повествуя о Степане, автор не углубляется в детальное описание внешности своего друга, так как не облик определенного человека воссоздает картину прошлого, а эмоции и ощущения, вызванные упоминанием об этом человеке. В памяти рассказчика сохранился такой образ данного героя: «Грустно улыбающийся голос», «черные сросшиеся брови», «застенчивые и в то же время энергичные глаза» [1]. Рассказчик вспоминает гитару Степана, скамейку, когда-то сделанную его другом и поставленную под черемухой, где они вчетвером проводили вечера за душевными разговорами. «Не получится из меня, Женька, пьяницы!» [1] – высказал Степан рассказчику в момент неудавшегося начала откровенного разговора, где читатель впервые узнает имя повествователя, вторящее имени самого автора, что говорит об автобиографичности данного произведения.

Е.А. Евтушенко подчеркивает, что Степан полюбил Римму как человека с неподдельной душой, полной искренности и доброты, которые невозможно скрыть за выскомерностью и надменностью. Автор пытается выразить уважение к внутренней стойкости и твердости характера Степана, который восхищает его своей неуязвимостью в отношении вещей.

На протяжении всего произведения повествователь не заостряет внимание на привычных для читателя характеристиках и внешних проявлениях внутреннего мира героев, он выбирает то самое неуловимое для взгляда постороннего человека, что подчеркивает трепетное отношение автора к каждому из его персонажей. Так, например, героиня по имени Роза отличается от Степана и Риммы своей кротостью, несуразностью и несоответствием жизни, в которой она сливается с маленьким миром, созданным вокруг нее друзьями, старается обрести надежду на свое хрупкое счастье. Ее веснушки, часто упоминаемые героем, характеризуют Розу как легкую и безмятежную девушку, что не сопоставимо с исходом жизни, уготованным героине в кульминации произведения.

Степан и Римма по своему личному опыту и непосредственным впечатлениям превосходят Евгения в понимании неоднозначных тонкостей жизни, потому что он отделен от героев незаполненной ячейкой души, оторван от них неполным ощущением мира, в котором он лишен возможности проявления подлинной любви. Узнав, что Степан, испытывая чувства к Римме, отверг ее признание, рассказчик не задумывается над причинами решения друга, оставляя собственные выводы при себе с целью показать невозможность понимания психологии человеческой души в возрасте.

Любовь как принятие человека со всеми его личными качествами без возможности изменить внутренний мир не нашла отражение во взглядах Степана на образ Рим-

мы, созданный в его сознании. Он мог любить ее на расстоянии, оправдывая ее легкомысленные поступки, невыносимые контрасты между фальшивыми чувствами и искренними эмоциями, строить предположения об идеальном устройстве ее души, надеяться ее положительными качествами. Однако нельзя отрицать добрых начал, заложенных в характере Риммы. Столкнувшись лицом к лицу со своей возлюбленной, Степан не решился взять на себя ответственность за все, не знал, сохранит ли он былые чувства, если образ Риммы, созданный им же, заменится настоящим человеком, живым и деятельным, противоречивым и непредсказуемым.

Еще один персонаж, молодой морской офицер Петя, за которого Римма соглашается выйти замуж, становится жертвой обстоятельств, навеянных отголосками чужой неразделенной любви. Смерть Розы накладывает отпечаток на Римму, выбрасывает ее из круга фальшивых чувств и эмоций, давая ей возможность освободиться от собственной лжи. Таким образом, три жизни, две из которых сломлены, а другая разрушилась окончательно, встают перед лицом рассказчика, который понимает всю необратимость ситуации, противопоставленной завязке произведения. Зеркальная композиция передает контраст между началом и концом истории: некогда нерушимый союз перестает существовать, и финал рассказа ставит точку в разведении судеб героев. Воспоминания автора не завершаются уравнивающим эпилогом, они обрываются на предельном моменте, что подчеркивает невозможность дальнейшего описания событий. Каждый из героев выбирает свою дорогу так же, как и рассказчик решает ограничить воспоминания о своей юности данными событиями.

Таким образом, приходим к выводу, что изучение рассказа «Четвертая Мещанская» подтвердило мысль о соединении в творчестве Е.А.Евтушенко устремлений поэзии к прозе, а прозы к поэзии. Автобиографическое начало его произведения стало основой для того, чтобы судить о «Четвертой Мещанской», как о лирической прозе. В большей мере проявились стилистические и мировоззренческие установки поэта-писателя. Особенностью творчества Е.А. Евтушенко всегда была актуальность, так как он оставляет за собой точное изложение современных ему событий, что отражено в описании условий жизни и быта москвичей в период оттепели 1950-60-х годов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Евтушенко Е.А.* Четвертая Мещанская [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lib.ru/POEZIQ/EWTUSHENKO/meshanskaya.txt>. Дата обращения: 28.09.23.
2. *Прищепа В.П.* Парадигма идейно-эстетических поисков Е.А. Евтушенко, 1949-1998: дис. ... канд. фил. наук: 10.01.01: защищена 19.11.1999; утв. 19.11.1999 / Прищепа Валерий Павлович. М., 1999. 598 с.
3. Специфика прозы Евтушенко [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ev-evt.net/otzuv/prose/spes_prose-1.php. Дата обращения: 28.09.23.
4. *Щукина Д.А., Степанова Л.Ю.* Отражение природных кодов в индивидуально-авторском стиле П.П. Бажова (на примере концепта «золото») // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание, 2021. Т. 20, № 4. С. 91-101.

ВЛИЯНИЕ АНТИЧНОСТИ НА РУССКУЮ ЛИТЕРАТУРУ

*Дмитриева М.Н., Трофимов Я.Р., Потанова Н.А.
Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу влияния античности на русскую литературу и на последующее развитие русской культуры. Обращение писателей к античности часто является следствием особого мировосприятия и глубочайших переживаний поэтов и писателей. Авторы приходят к выводу, что большинство русских классиков использовали античные образы, мотивы и сюжеты в своих произведениях с целью описания непокорности и желания борьбы с несправедливостью.

Ключевые слова: античность; литература; стилистика; древнеримский и древнегреческий этап.

THE INFLUENCE OF ANTIQUITY ON RUSSIAN LITERATURE

*Dmitrieva M.N., Trofimov Y.R., Potapova N.A
Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University*

ABSTRACT

The article is devoted to the analysis of the influence of antiquity on Russian literature and on the subsequent development of Russian culture. The appeal of writers to antiquity is often the result of a special worldview and the deepest experiences of poets and writers. The authors conclude that most Russian classics used ancient images, motives and plots in their works in order to describe the rebellion and desire to combat injustice.

Keywords: antiquity; literature; stylistics; the ancient Roman and ancient Greek stage.

Влияние античности на русскую литературу проявилось уже в десятом веке. Античность – это завершающий этап эпохи Древнего мира, который делится на два этапа: Месопотамский и Древнеегипетский, Древнегреческий и Древнеримский. В настоящем исследовании рассматривается влияние древнегреческого и древнеримского этапа, так как данные цивилизации положили начало развития всей европейской культуры, к которой можно отнести и русскую.

Подчеркнем, что древнегреческое влияние началось в период Крещения Руси (988 г.), когда появляются первые школы, первые книги, к которым можно отнести летописи, переводы античных авторов, биографии видных представителей русского народа, и продолжилось вплоть до пятнадцатого века [3].

После падения Византии в 1453 г. возникла теория «Москва – это третий Рим», началась эпоха расцвета христианской культуры в России, к которой можно отнести работы Феофана Грека, Епифания Премудрого, Андрея Рублёва. Процесс впитывания культуры Константинополя и подражание ей стало будущей площадкой для проникновения духа древнего античного мира в умы образованной части населения страны [1].

В конце XVII – начале XVIII века в результате серьезных политических и социальных реформ произошло разногласие между властью, настроенной проевропейски, и людьми, живущими местной жизнью. Во избежание подрыва единства правительство регулярно принимало меры, способствующие зарождению «Русской античности» [3]. Российская интеллигенция была заинтересована в культуре Древней Греции и Рима, что нашло отражение в литературных произведениях. Отметим, что для более глубокого понимания описываемого явления необходимо обратиться к трудам одним из ярких ее деятелей, а именно: М.В. Ломоносову, М.Ю. Лермонтову, А.С. Пушкину. Изучением вопросов, связанных с определением роли русской античности в истории отечествен-

ной культуры и литературы, занимались такие исследователи, как О.Н. Рылова, Е.Л. Сосина [5; 6]. Теме влияния античных традиций на культуру и образ жизни общества посвящены научные труды исследователя Д.Ю. Дорофеева, рассматривающего эстетическую составляющую жизни и облика греческих и римских философов [2].

Обратимся к произведениям М.В. Ломоносова, сыгравшего важную роль в формировании русского литературного языка. В оде «Государыне Императрице Екатерине Алексеевне» великий ученый невероятно ярко и масштабно пользуется языком культуры, выражая философские и эстетические переживания. Так, например, Марс и Нептун возникают рядом с фигурой Петра, Минерва и Диана олицетворяются с образами русских монахинь, возникают такие имена, как Флора, Беллона, Нептун, Атлас, Гермес, Плутон, Афина, Ураний, Ахиллес, Борей, Феб. М.В. Ломоносов адаптирует античных богов к современной эпохе, к российскому пространству, актуализируя в них необходимые ему черты и образы. В создаваемом М.В. Ломоносовым мифе о новой России возникает определенная иерархия образов, в которой все античные боги занимают подчиненное положение. Они либо уступают свою власть российским императорам и императрицам, получившим в одах Ломоносова божественную сущность, либо служат российскому государю. Вершиной данной иерархии является Бог-Вседержитель [1]. Приведем отрывок из оды «Государыне Императрице Екатерине Алексеевне»:

*Геройских подвигов хранитель
И проповедатель Парнас,
Времен и рока победитель,
Возвыси ныне светлый глас
Недвижно зрит от звезд Атлант
На вихрь, в подножиях шумящий
На полночь кажет Урания
В российской волю Амфитриды
Отдавшись, как в способной ветр...*

В произведениях М.Ю. Лермонтова, обращение к античности часто является следствием особого мировосприятия и глубочайших переживаний поэта. Во времена Лермонтова увлечение античностью обществом достигает своего пика, что подтверждается темами публичных дискуссий, затрагивавших проблемы общественного блага и личной свободы. Возникает «диалог» с античностью, в результате которого появляются новые формы российской политической и этической мысли, оказавшие влияние на ход общественных процессов современной поэту эпохи, на последующее развитие русской культуры.

В произведениях М.Ю. Лермонтова встречаем такие имена, как Геркулес, Прометей, Марс, Венера, Вакх, Диана, Феб [4]. Рассмотрим отрывок из стихотворения «Умиравший гладиатор»:

*Ликует буйный Рим... торжественно гремит
Рукоплексканьями широкая арена:
А он – пронзенный в грудь – безмолвно он лежит,
Во прахе и крови скользят его колена...*

В произведениях А.С. Пушкина сложные античные цитаты обладают яркими особенностями, характерными для творчества великого поэта. Так, отношения Пушкина и античности менялись по мере взросления поэта. В юные годы поэт обращался к известным высоким образам в стилистических целях: *Зарево орудийных выстрелов –*

«Беллонины огни»; *Война – Беллона; судьба – Парка; поэзия – Муза; вино – Вакх; любовь – Киприда* [4]. Приведем отрывок из стихотворения «Пирующие студенты»:

*Друзья, почто же с Кантом
Сенека, Тацит на столе,
Фольянт над фолиантом?
Под стол холодных мудрецов –
Мы полем овладеем!
Под стол ученых дураков, –
Без них мы пить умеем...*

Великий поэт и писатель начал проникаться духом древнего Средиземноморья лишь во время южной ссылки, когда чуждость античных мотивов постепенно исчезла, а разум заполнился революционными идеями:

*Овидий, я живу близ тихих берегов,
Которым изгнанных отеческих богов
Ты некогда принес и пепел свой оставил.
Твой безотрадный плач места сии прославил
И лиры нежный глас еще не онемел;
Еще твоей молвой наполнен сей предел
Слышу умолкнувший звук божественной эллинской речи;
Старца великого тень чую смущенной душой.*

Впоследствии А.С. Пушкин сочинил греческий миф о рифме:

*О, когда бы ты явилась
В дни, как на небе толпилась
Олимпийская семья!
Ты бы с нею обитала,
И божественно б сияла
Родословная твоя.*

Античность – это невероятный, уникальный период в истории человечества. Человеческая духовность пронесла наследие древних цивилизаций через тысячелетия, прониклась ею, поставив в основу бытия. В данной статье нам удалось рассмотреть этапы проникновения духа древнего античного мира в русское общество и культуру, разобраться в причинах его возникновения и следствиях. Важно подчеркнуть, что в определенный период времени в России лишь немногие могли получить классическое образование, а также познакомиться с трудами всемирно известных деятелей древнегреческой и древнеримской культуры. При этом можно утверждать, что русские писатели и поэты старались подстроиться под современную моду. М.В. Ломоносов, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов относятся к тем авторам, которые стояли на вершине горы под названием «русская литература», поэтому говорить об их полном подражании античной культуре просто невозможно.

М.В. Ломоносов прибежал к античным образам, чтобы наполнить свои оды наивысшей духовностью, так как мифические персонажи древности являются олицетворениями человеческих стремлений, желаний и характеров. А.С. Пушкин и М.Ю. Лермонтов использовали античные мотивы, образы и сюжеты, чтобы придать речи торжественность, возродить мир утраченных идеалов, выказать внутренние переживания, свою непокорность и желание борьбы с несправедливостью. Античные мотивы, образы и сюжеты явились богатым материалом для развития образцовых произведений художественной литературы, обладающих высокими образами, ясностью и эстетической привлекательностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамзон Т.Е.* Мифологические образы как составляющие ломоносовского одического эпоса // Проблемы истории, филологии, культуры, 2003. № 13. С. 425-429.
2. *Дорофеев Д.Ю.* Human identity in Plato's alcibiadesi (some notes on anthropological questions in ancient Greek philosophy) // Схоле (Schole). Философское антиковедение и античная традиция, 2019. Т.13, вып.1, С. 251-268.
3. *Пруцков Н.И.* История русской литературы. Л.: Наука, 1980. Т.1. 814 с.
4. Пушкин и античность // "Уч. зап. Ленинградского гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена", т. XIV, кафедра рус. литературы, 1938. С. 71-85.
5. *Рылова О.Н.* Русская античность в отечественной литературе: к проблеме культурного диалога // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin), 2010. Вып. 5 (95). С. 100-106.
6. *Соснина Е.Л.* Античная традиция в творчестве М.Ю. Лермонтова и история взаимодействия русской и западноевропейской культур // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2013. № 4 (2). С. 157-160.

УДК 82.0

ПРЕПОДОБНЫЙ ЕПИФАНИЙ ПРЕМУДРЫЙ – ВЫДАЮЩИЙСЯ ДРЕВНЕРУССКИЙ ПИСАТЕЛЬ

Злобин А.А.

Вятский государственный университет, Киров

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена осмыслению творческого наследия древнерусского книжника Епифания Премудрого. Анализируются жанровое своеобразие и особенности идиостиля автора.

Ключевые слова: Епифаний Премудрый; жанр жития; агиобиография; стиль «плетение словес».

REVEREND EPITHANIUS THE WISE – THE OUTSTANDING OLD RUSSIAN WRITER

Zlobin A.A.

Vyatka State University, Kirov

ABSTRACT

This article is devoted to understanding the creative heritage of the ancient Russian scribe Epiphanius the Wise. The genre originality and peculiarities of the author's idiostyle are analyzed.

Keywords: Epiphanius the Wise; genre of life; hagiobiography; weaving style.

По мнению абсолютного большинства исследователей литературы Древней Руси (Д.С. Лихачёв, Н.К. Гудзий, И.П. Ерёмин и др.), средневековая отечественная словесность создавалась в период с XI по XVI вв. Как отмечает В. В. Кусков, “древнерусская литература является тем прочным фундаментом, на котором возводится величественное здание национальной русской художественной культуры XVIII–XX вв.” [4, с. 4].

Известно, что одной из отличительных особенностей средневековой отечественной словесности является анонимность, имперсональность произведений. Это было следствием сакрального отношения древнерусского книжника к своему труду. Процесс создания текстов средневековые писатели не воспринимали как личную заслугу, а связывали с особым действием Промысла Божия и Божественным даром, который необходимо было в самом себе обнаружить, осмыслить, а затем максимально развить, чтобы

послужить делу спасения тех, кто впоследствии будет соприкасаться с литературными произведениями. По этой причине не может быть установлено авторство многих текстов средневековой отечественной словесности. Об этом пишет В.В. Кусков: “В лучшем случае нам известны имена отдельных авторов, “писателей” книг, которые скромно ставят своё имя либо в конце рукописи, либо на её полях, либо (что гораздо реже) в заглавии произведения. При этом писатель не приминет снабдить своё имя такими эпитетами, как “худой”, “недостойный”, “многогрешный”. В большинстве же случаев автор произведения предпочитает оставаться неизвестным...” [4, с. 4–5].

Биографические сведения о древнерусских писателях скудны, данные об объёме их творчества, характере их общественной и просветительской деятельности также весьма ограничены. Несмотря на это, известны имена некоторых великих книжников Древней Руси, внесших неоценимый вклад в формирование отечественной культуры и русского национального самосознания.

Это преподобный Нестор, агиограф к. XI – н. XII вв., несший послушание летописца в Киево-Печерском монастыре; святитель Иларион, богослов и первый русский по происхождению митрополит в Киеве (1051–1054); преподобный Епифаний Премудрый (2-я пол. XIV – 1-я четв. XV вв.), духовный писатель и философ, иеромонах Троице-Сергиева монастыря; выдающийся книжник XVI в. святитель Макарий (1482–1563), митрополит Московский и всея Руси.

Выдающимся духовным писателем Московской Руси к. XIV – н. XV вв., продолжившим лучшие традиции книжников Киевской Руси и открывшим новую стилистическую манеру изображения жизни и подвигов агиографического героя является Епифаний Премудрый.

Вопрос об объёме творческого наследия известного философа-богослова, духовника Троице-Сергиева монастыря, в котором прошла большая часть его жизни (31 год), открыт. Большинство учёных (В.В. Кусков, Г.М. Прохоров) сходятся во мнении, что Епифанием Премудрым создано, как минимум, два крупнейших произведения: «Слово о житии и учении святаго отца нашего Стефана, бывшего в Перми епископа» (далее – «Житие Стефана Пермского») и первоначальное Житие великого русского подвижника, входящее «в число вершин русской агиографии» [5, с. 216], отредактированное впоследствии Пахомием Логофетом (далее – «Житие Сергия Радонежского»). Однако некоторые исследователи (В.М. Кириллин), полагают, что, помимо создания агиографических сочинений, Епифаний Премудрый участвовал в работе над летописанием, ему принадлежит ряд панегирических текстов и посланий к разным лицам.

Творчество Епифания Премудрого связано с общим подъёмом национального самосознания, вызванного победой русских на Куликовом поле. Автобиографические сведения, оставленные писателем на страницах собственных сочинений, сообщают, что он совершал путешествия по христианскому Востоку и Афону, во время которых познакомился с лучшими образцами византийской, болгарской и сербской литератур. Разносторонность интересов Епифания Премудрого сблизила его с выдающимся мастером Феофаном Греком. По мнению В.В. Кускова, “беседы с художником не прошли даром для писателя: эмоциональной экспрессии Феофановой кисти соответствует словесная экспрессия Епифания” [4, с. 168].

Известно, что Епифаний Премудрый вдохновлялся творениями своего современника – знаменитого иконописца Андрея Рублёва, был близким другом просветителя коми-пермяцкого края святителя Стефана Пермского, учеником преподобного Сергия Радонежского, сподвижником митрополита Киприана.

Начало духовного и творческого пути Епифания Премудрого связано с монастырём Григория Богослова, где он принял постриг и встретился с будущим героем своего произведения – молодым монахом Стефаном, уроженцем города Устюга, впоследствии ставшим епископом и просветителем Пермского края. В “Житии Стефана Пермского” говорится о том, что Епифаний и Стефан вели многочисленные богословские беседы, часто вступая в полемику по тем или иным вопросам: “...спирахся о коемждо стисе, или о строце” [1, с.187].

Ростовский монастырь, находившийся при епископской кафедре, имел благотворное влияние на формирование личности будущего писателя и его особого идиостиля. Здесь была обширная библиотека (“книгы многы бяху ту довольны” [1, с.184]), благодаря которой Епифаний Премудрый познакомился с византийской литературой, изучил Священное Писание, труды античных философов, духовное наследие отцов Церкви.

Создавая агиобиографии своих современников, Епифаний Премудрый стремился показать величие и духовную красоту подвижников благочестия, стремящихся к осуществлению христианского идеала жизни и своего пастырского призвания.

“Житие Стефана Пермского”, написанное в течение двух лет после смерти Стефана, является первым святительским житием на Руси, актуализирующим новый тип христианского подвига – миссионерское служение [3].

Епифаний Премудрый тщательно собрал имевшиеся конкретные сведения о жизни и просветительской деятельности Стефана и оформил их в изящный и торжественный панегирик, создав таким образом особый стиль – “плетение (извитие) словес”, который обогащал литературный язык своего времени, содействовал созданию оригинальных произведений, в центре которых – динамика чувств человека, его различные психологические состояния. Сам автор, употребляя традиционный для древнерусских текстов приём самоуничтожения, так характеризует свой стиль: “Да и аз многогрешный и неразумный, последуя словесем похвалении твоих, слово плетуци и слово плодяци, и словом почтити мняци, и отъ словесе похваление събираа, и приобретаа, и приплетаа...” [1, с. 190].

Книжник, словно кружево, плетёт словесную хвалу святителю. Богатство словаря и синонимические ряды лексем (до 20–25 единиц) помогают Епифанию Премудрому максимально полно изобразить многообразные миссионерские труды святителя земли Пермской: “Един тот был у нас епископ, то же был нам законодавецъ и законоположенник, то же креститель, и апостол, и проповедник, и благовестник, и исповедник, святитель, учитель, чиститель, посетитель, правитель, исцелитель, архиереи, стражевожь, пастырь, наставник, сказатель, отец, епископ” [1, с. 186].

Создавая новый тип агиографического текста, автор опирается на античную и отечественную (“Слово о законе и благодати” митрополита Илариона) литературные традиции. В частности, это обнаруживается в использовании приёмов *гомеотелевтона* (созвучия окончаний) и *гомеоптона* (равнопадежья), ритмизации текста. При помощи лексических повторов и анафор автор акцентирует внимание на самом важном в жизни святого. В частности, главную заслугу Стефана Пермского Епифаний Премудрый видит в его просветительской деятельности, в создании зырянской азбуки в переводе на пермский язык Священного Писания: “Коль много лет мнози философи еллинтии събирали и составляли грамоту греческую и едва уставили мноземы труды и многыми времени едва сложили; пермскую же грамоту единъ чрънецъ сложилъ, единъ счинилъ, единъ калогерьъ, единъ мнихъ, единъ инокъ, Стефан глаголю, приснопомнимый епископъ, единъ в едино время, а не по многа времена и лета, якоже и они, но единъ инокъ, единъ въединеныи и уединяся, единъ, уединенный, единъ, един у единого бога помощи прося, един единого бога на помощь призываа, един единому богу моляся и глаголя...” [1, с. 185-186].

Второе крупное произведение Епифания Премудрого – “Житие Сергия Радонежского”. В нём автор продолжает лучшие традиции древнерусской преподобнической агиобиографии. Известно, что первым произведением подобного рода стало “Житие Феодосия Печерского”, написанное преподобным Нестором Летописцем в XI в. в строгом соответствии с византийским агиографическим канонem [2].

Текст своего произведения Епифаний Премудрый начал создавать, по его собственным словам, “*по лете убо едином или по двюю по преставлении старцеве начях подробну мало нечто писати*”. Известно, что преподобный Сергий Радонежский закончил свой земной путь в 1392 году, так что начало работы над его агиобиографией приходится на 1393 или 1394 год. Над ней книжник трудился более четверти века: “*И имяех же у себе за 20 лет приготованы такового списания свитки...*” В этом произведении Епифаний Премудрый выступает мастером сюжетного повествования.

“Житие Сергия Радонежского” насыщено богатым фактическим материалом, однако стиль изложения менее риторичен. Епифаний с большой исторической точностью передаёт факты, связанные с биографией преподобного, созданием Троице-Сергиева монастыря и формированием централизованного Русского государства. Вместе с тем, автор с лирической теплотой говорит о личности Сергия, его избранничестве и особом служении.

Епифаний Премудрый подчёркивает богоизбранность святого, рассказывая достаточно подробно о его детстве и юности. Особый смысловой акцент книжником сделан на нравственных качествах преподобного Сергия: глубокой вере в Промысел Божий, искании Царствия Небесного, трудолюбию, скромности, душевной чистоте, жертвенной любви к каждому человеку. Большое значение имеет его миротворческая деятельность, которая закрепила в известной формуле: “*Воззрением на Святую Троицу препобеждатъ ненавистную рознь мира сего*”.

Завершалось “Житие” рассказом о кончине Сергия Радонежского, однако не упоминало об обретении его мощей, которое произошло в 1422 г. Данный факт, по мнению исследователей, однозначно указывает на то, что Епифаний Премудрый скончался около 1420 г.

Произведения великого книжника к. XIV – н. XV вв. имели большое значение для последующего развития отечественной словесности, поскольку открывали новые перспективы изображения внутренней жизни человека. Созданные им тексты актуализировали в сознании потомков подвиг выдающихся православных подвижников.

Известно, что, будучи иеромонахом и духовником Троице-Сергиева монастыря, он в течение многих лет передавал свой богатый духовный опыт молодым инокам. Русская Православная Церковь высоко оценила труды Епифания Премудрого, прославив его в лике святых в чине преподобного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудзий Н.К. Хрестоматия по древней русской литературе XI – XVII вв. М.: Учпедгиз, 1947. 504 с.
2. Злобин А.А. “Житие Феодосия Печерского” – первое преподобническое житие ранней русской агиографии // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сборник научных трудов по материалам V Международной научно-практической конференции 19–20 ноября 2015 г. СПб., 2015. С. 182–184.
3. Злобин А.А. Святительское житие в древнерусской агиографической литературе (на примере “Жития Стефана Пермского” Епифания Премудрого) // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-методической конференции 28–29 октября 2021 г. СПб., 2021. С. 181–185.
4. Кусков В.В. История древнерусской литературы: учебник для бакалавров: 9-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2012. 336 с.
5. Прохоров Г.М., Дробленкова Н.Ф. Епифаний Премудрый // Словарь книжников и книжности Древней Руси. Л.: Наука, 1988. Вып. 2: Вторая половина XIV – XV вв. Ч. 1. А–К. С. 211–220.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Лапинская А.А., Хайкин М.М., Махова Л.А.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье говорится о роли и месте традиций и обычаев в образовательном пространстве как фундаменте идентификации нации. Приведены разнообразные примеры наставлений из книги “Домострой” с учетом реалий сегодняшнего дня.

Ключевые слова: обычаи; воспитательная функция; правила поведения; наставления; глобализация.

USING TRADITIONAL RUSSIAN LITERATURE IN THE PROCESS OF EDUCATING STUDENTS

Lapinskas A.A., Khaykin M.M., Makhova L.A.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article talks about the role and place of traditions and customs in the educational space as the foundation of the identification of the nation. Various examples of instructions from the book “Domostroy” are given, taking into account the realities of today.

Keywords: customs; educational function; rules of conduct; instructions; globalization.

В своем обращении ректор СПГУ В.С. Литвиненко подчеркнул, что «в нашу задачу входит не только подготовка высококвалифицированных специалистов для горно-рудных и нефтегазовых предприятий. Университет – это ещё и среда, где формируются настоящие российские интеллигенты, которых отличает широкая образованность, высокие нормы морально-нравственной культуры, порядочность и благородство души. Именно поэтому у нас особое внимание уделяется таким, казалось бы, непрофильным направлениям подготовки, как русский язык и литература, социология» [4]. Формирование «настоящего российского интеллигента» с такими качествами, как «высокие нормы морально-нравственной культуры, порядочность и благородство души» – это не только образовательный, но и, не в меньшей степени, воспитательный процесс. Указанные дисциплины, как и другие обществоведческие науки, несомненно, обладают значительным воспитательным потенциалом. Хотим обратить внимание на то, что в процессе воспитания студентов (обучающихся) большое значение имеет прививание знаний и уважения к национальным традициям и обычаям.

Значение традиций и обычаев, прежде всего, заключается в том, что они являются фундаментом идентификации как нации в целом, так и отдельных индивидов. В то же время, как неформальная институциональная основа, они определяют цивилизационный тип данного сообщества, его специфику и самобытность. Обычно считается, что основоположниками цивилизационного подхода являются европейские обществоведы А.Тойнби и О.Шпенглер. В самом известном труде А.Тойнби «Исследование истории» [2], опубликованном в период с 1934 по 1961 годы, он проанализировал эволюцию более двух десятков цивилизаций и сделал вывод, что они расцветали по причине успешной реакции на «вызовы» под руководством «мудрых меньшинств» – элиты данного сообщества. И наоборот, цивилизации (в стадии заката), не способные противостоять вызовам, прекращали свое существование.

Но на самом деле основы цивилизационного подхода, существенно расширившего рамки классификационных критериев государственности, впервые сформулировал Н.Я. Данилевский в книге «Россия и Европа» [5], в которой выдвинул теорию обособленных «культурно-исторических типов» (цивилизаций), отличающихся самостоятельностью и своеобразием религиозного, социального, бытового, промышленного, научного, художественного и иного развития. Согласно цивилизационному подходу, каждая крупная нация развивается своим особым, самобытным путем развития, институциональную основу которого и определяют национальные традиции и обычаи.

Традиции и обычаи – это исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение правила поведения в повседневной жизни. Иначе говоря – это неформальные социальные институты, в той или иной степени определяющие поведение индивидов. Соответственно, традиции оказывают значительное влияние на все социально-экономические отношения, в соответствии с образцами поведения, которые воспроизводятся каждым новым поколением. В процессе эволюции общества традиции не остаются в «застывшем» состоянии – они в той или иной степени приспосабливаются к меняющимся условиям развития технико-технологических, научных и культурных факторов. Традиции и обычаи, являясь концентрированным многовековым опытом нации (народа), помогают молодым людям быстрее и эффективнее разобраться в природе морально-этических ценностей (особенно вновь возникающих), их месте в структуре всей системы ценностей. Это так называемая аксиологическая функция традиций и обычаев, как исходных (неформальных) нравственных, этических, эстетических и др. принципов, задающих жизни молодого поколения направленность способов поведения, их мотивации. Данная функция (аксиологическая), в процессе взаимодействия с функцией общественной регуляции, обеспечивает передачу ценностных установок между поколениями.

Воспитательная функция традиций и обычаев ориентирована на нравственно-этическое и эстетическое воспитание молодого поколения. Таким образом, «традиция, как система ценностей, становится основой содержания нравственного воспитания нового поколения, которое в процессе социализации приобщается к национальным ценностям» [1].

Большую опасность в плане сохранения национальных традиций представляет собой усиление процессов глобализации в целом и трудовой миграции, в частности. При этом теряется культурная самобытность целых стран и народов. Процессы деформации морально-нравственных ценностей, вызванные глобализацией, обуславливают усиление внимания общества и государства к сохранению национальных традиций. Большинство современных государств переходит к формированию глобальной системы ценностей, которая представляет собой определенную форму потребительской культуры, господствующей в США и Западной Европе. Происходит постепенное вытеснение национальной идентичности путем перехода от доминирования какой-либо одной традиционной системы ценностей к одновременному сосуществованию многочисленных ценностных ориентиров, которые формируют свои отдельные идентификационные установки. Глобализация неизбежно приводит к универсализации морально-этических установок, выдвигая на первый план шаблоны западной системы ценностей, таких как преобладание личных интересов над общественными, механизмы управления обществом, основанные на власти денег, насаждение обычаев ЛГБТ-сообществ и т.д. Это означает, что многие традиционные ценности, которым следовала Россия и целый ряд других стран, в частности, коллективизм, государственный патернализм, социальное равенство, планирование социально-экономического развития и т.д., в условиях глобализации были поставлены под сомнение.

В то же время глобализация создает новые возможности для развития отдельных стран, путем реализации относительно свободного перемещения рабочей силы, финансовых ресурсов, технологий и т.д. Т.е. сами по себе процессы глобализации не являются негативным явлением, имеют как положительные, так и отрицательные стороны. Глобализация – объективный процесс, который невозможно остановить, но необходимо регулировать. Главная задача в условиях влияния негативных тенденций – сохранять национальную самобытность посредством удерживания баланса между процессами глобализации и основами цивилизационной идентичности. Это особенно важно для России, обладающей уникальными геополитическими характеристиками. Разрушительный характер глобализации для национальной идентичности можно свести к минимуму, если стремиться не к заимствованию «общемировых» ценностей и ориентиров, а к совмещению накопленного опыта, как в процессе глобализации, так и в процессе исторического развития. Необходимо удерживать баланс между процессами глобализации и процессами сохранения национальных традиций, что выражается в определенной трансформации системы ценностных установок и ориентиров.

Конечно, древние традиции и обычаи порой устаревают и больше препятствуют прогрессу общества, чем ему способствуют. Одновременное существование традиционных и современных форм социальных отношений является закономерным процессом, так как традиции и новации существуют как взаимодополняющие стороны общественного развития. Традиции связывают прошлое с настоящим, благодаря этому общественные системы могут эффективно функционировать и воспроизводиться. В числе таких ценностей, на наш взгляд, находится памятник русской литературы «Домострой» [6].

У русского «Домостроя» есть предшественники, о которых его предполагаемый автор, протопоп Сильвестр, вряд ли знал. Самым первым в истории трактатом в этой области была книга древнегреческого мыслителя и полководца Ксенофонта «Ойкономик»; указанный трактат Ксенофонта иногда переводится как «Домострой». В нем отражены многие стороны быта того времени (от распределения обязанностей в доме до ведения сельского хозяйства). Трактат Ксенофонта «Домострой» считался у древних греков образцом мудрости. То же самое в целом можно сказать и про русский «Домострой». Эта книга появилась в XVI веке и представляет собой свод житейских наставлений и правил, являясь своеобразной энциклопедией быта: как дом вести, как семью создавать и укреплять, как друг к другу относиться. Авторство и составительская работа приписываются протопопу Благовещенского монастыря в Москве, духовнику Ивана Грозного Сильвестру [3]. Для своего времени эта книга, памятник русской литературы, стала «библией» семейной жизни, а многие ее постулаты вошли в жизненный обиход следующих поколений. Иногда, в частности, в период Советской власти, и, особенно в 1990-е гг., «Домострой» представлялся в негативном свете: как пропаганда патриархального, косного семейного уклада, при безоговорочном подчинении домочадцев главе семьи.

Книга состоит из 63 глав, каждая из которых имеет свое заглавие. В основном содержание «Домостроя» можно свести к трем разделам: «Как веровати: религиозные наставления», «О мирском строении: семейные отношения», «О домовном строении: как дом вести и хозяйствовать». Особые разделы «Домостроя» составляют «Гадальные книги», «Лечебник и травник» – памятник светской письменности XVI века. Вряд ли сегодня утратили своё значение советы: «... не лгать, не клеветать, не завидовать, не обижать, на чужое не посягать, не высмеивать...», к старшим – быть уважительным,

к средним – дружелюбным, к младшим и убогим – приветливым и милостивым” (гл. 25). “Домострой” осуждает пьянство, воровство, грубость и жестокость, распущенность, пренебрежение сыновним долгом (“кто насмехается над отцом и укоряет старость матери – пусть склюют его вороны...”) (гл. 22).

Порой кажется, что ряд наставлений, изложенных в «Домострое», являются, как бы само собой разумеющимися. Но на самом деле, одни читатели знают об одном, другие же знают о чем-то другом; а в целом каждый читатель в них находит что-то новое, интересное. Есть, конечно, и постулаты, уже не соответствующие современным общественным отношениям – что и понятно, ведь книга была написана еще в XVI веке. Но книга интересна не только как исторический памятник культуры: многие в ней представленные «правила» имеют непреходящую морально-этическую, культурологическую и даже хозяйственную ценность.

Например, в п. 23 дается описание, какой должна быть хорошая жена: «Жена добрая, трудолюбивая, молчаливая – венец своему мужу» [3]. В пп. 24 и 25 даются советы, «как рукодельничать всякому человеку и любое дело делать, благословясь», а также «наказ мужу и жене, и детям, и слугам о том, как следует им жить»: а именно – «Следует тебе самому, господину, жену и детей, и домочадцев учить не красть, не блудить, не лгать, не клеветать, не завидовать, не обижать, не наушничать, на чужое не посягать, не осуждать, не бражничать, не высмеивать, не помнить зла, ни на кого не гневаться, к старшим быть послушным и покорным, к средним – дружелюбным, к младшим и убогим – приветливым и милостивым» (там же).

На наш взгляд, наставления, изложенные в данной книге, в основном имеют положительное как хозяйственное, так и воспитательное значение также и в современных условиях. Можно даже добавить, что «Домострой» – это кладезь весьма полезных бытовых правил и обычаев, в т.ч. в области ведения домашнего (семейного) хозяйства. Статью можно закончить словами автора «Домостроя»: «Книжица сия пишется – в ней потребность в радости: какому человеку Бог в жизни попустит, тому и нужно в нее заглядывать, ведь душа беспокойная подвержена всяким желанием» [3]. Выше было представлено лишь несколько отрывков из книги, которую, на наш взгляд, желательно прочитать целиком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Деркач В.В. Роль традиций в условиях глобализации. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. № 2-1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20759> (дата обращения: 19.07.2023).
2. Исследование истории: Возникновение, рост и распад цивилизаций/ АрнОльдДж. Тойнби; пер. с англ. К.Я. Кожурина. М., 2009.
3. Книга, называемая «Домострой»// [Электронный ресурс]. Режим доступа: azbyka.ru/otechnik/Silvestr/domostroj/ (дата обращения: 16.09.2019).
4. Обращение ректора Владимира Литвиненко [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://spmi.ru/obraschenie-rektora-vladimira-litvinenko> (дата обращения: 16.09.2023).
5. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германо-Романскому. 6-е изд. СПб., 1995.
6. *Stepanova L.I., Shchukina D.A.* Corpora and culturally connotated words / XLiguac, № 153, 2022.

**СУДЬБА ВТОРОЙ ПАЛЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ
ЭКСПЕДИЦИИ В МОНГОЛИЮ
В ПЕРЕПИСКЕ И.А. ЕФРЕМОВА И Ю.А. ОРЛОВА
С ПРЕЗИДЕНТОМ АН СССР С.И. ВАВИЛОВЫМ**

Подольский С.И.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье акцентируется внимание сначала на чертах жизни крупного ученого-палеонтолога и писателя Ивана Антоновича Ефремова (1908-1972), которые показывают нам многогранность пройденного им жизненного пути и его творчества. Затем акценты смещены на анализ короткой переписки И.А. Ефремова и директора Палеонтологического института Ю.А. Орлова с президентом АН СССР С.И. Вавиловым. В центре внимания – подготовка очередной Монгольской экспедиции, имевшей исключительное значение для науки.

Ключевые слова: И.А. Ефремов; Монгольские экспедиции; АН СССР; палеонтология; научная фантастика; тафономия.

**THE FATE OF THE SECOND PALEONTOLOGICAL
EXPEDITION TO MONGOLIA
IN THE CORRESPONDENCE OF I.A. EFREMOVA AND YU.A. ORLOVA
WITH THE PRESIDENT OF THE USSR ACADEMY OF SCIENCES S.I. VAVILOV**

Podolskiy S.I.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article focuses first on the features of the life of the prominent paleontologist and writer Ivan Antonovich Efremov (1908-1972), which show us the versatility of his life path and his work. Then the emphasis is shifted to the analysis of I.A.'s short correspondence. Efremov and director of the Paleontological Institute Yu.A. Orlova with the President of the USSR Academy of Sciences S.I. Vavilov. The focus is on the preparation of the next Mongolian expedition, which was of exceptional importance for science.

Keywords: I.A. Efremov; Mongolian expeditions; USSR Academy of Sciences; paleontology; science fiction; taphonomy.

Иван Антонович Ефремов (1908-1972) прожил непростую и многообразную жизнь. Он родился в благополучной буржуазной семье [21, с. 57-62]. В детстве рано научился читать, и характер прочитанного оказал серьезное воздействие на формирование личности будущего ученого и писателя [7, с. 16-18; 20, с. 876-885]. В 1919 г. подростком Иван Антонович оказался в автомобильной роте, которая подвозила снаряды и снаряжение частям РККА, бравшим Перекоп [6, с. 35-38; 10, с. 4-15].

В 1921 г. по разбитым железным дорогам Иван Ефремов в условиях тяжелого транспортного коллапса вернулся в переживавший топливный и продовольственный кризис Петроград [5, с. 157-174; 6, с. 179-188; 9, с. 183]. Благодаря наставничеству профессора Павла Петровича Сушкина (1868-1928), который в 1916 г. стал одним из основателей Русского палеонтологического общества, Иван Антонович проложил свой путь в палеонтологию. В 1932-1937 гг. он, совмещая участие в палеонтологических экспедициях, учился в Ленинградском Горном институте [3, с. 137-140]. В эти годы однокурсниками И.А. Ефремова были такие в будущем известные ученые, как академик Павел Иванович Мельников (1908-1994), знаменитый мерзлотовед, известный

впоследствии проектом строительства железнодорожной магистрали под Беринговым проливом [23, с. 97].

Во многом Иван Антонович известен как крупный писатель приключенческого и фантастического жанра [1, с. 78]. С него началась новая страница советской фантастики. Его роман «Туманность Андромеды», выпущенный в 1957 г., вызвал огромный читательский интерес. Произведение выступило своего рода моделью общества будущего в условиях освоения космического пространства. Но в то же время роман не умещался в рамки обычной советской фантастики сталинского периода, описывающей зачастую решение какой-то сложной технической задачи или только приключения в необычных природных условиях. После лучших произведений А.Р. Беляева (1884-1942), А.Н. Толстого (1882-1945), Г.А. Адамова (1886-1945) роман И.А. Ефремова был крупным прорывом [4, с. 27, 153, 155-156; 16, с. 478]. Фантастика И.А. Ефремова способствовала появлению таких одаренных писателей, как братья Аркадий Натанович (1925-1991) и Борис Натанович (1933-2012) Стругацкие, Илья Иосифович Варшавский (1909-1974), Анатолий Петрович Днепров (1919-1975) и другие [12, с. 243-253]. В произведениях Ивана Антоновича мы можем увидеть, с одной стороны, идеи сциентизма, надежды на достижения НТР, делающей в СССР невиданный скачок [18, с. 57-58]. Научная фантастика, таким образом, активно способствовала популяризации научно-технических знаний [2, с. 115-119]. Но с другой – уже «Туманность Андромеды» содержала в себе опасения социальных и техногенных катастроф, которые могли произойти в будущем [19, с. 9-20]. Особенно серьезно тема рукотворных катаклизмов была развита в романе «Час быка», написанный после атомного Карибского кризиса, он не был благоприятно принят идеологическими структурами и публиковался до Перестройки только в 1970 г. [8, с. 40-41; 11, с. 182; 13, с. 139-148].

Думается, что писательский успех Ивана Антоновича базировался на его научных достижениях. И.А. Ефремов к моменту выхода «Туманности Андромеды» и даже своих первых рассказов был крупным ученым-палеонтологом, доктором биологических наук, создателем тафономии – отрасли палеонтологии о захоронениях ископаемых останков [8, с. 39-40; 22, с. 256-258]. Среди научного и писательского наследия писателя и ученого выделяется его обширная переписка со многими корреспондентами. И здесь хотелось бы выделить его короткий деловой обмен письмами с президентом АН СССР, академиком, крупным физиком-оптиком Сергеем Ивановичем Вавиловым (1891-1951). Переписка определила сроки проведения второй палеонтологической экспедиции в Монголию [14, с. 160-162].

Советские экспедиции в Монголию имели важнейшее значение для палеонтологии. В 1922 г. Американский музей естественной истории обследовал Южную Гоби и районы Внутренней Монголии. Американцы обнаружили меловых млекопитающих и целые кладки динозавровых яиц. Советские ученые были настроены превзойти заокеанских коллег. Правительство СССР, осознав политический престиж организации палеонтологических экспедиций, издало Постановление о разведочных работах в Монголии. В составе экспедиции, кроме И.А. Ефремова, выделялись директор ПИНа (Палеонтологического института), профессор Юрий Александрович Орлов (1893-1966); специалист по позднему млекопитающим, профессор Валериан Иннокентьевич Громов (1896-1978); начальник раскопного отряда, художник и скульптор Ян Мартынович Эглон (1888-1971) и заведующая препараторской ПИНа Мария Федоровна Лукьянова (1906-1979).

Наибольший успех предприятию сопутствовал в Южной Гоби, где были найдены черепа и кости хищных динозавров, утконосых травоядных зауролофов, гигантских зауроподов. В октябре 1946 г. экспедиция нашла останки гигантского панцирного динозавра. Иван Антонович организовал вместе с Я.М. Эглоном и М.Ф. Лукьяновой палеонтологический отдел Государственного музея МНР. В экспедициях И.А. Ефремов проявил себя не только как талантливый, но и как ответственный руководитель [7, с. 274-282]. О качествах организатора Иван Антонович впоследствии писал: «Начальник – тот, кто в трудную минуту не только наравне, а впереди всех. Первое плечо под застрявшую машину – начальника. Первый в ледяную воду – начальник, первая лодка через порог – начальника, потому-то он и начальник, что ум, мужество, сила, здоровье позволяют быть впереди. А если не позволяют – нечего и браться» [3, с. 137-140].

Несомненный успех первой Монгольской экспедиции заставил Правительство издать 24 июня 1947 г. Постановление о второй. Но ее организация натолкнулась на ряд проблем, порожденных чиновничьей волокитой и сложностями доставки из Москвы в Улан-Батор топлива, припасов, оборудования. Затруднения могли привести к тому, что от полевого сезона оставался бы только месяц. Чтобы снять накопленные противоречия И.А. Ефремов и директор ПИНа Ю.А. Орлов обратились к Сергею Ивановичу Вавилову за содействием [7, с. 282].

Они писали президенту АН СССР 5 июля 1947 г.: «Ввиду того, что организация экспедиции могла начаться только после постановления правительства, состоявшегося 24 июня, налицо крайнее запоздание с отправкой экспедиции. Ряд мероприятий, совершенно необходимых для дальней, громоздкой и зарубежной экспедиции, как-то: подготовка снаряжения, оформление выездных дел, виз, таможенных лицензий и т.п., не может быть проведен в несколько дней, а потребует при самых лучших условиях, не менее месяца. Провоз машин и снаряжения до границы – также месяц. В итоге мы не сможем быть в пределах МНР ранее сентября и то лишь при неперемennom условии, если по всем отделам Президиума будет отдано распоряжение о немедленном исполнении по экспедиции. По опыту прошлого мы убедились в том, что даже немедленное исполнение затягивается на десятки дней» [15, с. 160-161]. Оказалось, что с марта 1947 г. Палеонтологический институт добивался включения в экспедицию новых 4-х работников. По прибытии в Монголию экспедиция не смогла бы сразу приступить к работе. Иван Антонович и Юрий Александрович отмечали, что требовалось «получить продукты, вывезти бензин с пограничной базы Союзнефтеэкспорта, подобрать переводчика, рабочих и оформить весь личный состав пропусками в монгольскую пограничную полосу» [15, с. 161]. Для осуществления всех перечисленных дел были нужны автомобили и не меньше 20 дней. То есть на палеонтологические работы оставался только октябрь, так как с ноября в пустыне Гоби начинался исключительный мороз. А для высокогорных районов даже октябрь не подходил [15, с. 161].

Авторы письма видели выход в том, чтобы направить экспедицию для подготовительного этапа в декабре 1947 г. И.А. Ефремов и Ю.А. Орлов писали Сергею Ивановичу: «... за декабрь 1947 г., январь и февраль 1948 г. будет выполнено все необходимое и созданы все базы для раскопок, так и для рекогносцировочных исследований. Полный разворот работ начнется с марта 1948 г. и экспедиция будет иметь восьмимесячный полевой сезон 1948 г» [15, с. 161-162]. Тщательная подготовка второй Монгольской экспедиции АН СССР была вызвана и тем, что Иван Антонович

отвечал за жизнь людей и эффективность палеонтологических раскопок, предполагающих сбор новых ископаемых животных и растений, но и также тем, что от результатов мероприятия зависело будущее ПИНа, который высокое начальство хотело перебросить из Москвы в Ленинград, и престиж палеонтологии как отдельной науки [15, с. 160].

Обращение ведущих палеонтологов было поддержано Президентом АН СССР. Сергей Иванович впоследствии дал резолюцию: «... Со своей стороны план считаю приемлемым» [15, с. 160]. Обращение к С.И. Вавилову помогло обустроить экспедицию и ускорило ее подготовку. Впоследствии 19 июля 1947 г. Иван Антонович писал своему близкому другу Алексею Петровичу Быстрову (1899-1959), что «теперь выезд состоится в конце ноября, но зато на зиму и лето будущего года, с возвращением в октябре» [15, с. 162]. Отметим, что А.П. Быстров был заведующим лабораторией палеонтологии Института земной коры ЛГУ. Он был даже изображен И.А. Ефремовым в рассказе «Звездные корабли» (1947) как профессор А.П. Шатров, а впоследствии его чертами был наделен доктор Иван Родионович Гирин из романа «Лезвие бритвы» (1963) [16, с. 71].

Добавим несколько слов к портрету Сергея Ивановича Вавилова, крупного физика-оптика, брата трагически погибшего генетика Николая Ивановича Вавилова (1887-1943). Когда на уровне И.В. Сталина принималось решение о назначении Вавилова-младшего президентом АН СССР, вождю компетентные органы подготовили краткие характеристики на кандидатов. Так, про академика Т.Д. Лысенко было написано: «... Академик Лысенко авторитетом не пользуется в т.ч. и президента Комарова (Владимир Леонтьевич Комаров (1869-1945) в 1936-1945 гг. президент АН СССР – С.П.). Все считают, что из-за него арестован Вавилов Н.И.». Сергей Иванович же был охарактеризован как «физик в расцвете сил». Сам С.И. Вавилов воспринял высший академический пост чуть ли не как личную катастрофу: «Был в Кремле у В.М. Молотова и Г.М. Маленкова. Предложено стать академическим президентом вместо В.Л. Комарова... Оно (предложение – С.П.) совершенно разрушает мою жизнь и внутреннее естество... Это значит исчезнет последняя надежда опять вернуться к своему прямому опыту» [17, с. 66]. С.И. Вавилову претила какая-либо вельможность. Памятна одна из его речей, произнесенных на 150-летие смерти А.С. Пушкина в июне 1949 г. Это была отповедь тем, кто попал в АН не благодаря научным заслугам: «Пушкин был членом Российской академии, вошедшей затем в состав Академии наук. Было бы ошибочно судить об отношении Пушкина к академиям, и, в частности, к Академии наук, по эпиграмме на князя Дундукова. Дундуковы, к сожалению, были и до сих пор иногда встречаются в академиях. Но это эпизоды. Об истинном отношении Пушкина к академиям лучше всего свидетельствует его большая статья «Российская академия», напечатанная в 1836 г. в «Современнике» и полная почтительного отношения к этому учреждению» [17, с. 67]. Естественно, что с такими взглядами Сергей Иванович не мог не помочь И.А. Ефремову и его коллегам в деле организации палеонтологической экспедиции.

Иван Антонович Ефремов, человек с богатым жизненным опытом, сумел проявить себя как серьезный организатор палеонтологических экспедиций. А также, что важно, вместе с другими коллегами он умел находить подход к таким крупным администраторам, как президент АН СССР, академик С.И. Вавилов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Агатитова Е.А.* Две редакции романа И.А. Ефремова «Лезвие бритвы» // Ученые записки Петрозаводского Государственного университета. 2016. № 1. С. 78-82.
2. *Аллатова П.Н.* Научно-популярные издания: история и современное состояние // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом ВУЗе. Сборник научных трудов VIII Международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург, 28-29 октября 2021. СПб.: Санкт-Петербургский Горный университет, 2021. С. 115-119.
3. *Афанасьев В.Г.* Иван Ефремов – писатель, палеонтолог // Двадцать четвертые Петровские чтения. Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. СПб.: Русская христианская гуманитарная академия им. Ф.М. Достоевского, С. 137-140.
4. *Вайль П., Генис А.* 60-е. Мир советского человека. М.: Изд-во АСТ: CORPUS, 2021. – 448 с.
5. *Давыдов А.Ю.* Военный коммунизм: народ и власть в революционной России. Конец 1917 -начало 1921 г. СПб.: Евразия, 2020. – 192 с.
6. *Давыдов А.Ю.* Дорожные мытарства времен «русской смуты» 1917-1921 гг.: закалка характера или деградация личностных качеств россиян? // Государство, Общество, Личность в истории России (XVIII-XX вв.). Сборник научных трудов к 80-летию со дня рождения доктора исторических наук, профессора Владлена Семеновича Измолика. СПб.: Полтораки, 2018. С. 179-188.
7. *Ермина О.А., Смирнов Н.Н.* Иван Ефремов. М.: Молодая гвардия, 2013. – 682 с.
8. *Ефремов И.А. (1907-1972)* // Выдающиеся ученые С.-Петербургского Государственного Горного института (технического университета) за 220 лет. СПб.: Типография Санкт-Петербургского Государственного Аграрного университета, 1993. С. 39-41.
9. *Измолик В.С., Рудник С.Н.* Три века Петербурга // Отечественная история. 2004. № 6. С. 182-187.
10. *Конкин А.А., Тропов И.А.* От Вильны до Риги: советско-польские отношения в отражении большевистской печати (1919-1921 гг.) // Вопросы истории. 2021. № 9-2. С. 4-15.
11. *Маханьков О.С., Самыловская Е.А.* Карибский кризис в российской историографии в 2000-2010-х гг. // Проблемы минерально-сырьевого комплекса глазами молодых ученых. Материалы Всероссийского научно-образовательного семинара обучающихся / редколлегия: А.Б. Маховиков, Е.А. Самыловская. СПб.: Культурно-просветительское товарищество, 2023. С. 182-189.
12. *Микешин М.И.* Социальная метафизика братьев Стругацких // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015. Т. 2. № 4. С. 243-253.
13. *Мокеев А.Б.* «Письма мертвого человека»: история создания кинокартины. Клио. 2018. № 12 (144). С. 139-148.
14. Переписка Ивана Антоновича Ефремова / Автор-составитель О.А. Ермина. М.: Вече, 2016. – 1536 с.
15. Переписка Ивана Антоновича Ефремова. Указатели / Автор-составитель О.А. Ермина. М.: Вече, 2016. – 176 с.
16. *Рыбаков В.* Из истории советской научной фантастики // Литературная матрица: Советская Атлантида. СПб.: Лимбус Пресс, ООО «Издательство К. Тублина», 2014. С. 471-492.
17. *Самарин А.* Президент поневоле // Историк. Журнал об актуальном прошлом. 2021. № 3 (75). С. 62-67.
18. *Самыловская Е.А.* Главные редакторы журнала Труды Ленинградского Политехнического Института (1956-1983) // Труды СПбГТУ. 2014. № 516. С. 57-69.
19. *Сергеев С.* Мечтая об антиимперии: Иван Ефремов в поисках «Третьего пути» // Ab Imperio. 2017 № 3. С. 1-42.
20. *Степанов С.В.* Концепция «культурных гнезд» литературоведа Н.К. Пиксанова (1878-1969): к истории создания и обсуждения в научных кругах в 1920-е гг. // GLORIA BIBLIOSPHERAЕ (Нишката на Ариадна). - София, 2016. - С. 876-885.
21. *Федькин А.В.* Влияние буржуазной модернизации российской империи на повседневную жизнь рабочих Санкт-Петербурга (конец XIX-начало XX века) // Рождение Российской империи: взгляд сквозь столетия: Материалы Всероссийской научной конференции (21-22 октября 2021 г.) / под ред. С.Н. Рудника, Е.А. Самыловской. СПб.: Культурно-просветительское товарищество, 2022. – С. 57-62.
22. *Шукина Д.А.* Научно-фантастические рассказы И.А. Ефремова и А.И. Шалимова в студенческой аудитории. Наука и культура России. 2017. Т. 1. С. 256-258.
23. *Мокеев А.В.* A graduate of Mining Institute – an outstanding scientist-geologist, academician Pavel Ivanovich Melnicov // Voprosy Istorii. 2022. № 2-2. С. 94-103. DOI: 10.31166/VoprosyIstorii202202Statyi43

ПОЭТИЧЕСКИЙ МИР ИОСИФА БРОДСКОГО В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Радченко В.В.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

Земских К.А.

ГБОУ школа №589, Колпино, Санкт-Петербург

АННОТАЦИЯ

В статье поднимается вопрос об актуальности поэтических воззрений Иосифа Бродского в современном мире. Тридцать лет назад они были понятны и обоснованы. Почему же сейчас увеличили количество часов в рабочих программах, направленных на изучение И.Бродского? Авторы приходят к выводу, что поэтические мотивы и идеи И. Бродского созвучны настроениям современной молодежи и помогают им в процессе самопознания.

Ключевые слова: поэзия И. Бродского; образовательные программы; Федеральная рабочая программа; молодежь; подростки; развитие.

THE POETIC WORLD OF JOSEPH BRODSKY IN TODAY'S EDUCATION

Radchenko V.V.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

Zemskih K.A.

GBOU School No. 589, Kolpino, St. Petersburg

ABSTRACT

The article raises the question of the relevance of the poetic views of Joseph Brodsky in the modern world. Thirty years ago they were clear and justified. Why did they increase the number of hours in working programs aimed at studying I. Brodsky now? The authors come to the conclusion that the poetic motives and ideas of I. Brodsky are in line with the mood of modern young people and help them in the process of self - knowledge.

Keywords: I. Brodsky's poetry; educational programs; Federal work program; youth; teenagers; development.

24 сентября 2022 года был опубликован Федеральный закон № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации», согласно которому с 01 сентября 2023 года во всех общеобразовательных учреждениях внедряются новые федеральные основные образовательные программы, устанавливающие обязательный базовый уровень требований к содержанию общего образования и единые программы обучения.

В 2023–2024 году все школы Российской Федерации разрабатывали рабочие программы по предметам, используя единый конструктор, разработанный ФГБНУ «Институт стратегии развития образования». В связи с этим обновились и рабочие программы по литературе.

Анализ произведений изящной словесности, изучаемых в школе, неслучаен, т.к. художественная литература является наследием нации и важным маркером ценностей эпохи. Произведения искусства с течением времени принимают на себя «функции культурной памяти, т.е. инстанции, которая формирует и транслирует историческую память и контекст восприятия событий прошлого» [4, с. 373]. Особенностью рабочих программ среднего общего образования по филологическим дисциплинам стало изменение содержательной части (вернули, например, роман Александра Фадеева «Молодая гвардия»). И если изменения содержательной части продиктованы «духом времени», то причины увеличения/уменьшения количества часов на изучение конкретного произведе-

дения или художественного наследия писателя не так очевидны. Можем ли мы утверждать, что увеличение продолжительности изучения одного из произведений связано с актуальностью его проблематики в 2023-2024 и последующих годах?

Так, в некоторых школах Колпинского района Санкт-Петербурга заметили увеличение количества часов на изучение поэзии Иосифа Бродского в конце 11 класса (с 1 до 3 ч.). Чем такое, на первый взгляд, незначительное изменение повлияет на саму концепцию преподавания литературного процесса второй половины XX века? И если 30 лет назад введение Бродского в школьную программу было обосновано всплеском интереса к нобелевскому лауреату, то актуальны ли поэтические воззрения поэта в настоящее время? Безусловно, творчество И.А. Бродского привлекало всегда внимание литературоведов. Почему же это происходило? Поэт мог отчетливо видеть красоту жизни, он и завоевал читателей потому, что не побоялся впустить их в своё поэтическое пространство, а ведь современному человеку необходима пища для анализа, рефлексии, суждений, он всегда давал дружеские советы и назидания в мимолетной легкой форме.

«Поэзия – это высшая форма существования языка...» – слова, приписанные Бродскому Людмилой Штерн (байка «Бродский-геолог») [5, с. 60], это подтверждают. Безусловно, в этой связи хочется вспомнить биографию Г.В. Иллювиевой. «История Санкт-Петербургского горного университета (Ленинградского горного института) богата выдающимися учеными, преподавателями, которые внесли большой вклад в развитие как самого университета, так и горной науки. Одним из таких выдающихся деятелей науки была профессор Галина Викторовна Иллювиева – талантливый ученый и прекрасный педагог. Она оставила яркий след в области изучения физико-химических технологий переработки руд – флотации, сорбции, экстракции, разделения суспензий и эмульсий, а также запомнилась студентам и аспирантам своим мастерством лектора и увлеченностью химией» [2, с. 52].

История русской культуры также богата талантами, не обделена ими и одна из её вех, вторая половина двадцатого века. Иосиф Александрович Бродский – очень сложный и яркий поэт. Для нас, его читателей, много значит то, что поэт все-таки реализовал себя, несмотря на внешние факторы.

Библиографию работ о творчестве И. Бродского открывают воспоминания Людмилы Штерн [5]. Произведение с дружеским эмоциональным посылом, рассказывающее не только о трансформации поэта из восемнадцатилетнего ленинградца Оси в лауреата Нобелевской премии и почётного жителя Санкт-Петербурга Иосифа, но и о жизни любопытной семьи, а также русского зарубежья. Показан не столько один великий человек, сколько свита, делающая короля. В финале же, напротив, Бродский выделен, теперь он действительно центр мира, один, как монолит. А поэт всегда стремился к экзистенциальному одиночеству.

На наш взгляд, самая цитируемая исследователями работа – «Диалоги с Иосифом Бродским» Соломона Волкова [1]. Перед читателем не «волковский» Бродский, но Бродский как таковой. Ответственность за все сказанное – на нём самом. При этом Волков отнюдь не ограничивает себя функцией включения и выключения диктофона. Он искусно направляет разговор, не влияя при этом на характер сказанного собеседником. Его задача – определить круг стратегических тем, а внутри каждой темы он отводит себе роль интеллектуального провокатора» [3]. Ближе к 2020 году жанр интервью стал одним из ведущих в отечественной журналистике, однако во времена накопления материала был для русской литературной среды уникальным.

Обратимся к ключевым категориям поэзии Бродского: пространству и времени. Хронотоп его произведений, безусловно, отражает не только чувства лирического героя, но и самой личности автора. Эти категории являются неотъемлемой частью анали-

за поэтического текста и обязательной составляющей аналитического задания олимпиадной работы. Подростки, изучающие такой текст как комплекс смыслов, конечно, проецируют принципы изображения пространства и времени на себя, следовательно, на свое внутреннее «я». Так Бродский остается актуальным, помогая уже следующему поколению в процессе самопознания.

Пространство в лирике представлено по-разному: это и метафизический мостик, соединяющий небо и землю, и уже непосредственно земные картины: камерные помещения и огромные территории. Среди представленного особенно часто встречается пейзаж: городской, деревенский, пейзаж как изображение физической или метафизической природы. При чтении и анализе некоторых ранних работ довольно интересно фигурально представить придуманные поэтом образы. Взмывающие вверх холмы и перпендикулярная им пустыня. Помимо такой визуальной привлекательности ландшафт в творчестве нобелевского лауреата имеет определенный смысл: метафора «Жизнь – холмы» и комплекс символов «Маятник» – «холм» – «овраг» как воплощение времени. «Пустыня», «равнина», «безобразно плоская черта» как образ смерти. Подросткам, находящимся в процессе самоопределения, важно обрести границы реальности и умозрительности.

Опросив учеников 10–11 классов школы 589 г. Колпино, Санкт-Петербург, мы пришли к выводу, что самыми популярными стихотворениями И. Бродского являются: цикл «Часть речи», «XX сонетов к Марии Стюарт», «Пилигримы». Причиной популярности произведений И. Бродского является внутреннее бунтарство, которое свойственно многим подросткам. Его открытое, искреннее творчество поражает своей актуальностью, несмотря на то, что со дня рождения поэта прошло более 80 лет.

«Культура чтения определяет уровень интеллектуального и духовного развития общества, а также индивидуальные читательские предпочтения. Особое место здесь занимает чтение художественной литературы, которая служит саморазвитию личности и формирует базовые общечеловеческие ценности. Процесс чтения нужен для получения необходимой информации, в том числе для самообразования, и для приятного времяпровождения (эмоциональная разрядка и эстетическая рекреация). Художественная литература расширяет сферу духовной жизни читателя, учит его самостоятельности мысли, предоставляет художественную модель мира и человека» [6, с. 217].

Таким образом, поэтический мир Иосифа Бродского до сих пор созвучен духовным поискам юности. Поэтому увеличение количества аудиторных занятий, посвященных многогранной проблематике лирики поэта, поспособствует развитию, совершенствованию эмоционального интеллекта и мотивации к самопознанию, что в числе прочих является одним из необходимых личностных результатов выпускников, изучивших курс литературы по обновленной программе среднего общего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков С. Диалоги с Иосифом Бродским. // www.Lib.ru.
2. Герасимова И. Г., Облова И. С. Научное наследие профессора Г.В. Иллывиевой. Обогащение руд. 2022. №4. pp. 52-56. <https://rudmet.ru/journal/2143/article/35684/>
3. Гордин, Я. Своя версия прошлого. // Волков, С. Диалоги с Иосифом Бродским // www.Lib.ru.
4. Григорьева Ю.В., Земцова И.В. Поколенческое изменение социально-культурного контекста памяти о Великой Отечественной войне в восприятии курсантов военных вузов // 75-летие Великой Победы: память, уроки, противодействие фальсификациям. Сборник статей участников международной онлайн-конференции, посвященной празднованию 75-й годовщины Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. Москва, 2023. С. 372-383.
5. Штерн Л. Бродский: Ося, Иосиф, Joseph. М., 2001. С 60.
6. Шукина Д.А., Елисеева И.А., Олейник М.П. Мониторинг читательских предпочтений студентов-первокурсников горного университета // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе. Материалы докладов и сообщений XXVIII Международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург, 2023. С. 216-222.

СИНТАКСИЧЕСКИЙ ПОВТОР В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ЛИРИКЕ С.А. ЕСЕНИНА

Сомова М.В., Южакова Ю.А.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются средства выражения субъективной модальности, к которым в ряду синтаксических средств авторы относят повтор. Рассмотрены синтаксическая, стилистическая, экспрессивная функции повтора, способы художественного использования повтора в составе различных изобразительно-выразительных средств.

Ключевые слова: С.А. Есенин; субъективная модальность; синтаксис; идиостиль; повтор.

SYNTACTIC REPETITION IN THE SYSTEM OF MEANS OF EXPRESSING SUBJECTIVE MODALITY IN THE LYRICS OF S.A. YESENIN

Somova M.V., Yuzhakova Yu. A.

Ryazan State University named after S.A. Yesenin

ABSTRACT

The article discusses the means of expressing subjective modality, to which the authors refer repetition in a number of syntactic means. The syntactic, stylistic, expressive functions of repetition, methods of artistic use of repetition as part of various visual and expressive means are considered.

Keywords: S.A. Yesenin; subjective modality; syntax; idiostyle; repetition.

Художественные и публицистические тексты не бывают бесстрастными. В них непременно присутствует авторская позиция – модальность: оценка говорящим (пишущим) «высказывания с точки зрения реальности, достоверности, возможности, целесообразности, необходимости и т.д.» [3, с. 294].

В.В. Виноградов к модальным значениям относит все те значения, в которых заключено отношение говорящего к тому, о чем он сообщает [1, с. 17]. Это – субъективно-модальные значения. Субъективная модальность, т.е. отношение говорящего к сообщаемому, присутствует не во всяком высказывании: говорящий может никак не выражать своего отношения к сообщению. Однако в художественных и публицистических текстах такое отношение присутствует обязательно. Оно выражается самыми разнообразными языковыми средствами: интонацией, специальными синтаксическими конструкциями, словопорядком, повторением слов, сочетаниями знаменательных слов с частицами, с междометиями, вводными словами и сочетаниями слов, которые иногда называют "модальными словами", а также разнообразными комбинациями этих средств. Круг субъективно-модальных значений очень широк, но сами эти значения, почти всегда экспрессивно окрашенные, не во всех случаях могут быть строго и однозначно определены.

К числу синтаксических средств выражения модальности относятся синтаксические фразеологизмы и разнообразные соединения слов, в том числе повторы.

Подобные конструкции всегда экспрессивно окрашены. Сфера их употребления – разговорная речь, отражающие эту речь жанры художественной литературы и публицистики [4].

Цель нашей статьи – проанализировать функции повтора в поэтическом тексте как конструкции, придающей тексту экспрессивность, и описать средства его выражения. Объектом исследования послужили поэтические тексты С.А. Есенина [2].

По нашим наблюдениям, наиболее частотны повторы в конструкциях обращения: «*И кричали парнишки в еланках: «Дождик, дождик, полей нашу рожь!»*», «*Ночлег, ночлег, мне издавна знакома Твоя попутная разымчивость в крови*», «*Ветры, ветры, о снежные ветры, Заметите мою прошлую жизнь*», «*Шаганэ, ты моя, Шаганэ*» и др. – при назывании как одушевленных, так и неодушевленных предметов. Эти конструкции могут передавать практически все эмоции (грусть, радость, тоску, боль, негодование и др.). У Есенина повтор обращения всегда вызван равнодушием, вовлечённостью в картину природы или увлечённостью персонажем.

Традиционно С.А. Есенин использует двойной повтор, но иногда этот прием утраивается: «*О паши, паши, паши, Коломенская грусть, На сердце день вчерашний, А в сердце светит Русь*».

Риторический вопрос, повторяющийся либо в одной строке, либо в начале и конце строфы, либо в разных строфах тоже присутствует в лирике С.А. Есенина: «*Где ты, где ты, отчий дом, Гревший спину под бугром? Синий, синий мой цветок, Неприхоженный песок. Где ты, где ты, отчий дом?*», делая читателя собеседником поэта. Также повтор в данном контексте отсылает к разговорной манере и народно-поэтическому творчеству.

Часто повторяются подлежащие: «*И идут по той дороге люди, Люди в кандалах*» – вторая часть соотносима с приложением, «*Все мы, все мы в этом мире тленны, Тихо льется с кленов листьев медь...*» – однородность повторяющейся структуры утяжеляет предложение, придает ему весомость.

Не являются единичными и повторы группы сказуемого: «*Не тоскуй, моя белая хата, Что опять мы одни и одни*», «*Вижу, вижу, как сумерки лижут Следы чело-вечьих ног*», «*Я знаю, знаю. Скоро, скоро Ни по моей, ни чьей вине Под низким траурным забором Лежать придется так же мне*», «*Но незримые дожди Все теплей и теплей...*», «*Тихо, тихо в божничном углу, Месяц месит кутью на полу...*» – они призваны усилить значимость сообщаемого.

Второстепенные члены предложения также могут дублироваться в стихотворной строке: «*И так долго, долго дрожала Воды незамерзшей гладь*», «*Дремлет взрытая дорога. Ей сегодня примечталось, Что совсем, совсем немного Ждать зимы седой осталось*», «*Скоро, скоро часы деревянные Прохрипят мой двенадцатый час!*», «*Я не скоро, не скоро вернусь*», «*Часто, часто с разбитым носом Приходил я к себе домой*», «*Сердце бьется все чаще и чаще, И уж я говорю невпопад...*» и др. Наиболее употребительны наречия (утвердительные, отрицательные, в степени сравнения) в функции обстоятельства времени и образа действия, задача которых – передать интенсивность действия, выраженного сказуемым.

Другие второстепенные члены употребляются значительно реже: «*Синий, синий мой цветок, Неприхоженный песок*» – повтор определения усиливает интенсивность признака.

Нередко поэт повторяет целые предложения, их грамматические основы или развёрнутые словосочетания: «*Пускай ты выпита другим, Но мне осталось, мне осталось Твоих волос стеклянный дым И глаз осенняя усталость*», «*Прощай, прощай. В пожарах лунных Дождусь ли радостного дня?..*», «*Я учусь, я учусь моим сердцем Цвет черемух в глазах беречь*». Семантика подобных структур помимо выражения интенсивности действия всегда содержит чувство сожаления, утраты, которое почти не звучит у юного поэта, но со временем встречается в его текстах все чаще.

Одним из любимых приемов поэта является кольцевая композиция строфы – повтор первой и последней строк: «**Звени, звени, золотая Русь, Волнуйся, неумный ветер! Блажен, кто радостью отметил Твою пастушескую грусть. Звени, звени, золотая Русь**», «**Воздух прозрачный и синий, Выйду в цветочные чащи. Путник, в лазурь уходящий, Ты не дойдешь до пустыни. Воздух прозрачный и синий**», «**Тихо розы бегут по полям. Сердцу снится страна другая. Я спою тебе сам, дорогая, То, что сроду не пел Хаям... Тихо розы бегут по полям**». Повтором строк поэт добивается эффекта рефрена, цикличности, замкнутости текста. Таких примеров очень много, в «Персидских мотивах» этот приём особенно популярен, что объясняется, видимо, особым состоянием души поэта, а также влиянием восточной поэзии и музыкального ритма арабских песен.

К повторам, безусловно, следует отнести анафору, популярную у рязанского поэта: «**Не напрасно дули ветры, Не напрасно шла гроза**», «**Скучно мне с тобой, Сергей Есенин, Подымай глаза... Скучно слушать под небесным древом Взмах незримых крыл**», «**Я не знал, что любовь – зараза, Я не знал, что любовь – чума**» – здесь синтаксический повтор вносит интенсивность в авторский текст, привносит экспрессию, усиливает чувства и переживания поэта.

В поэтическом наследии С.А. Есенина повторы весьма разнообразны и требуют глубокого и всестороннего анализа:

– это может быть перифраз: «**Никогда я не был на Босфоре... И хотя я не был на Босфоре...**»;

– повтор разных падежных форм одного слова: «**Никого не впущу я в горницу, Никому не открою дверь**», «**Нежная девушка в белом Нежную песню поёт**»;

– повтор однокоренных слов: «**Благословенное страданье, Благословляющий народ**», «**Прощай, родная пуща, Прости, золотой родник**», «**Сочинитель бедный, это ты ли Сочиняешь песни о луне?**». «**Сыплет черёмуха снегом... Сыпь ты, черёмуха, снегом...**» – здесь интересен не только повтор глагольных форм, но и очень эффективное употребление лексемы *черёмуха*: в первом случае как подлежащее, во втором как обращение;

– анафора и лексический повтор: «**Много я видел и много я странствовал, Много любил я и много страдал**»;

– инверсия и лексический повтор: «**Слышишь – мчатся сани, слышишь – сани мчатся**».

Таким образом, мы видим, что повтор в системе средств выражения субъективной модальности занимает одно из важных мест, выражает весь спектр человеческих эмоций, усиливает какое-либо качество, придаёт интенсивность действию. Синтаксический повтор может быть выражен как целыми предложениями, рефреном, так и отдельными членами предложения или синтаксическими конструкциями, осложняющими предложение.

Роль повтора в поэтическом тексте С.А. Есенина недостаточно изучена, впрочем, как и другие средства выражения субъективной модальности, что определяет перспективу дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова // Вопросы языкознания. 1953. № 15. С.3-29.
2. Есенин С.А. Полное собрание сочинений. В 7-ми томах. Т. 1. Стихотворения. М., «Наука» – «Голос», 1995. 672 с.
3. Краткий справочник по современному русскому языку / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, П.А. Лекант. Под ред. П.А. Леканта. М.: Высш.шк., 1995. 382 с.
4. Русская грамматика – URL: <http://rusgram.narod.ru/2190-2207.html> (дата обращения: 12. 09. 23)

АРМАСТАН. АКТУАЛЬНОСТЬ ОДНОГО РАССКАЗА А. МАТВЕЕВОЙ

Стрельникова Н.Д.

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина)

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальности рассказа современной русской авторки А. Матвеевой.

Ключевые слова: современная проза; русский как иностранный; любовь; актуальность.

ARMASTAN. RELEVANCE OF ONE STORY BY A. MATVEEVA

Strelnikova N.D.

Saint -Petersburg Electrotechnical University «LETI»

ABSTRACT

The article is devoted to the relevance of the story of the modern Russian author A. Matveeva.

Keywords: modern prose; Russian as a foreign language; Love; relevance.

Армастан по-эстонски значит «люблю». Так называется рассказ Анны Матвеевой, вошедший в сборник с похожим названием «Армастан. Я тебя тоже», включающий в себя 10 рассказов и одну повесть. Актуальность выбора именно этого сборника и этого рассказа определяется, во-первых, его новизной: рассказ появился в 2023 г., в нем затронуты явления последних лет – дистанционное обучение, пандемия, февраль 2022 года.

Во-вторых, рассказ написан от лица преподавательницы русского как иностранного: «Я преподаю РКИ – русский как иностранный. Из института ушла довольно давно, заочных учеников и без того хватало» [2, с. 222]. Непросто сегодня найти современный художественный материал о профессии учителя, хотя об этом писали, например, Е. Чиžова [3], С. Кузнецов [1]. Но где отыскать произведения о преподавателе высшей школы, тем паче, преподавателе РКИ, о человеке нашей родной профессии? Тем любопытнее предложить иностранным учащимся рассказ, в котором так много проблем, которые они неоднократно испытывали, и так много знакомой профессиональной лексики.

Рассказ начинается со специфики профессии преподавателя РКИ и с обозначения сложностей, с которыми сталкивается человек, изучающий иностранный язык. «В эстонском языке нет категории рода, поэтому даже через два года наших занятий Айно порой ошибается и говорит: “Папа приехала” или “Мия – мой лучший подруга”» [2, с. 221]. В данном случае ученик из Эстонии, но названная здесь проблема знакома всем преподающим РКИ: действительно, категория рода есть далеко не во всех языках. «Эстонский тоже не прост, – продолжает рассуждать автор, – в нем четырнадцать падежей, а звучит он так, будто с тобой вдруг заговорили эльфы» [2, с. 221]. Так изящно осуществлен переход от изучаемого языка к родному, что нельзя не использовать такой ход в качестве повода переключиться на язык иностранных студентов, с которыми читается рассказ Матвеевой, и поговорить об их индивидуальных трудностях в связи с характерными особенностями языков, столь явственными при сравнении с изучаемым русским. Неожиданное сравнение, ассоциативно пришедшее в голову автора, наталкивает на мысль предложить проанализировать свой родной язык с этой метафорической точки зрения. Сказочно-мифологическое сравнение, приводимое Матвеевой, объясня-

ется с изрядной долей юмора в следующем предложении, превращаясь в шутливо-ироничное: «Эльфы, которых в мире очень мало, – и поэтому их язык никто не учит. “Секретный язык, – говорит Айно. – Когда мы с Мией не хотим, чтобы нас понимали в Амстердаме, мы переходим на эстонский» [2, с. 221]. А ваш язык можно назвать секретным? – обратимся к своим студентам, а заодно и проверим, насколько они поняли смысл сравнения и оценили шутку автора.

Далее, в четвертом абзаце, уже на первой странице текста, транслируется, быть может, главная мысль, ради которой и написан рассказ, и, как кажется, мысль очень своевременная и важная именно сейчас: «Почему люди вдруг становятся близки друг другу? Как происходит это великое чудо, кого за него нужно благодарить?» [2, с. 121-122]. На этом вопросе можно прервать чтение и перейти к беседе, а лучше, к дискуссии, трансформировать предложенный философско-психологический проблемный вопрос автора в тему обсуждения на уроке.

В рассказе А. Матвеевой два героя: преподавательница РКИ, от лица которой ведется повествование, и ее ученица, юная девушка из Эстонии, работающая моделью, перемещающаяся в силу профессии из страны в страну. Однако регулярно, дважды в неделю, Айно появляется на экране скайпа. Она «решила учить русский язык, потому что в ней заговорила славянская кровь» [2, с. 223]: ее дед был из Петербурга, а в детстве приходила русская няня, поэтому немного, на элементарном уровне, язык ей знаком. Итак, герои занимаются дистанционно, разговаривая через скайп. Айно не единственная ученица. Есть, например, Цин и Луиджи. Вообще «заочных учеников и без того хватало – иногда с нулевыми знаниями, иногда весьма продвинутых. Чаще всего язык им нужен для работы – или чтобы поразить русскую невесту. Так было с Луиджи, итальянцем из Фриули» [2, с. 222].

По ходу повествования раскрываются тайны профессии, рассказывается о том, какие неожиданные иногда сложности подстерегают молодых людей, изучающих русский язык, какие проблемы им приходится решать. «У каждого студента есть свои слова-преткновения – они их почему-то никак не могут запомнить. Луиджи мучился со словом “великолепно”, Цин никак не давался “трамвай” (катился куда-то к травме), а у Айно это “перчатки”» [2, с. 225]. Поднимаются некоторые спорные вопросы преподавания РКИ, например, нужен ли язык – посредник? До сих пор существуют разные точки зрения на этот счет. Героиня, она же автор, откровенно пишет, что не является полиглотом, более того, свой «худой-бедный английский» она называет «единственным костылем в общении с учениками» [2, с. 223]. При этом тут же, опровергая себя, констатирует, что и такой плохой английский не очень востребован, так как учащиеся «как правило, жаждут полного погружения в русский» [2, с. 223]. Рассуждает автор и о методике преподавания, о так называемых «лишних» знаниях, которые почему-то остаются в памяти, но никогда не понадобятся, о процессе обучения, о темах, домашних заданиях и пр.

Как приятно, потому что знакомо и привычно, читать о том, как стандартно начинают преподаватели заниматься – «сначала тест на знание языка, потом алфавит, правила, упражнения...» [2, с. 223]. Темы, предлагаемые на уроках или задаваемые в качестве домашнего задания, также узнаваемы и актуальны. Среди них описание *вида из окна*, описание своей *внешности*, *диалог с воображаемым сотрудником воображаемого отеля*, *характер, традиции и приметы*. В рассказе зафиксировано, как ученица справляется с этими заданиями, приводятся допускаемые ею ошибки: *сибирский Настя и украинский Машиа; я бы хотела взять однокроватный номер для трех ночей, лапки* (вместо перчаток); *эстонские люди* и др.

Конечно, в истории о работе преподавателя РКИ достаточно много специальной, профессиональной лексики, однако эти слова и термины хорошо знакомы нашим слу-

шателям и студентам: *грамматика, разговор, ударение, сборник упражнений по глагольному управлению, причастия, деепричастия*. «Они не очень нужны в разговорной речи, и все же без них не обойтись. Русские фильмы. Русские стихи» [2, с. 226].

«Постепенно грамматики становится все меньше, а разговоров – все больше», и действительно, это знает каждый преподаватель РКИ, именно так и происходит в процессе обучения русскому как иностранному. Героиня рассказа признается, что до знакомства с Айно она никогда «просто не разговаривала» с учениками, «хотя, как преподаватель», – уверена она, – «этот метод – самый лучший» [2, с. 227]. И снова обратимся к своим студентам, согласны ли они с этим?

Выбор рассказа А. Матвеевой для чтения на уроке РКИ представляется удачным не только близостью темы, профессии, рода деятельности, но и возможностью перехода после чтения отдельных фрагментов к конкретному разговору с собственными студентами. Например, прочитав абзац, в котором объясняется происхождение финского имени Айно из карело-финского поэтического эпоса «Калевала», означающего в переводе на русский – «единственная», «постоянная», «та, что навсегда», логично задать вопрос своим студентам: каков смысл их имени, как его перевести на русский язык, насколько оно соответствует им, нравится ли и пр.

Автор заканчивает рассказ, снова возвращаясь к мысли, прозвучавшей на первой странице, но предлагая свой ответ на поставленный вопрос. «Тема урока: объяснить, почему люди становятся близки и дороги друг другу, даже если они никогда не виделись – и между ними все меньше и меньше свободных дорог. Я бы ответила на это одним эстонским словом – армастан. Но у Айно, возможно, есть другой ответ. И я его приму» [2, с. 231].

Армастан в переводе с эстонского – *люблю, я тебя люблю*. Конечно, необходимо задать вопрос студентам: почему рассказ называется «Армастан»? Что значит это слово? Как вы думаете, какой *другой ответ* может быть у Айно?

Прелесть рассматриваемого здесь рассказа, прежде всего, в его подтексте. Чудо обретенного взаимопонимания, радость человеческого общения, неожиданное узнавание себя в другом, удивительное чувство родства и внутренней близости, независимо ни от чего – такова позиция автора.

Место семейных портретов у преподавательницы РКИ занимает портрет ее ученицы, Айно, которую она никогда не видела в жизни, только в скайпе. «Можно сказать, – размышляет она, – что я вижу только картинку, живое изображение, а не настоящего человека, но для меня эта девочка реальнее многих других людей, которых я встречаю изо дня в день» [2, с. 222]. Почему? Вопрос адресуется студентам. В тексте есть ответ и не один, но смогут ли их найти студенты и согласятся ли они с утверждением героини и автора? Быть может, они придумают свой ответ на этот вопрос?

Текст А. Матвеевой позволяет предложить самые разнообразные задания: объяснить значение слов и выражений (*не нахожу в себе силы поправить; упорно (говорит); априори; сто раз об этом; дельный совет*); найти ошибки иностранных студентов, которые зафиксировал автор, воспроизводя их речь; попросить найти в тексте все упоминаемые профессии, которых много и др. Пожалуй, самым важным представляются задания на понимание рассказа, поэтому надо грамотно сформулировать вопросы.

Итак, выбор данного рассказа в иностранной аудитории продиктован несколькими обстоятельствами. Профессия главной героини совпадает с нашей профессией преподавателя РКИ, а значит, можно поговорить на общие профессиональные темы, обсудить знакомые проблемы, обозначить перспективы. Рассказ актуален, во-первых, в силу своей современности, что проявляется, в частности, в лексике (*дистанционно,*

скайп, пандемия, тест на ковид, джетлаг), во-вторых, в связи со звучащими в нем темами, среди которых главной является тема общения близких, понимающих друг друга людей, вне политики и государственных барьеров. Это рассказ о Любви с большой буквы, об этом буквально кричит название рассказа и всего сборника. О Любви – вне возраста, национальности, социальной принадлежности, о Любви, которая призвана править миром, ибо является той единственной силой, что способна противостоять безумию, разрушению, абсурду и смерти. О Любви, которой так не хватает в мире сейчас.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Кузнецов С. Учитель Дымов. М.: Издательство АСТ. 2019. 413 с.
- 2 Матвеева А. Армастан. Я тебя тоже М.: Издательство АСТ. 2023. 248 с.
- 3 Чижова Е. С. Крошки Цахес. М.: АСТ: Астрель. 2010. 220 с.

УДК 811.161.1

ДИАЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНСТВА В СОСТАВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОЗАИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «ДОМА»)

Су Лэсюе

Санкт-Петербургский государственный университет

АННОТАЦИЯ

Рассказ А.П.Чехова, написанный более ста лет тому назад, не утратил своей актуальности: проблемы воспитания детей, их сложность, поиски родителями подходов к ребёнку для формирования стойкого сопротивления вредным привычкам не утрачивают своей остроты. В статье предлагается анализ рассказа в духе текст-чтение для проникновения в смысл, главным выразителем которого являются диалоги отца с сыном, демонстрирующие разность когнитивного содержания участвующих, что требует поиска той общности, на основании которой возможен реальный контакт в общении.

Ключевые слова: диалогическое единство; структура диалога; соотношение реплик участников; нарушение смыслового единства.

DIALOGICAL UNITIES IN THE COMPOSITION OF A PROSE LITERARY TEXT (BASED ON THE STORY BY A.P. CHEKHOV "AT HOME")

Su Lexue

Saint Petersburg State University

ABSTRACT

A story by A.P. Chekhov, written more than a hundred years ago, has not lost its relevance: the problems of raising children, their complexity, and parents' search for approaches to their children to form lasting resistance to bad habits do not lose their urgency. The article proposes an analysis of the story in the spirit of text-reading to penetrate into the meaning, the main exponent of which is the dialogues between father and son, demonstrating the difference in the cognitive content of the participants, which requires a search for the commonality on the basis of which real contact in communication is possible.

Keywords: dialogical unity; structure of dialogue; correlation of participants' remarks; violation of semantic unity.

Рассказ А. П. Чехова «Дома» входит в цикл его рассказов о детях. В этом цикле собственно для детей написаны рассказы «Каштанка» и «Белолобый», остальные в большей степени адресованы взрослым, с которыми автор делится своими наблюдениями над особенностями психики, способностями видеть мир, характером поведения

детей. Рассказ «Дома» написан в 1887 году, включён в сборник рассказов А. П. Чехова «Детвора» 1889 года.

Время действия в рассказе – один вечер, даже точнее – с начала девятого до 10 часов. В это время отец пытается в разговоре с семилетним сыном убедить его в том, что курение вредно, поскольку гувернантка сообщила ему, что мальчик курил. Тема воспитания становится главной, воплощаясь в диалогах отца и сына, в которых отец мучительно ищет способы объяснения, а для сына оказывается трудно сосредоточиться на непростых и скучных объяснениях отца.

Для Чехова принципиально важно развитие действия, его произведения – процессы, течение которых отражает саму жизнь, демонстрируя поступки персонажей, в которых проявляются их характеры, их нравственный облик [6]. Поэтому из возможных подходов к анализу текста: статическом – выявлении и описании суммы отдельных текстовых компонентов и динамическом – последовательном наблюдении за сменяющимися друг друга компонентами повествования «в их движении к финалу» [1] – соответствующим духу текста является второй.

Практически речь шла о собственно текстовом и дискурсивном анализе, значимой частью которого является информационная структура текста, способная выдвинуть на передний план основное содержание дискурса, поместив комментирующую информацию в положение фона [4, с. 48-49].

М.М. Бахтин также указывал на то, что следом за общим представлением содержания текста должен идти анализ его языка, который поможет комментировать элементы содержания, что должно привести к интерпретации произведения. Попробуем пойти по этому пути.

По ходу рассказа читатель получает много информации о семье: мальчик живёт с отцом, его мать недавно умерла. Они живут в квартире, где детская находится через две комнаты от кабинета отца [5, с. 98]. В доме есть кухарка. Реагируя на то, что она порезала палец и теперь держит его во рту, Серёжа замечает: *И как она может грязный палец брать в рот! Папа, ведь это неприлично!* [5, с. 102].

Есть портрет воспитанного мальчика: *Серёжа, мальчик семи лет. Это был человек, в котором только по одежде и можно было угадать его пол: тщедушный, белолицый, хрупкий... Он был вял телом, как парниковый овощ, и всё у него казалось необыкновенно нежным и мягким: движения, кудрявые волосы, взгляд, бархатная куртка* [5, с. 99].

Облик отца складывается из представления его должности прокурора, он часто так называется и в тексте наряду с именем-отчеством. Из деталей портрета упоминаются только усы и борода – характерные черты мужчины того времени, его размышления представлены в пространстве между диалогами, что существенно дополняет портрет.

Тема отца, начинающего разговоры с сыном, вводится повторяющимися репликами, перед началом: «*Что же я ему, однако, скажу?*» – *подумал Евгений Петрович* [5, с. 99], и далее: «*Что же ещё сказать ему?*» [5, с. 100]; *Ну, что я ему еще скажу? Что?»* [5, с. 102]. Разговор непривычный, трудный, не имеющий в отличие от официальных, служебных стабильных образцов. И, тем не менее, первая попытка всё же осуществляется в привычном духе: Евгений Петрович обращается к теме личной собственности, табаку, который позволил себе взять без разрешения его сын. Его речь строится по классическому образцу обвинения: за тезисом – главной мыслью следуют примеры – конкретизация: *Во-первых, ты не имеешь права брать табак, который тебе не принадлежит. Каждый человек имеет право пользоваться только своим собственным добром...* [5, с. 100]. Примером служит сундук гувернантки, который нельзя трогать,

что совсем не представляет интереса для Серёжи, и собственное поведение Евгения Петровича, который не берёт игрушек сына: *...они не мои, а твои!* [5, с. 100].

Продолжение темы собственности не вызывает никакого интереса у Серёжи, в ответ на рассуждения отца он обращает внимание на клей, который стоит на столе, и задаёт вопрос о нём, что свидетельствует о полном выключении из темы разговора и утрате диалогом своего внутреннего единства.

Такая же участь постигает и тему о вреде табака для здоровья. Пример умершего дяди Игнатия, который курил, вызывает у мальчика воспоминания о том, как взрослые объясняли ему явление смерти (*теперь он, как и мама, на небе*) [5, с. 101]. Противостояние жизни и смерти не стало для ребёнка объектом самосознания, а в этом случае оно «как бы не существует» [3, с. 420]. Отец понимает, что сын его не слушает и даже то, что слышит, толкует по-своему.

Евгений Петрович вспоминает, что прежде родители не испытывали таких мук и за курение просто секли или иногда, как его мать, задаривали подарками за отказ от дурных привычек. (Заметим, что историки педагогики действительно отмечают серьёзные сдвиги в методах воспитания в России в конце 19 века [2]).

На помощь для установления контакта с сыном приходит сказка: Евгений Петрович рассказывал сыну перед сном нехитрые придуманные им самим сказки. В этот вечер он рассказывает сказку про замечательную страну с цветущими садами, фонтанами, стеклянным дворцом. Но всё это гибнет, потому что у царя умер сын, который мог бы защитить царство от неприятеля, и умер он потому, что курил. Прослушав сказку, Серёжа обещает больше не курить.

Так в тексте обретает силу ещё одна тема, кроме закона и проблемы человеческой жизни и смерти, присутствующая в мыслях Евгения Петровича – тема искусства и красоты. Мы не останавливались на одном «вставном» эпизоде: рассказе о картинке, которую рисует мальчик.

Отец обращает его внимание на то, что солдат на картинке оказался у него выше дома, чего не может быть. Однако сын отвечает, что это необходимо было сделать, чтобы у человека были глаза. Действительно, доказано, что основную информацию о мире человек получает зрительно, и одним из самых впечатляющих видов искусств является живопись. Гибель прекрасного царства в сказке отца оказалась решающим фактором для отказа от того, что могло стать вредной привычкой ещё маленького человека.

Таким образом, внимательное последовательное прочтение рассказа А.П. Чехова с комментарием к некоторым компонентам текста позволило интерпретировать его смысл, состоящий в утверждении того, что даже дома / а, может быть, и именно дома, в условиях ограниченного времени в общении с ребёнком, только начавшим накапливать опыт, человек способен воспроизвести в своём сознании картины реальной жизни и сосредоточить внимание на кардинальных вопросах бытия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. Из истории изучения поэтики (20-е годы) // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1975, т. 34, № 3. С. 259-272.
2. Козлов Н.И. Как к детям относились в прошлом: история детства. 2022.
3. Лотман Ю. М. Смерть как проблема сюжета // Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа", М., Изд. "Гнозис", 1994, с. 417-430.
4. Уржа А. В. Первый план и фон в повествовательном тексте. Нарратология, лингвистика, когнитивные исследования, переводоведение. Монография. М. Флинта. 2022. 388 с.
5. Чехов А. П. Дома // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 тт. Т. 6. М., Наука, 1976. С. 97-106.
6. Чупринин С. И. Чехов и Боборыкин (некоторые проблемы натуралистического движения в русской литературе конца XIX века) / Чехов и его время. «Наука», М., 1977. 138-157.

**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ
И ЮНОШЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НАРУШЕНИЯ ТРЕБОВАНИЙ,
ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫХ К ПРОИЗВЕДЕНИЯМ
ДЛЯ ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА**

Тимченко О.Г.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена особенностям восприятия художественных произведений детьми и юношеством, особенностям и критериям детской и юношеской литературы, а также случаям несоблюдения данных критериев современными авторами.

Ключевые слова: детская и юношеская литература; критерии литературы; современная литература; особенности восприятия художественных произведений.

**PROBLEMS OF MODERN CHILDREN
AND YOUTH LITERATURE
FROM THE POINT OF VIEW OF VIOLATION OF REQUIREMENTS,
SUBMITTED TO WORKS
FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE**

Timchenko O.G.

Ryazan State University named after S.A. Yesenin

ABSTRACT

The article is devoted to the peculiarities of the perception of works of art by children and youth, the peculiarities and criteria of children's and youth literature, as well as cases of non-compliance with these criteria by modern authors.

Keywords: children's and youth literature; literature criteria; modern literature; features of perception of works of fiction.

Детская и юношеская литература имеет свою специфику, отличную от литературы для взрослых. Обусловлено это особенностями восприятия мира, в том числе и художественного, детьми и подростками. Эти особенности должны учитывать писатели, создающие свои произведения специально для детской и юношеской аудитории, что и наблюдается в книгах писателей дореволюционной, советской и доперестроечной России. К сожалению, в современной литературе часто отходят от этих правил, что сказывается на качестве произведений и на восприятии книг детьми и подростками.

Писатель, создавая произведения для детей и юношества, должен помнить, что личность, характер ребенка, подростка еще только формируется, юный читатель особенно восприимчив к внешним факторам, к авторитетам, легко поддается влиянию. Нередко автор полюбившихся книг становится для юного читателя примером, его слова воспринимаются как ориентир, как руководство к действию, и это накладывает на писателя особую ответственность. Автор должен быть очень осторожен при прорисовке характеров своих героев, утверждая те или иные ценности, высказывая те или иные суждения.

Одной из особенностей литературы, основанной на специфике восприятия мира детьми и подростками, является то, что у юного читателя пока еще недостаточно развито аналитическое мышление, он пока не в состоянии поспорить с автором, не умеет вести диалог с книгой. Ребенок в этот период особенно доверчив, ему важно авторитетное

мнение взрослого, поэтому юный читатель может с готовностью во всем следовать автору, воспринимая его слова как непререкаемую истину [1, с. 5]. Именно поэтому писатель для детей и юношества не должен ставить в своих произведениях спорных вопросов, должен с осторожностью рассуждать о проблемах, решение которых неочевидно.

Одним из современных авторов, на примере книг которого можно рассмотреть случаи нарушения данного требования, предъявляемого к произведениям для детей и юношества, является Виктория Ледерман.

В книгах Виктории Ледерман много достоинств. Они ставят перед читателями вопросы, ответы на которые подростки должны найти сами. Ее книги учат думать, анализировать, чувствовать. При этом сюжеты книг очень занимательны, не банальны, динамичны. Это прекрасное качество, особенно для детской и юношеской литературы. Книги Виктории Ледерман способны увлечь школьников и студентов, а это очень важно в наше время, когда дети потеряли интерес к чтению. Однако нарушение описанного выше требования вызывает серьезные опасения, что у читателей сложится неправильное восприятие мира, отношений в нем, что в дальнейшем неблагоприятно скажется на жизни детей и подростков.

Например, повесть «Календарь мая», при всех ее достоинствах, не может не вызывать и ряд вопросов.

Одним из главных героев повести является Глеб Елизаров, шестиклассник. У него весьма непростые отношения с отцом, что видно из первой же их совместной сцены:

«...Отец появился лишь около восьми. Услышав звук открывающейся двери, Глеб радостно поскакал в коридор.

– Здравия желаю, товарищ капитан! – гаркнул он, схватил с головы отца фуражку, водрузил на свою голову и отдал честь. Тот улыбнулся, щелкнул сына по носу и отправился в ванную мыть руки. Глеб хвостиком последовал за ним.

– Я уже пельмени сварил, час назад! И не ем, тебя жду. А ты все не идешь. Хоть бы позвонил...

...Отец задумчиво потрепал его по голове, вышел из ванной и стал переодеваться в гражданскую одежду. Глеб заподозрил неладное:

– Пап, ты зачем одеваешься? Мы же ужинать будем.

– Да нет, – сказал отец, очнувшись от своих мыслей, – я не буду. Поешь сам.

– Ну папа! – возмущенно завопил Глеб. – Я что, опять один должен сидеть? Я вчера один сидел, и позавчера, и неделю назад! То ты работаешь, то ты дежуришь, то ты просто уходишь вечером!...

...Отец не ответил. Он обеими руками пригладил свои короткие волосы, взял флакон туалетной воды и пару раз брызнул на шею. Глеб мрачно наблюдал за ним, скрестив руки на груди.

– Ну все, я пошел. Вернусь поздно. Отбой в двадцать три ноль-ноль. Вопросы есть? – не дожидаясь ответной реплики, отец открыл входную дверь.

– Сдай меня лучше в детдом! – вслед ему бросил Глеб. – Что так, что эдак – все равно без семьи.

Отец замер на пороге, и когда обернулся, его глаза были холодными и колючими. Он наклонился к сыну и с плохо скрытой яростью произнес:

– А ты не знаешь, кто в этом виноват? Кто все уничтожил своими собственными руками?...» [2, с.15].

Поведение отца настораживает уже в этой сцене. «Злые и холодные глаза», «плохо скрытая ярость в голосе» – эти фразы не вызывают симпатии к отцу. Однако, как выясняется далее, именно Глеба автор рисует эгоистом, который разрушил отношения

отца. По мере развития сюжета Виктория Ледерман создает образ Глеба, осознающего свою вину, признающего свою ошибку, при этом взрослые – отец и его возлюбленная – милостиво готовы подумать, могут ли они простить мальчика. Автор несколько не сомневается в том, что поведение взрослых правильное и оправданное и только Глеб виноват в случившемся, более того, строит свое повествование так, чтобы убедить в этом читателей. Виктория Ледерман не задумывается о том, что ее позиция весьма спорная, а юные читатели, не имея пока возможности возразить автору, поспорить с ним, воспримут данное утверждение как руководство к действию.

Если подросток решается на поступок, который совершает Глеб, это означает только одно: Вера, возлюбленная отца, не смогла завоевать его доверие, не стала для мальчика членом семьи. Но двое взрослых людей не обращают внимания на чувства ребенка и все равно собираются пожениться. Но эгоистом почему-то оказывается именно подросток. А взрослые? Они не видели настроения мальчика? Они не пытались изменить его отношения к себе и к происходящему? Видимо, нет, они думали только о себе и поступали так, как было им удобно, не задумываясь о чувствах подростка. А когда он совершил то, что совершил, никто опять не подумал поговорить с мальчиком и выяснить причину этого поступка – его просто стали игнорировать, его оставили в одиночестве. Отец ребенка в данной ситуации предал своего сына, не попытался разобраться, не поговорил, не сделал ничего, чтобы сблизить Веру и Глеба, чтобы подружить их друг с другом – он просто бросил своего ребенка ради возлюбленной. Взрослый родной человек мстит собственному ребенку, мстит жестоко, оставляя его в одиночестве, просто-напросто бросая его, не проводя с ним время, раз за разом уходя из дома к той, кого мальчик считает разрушительницей их семейного очага. И Вера, и отец во всем винят только Глеба, не пытаясь даже задуматься, какие их действия толкнули мальчика на такой поступок. И самое страшное, что читатели-подростки могут поверить в то, что любой поступок взрослых, родителей надо принимать как должное, а если они этого не делают, то они эгоисты, которые мешают своим родителям жить – а именно такой вывод делает Глеб и озвучивает его отцу, и отец не возражает мальчику, снова предавая своего сына и убеждая в мысли, что отцу он не нужен, что между ним и Верой отец выбирает Веру.

Да и Вера в своем разговоре с Глебом не кажется доброй и способной полюбить мальчика. Да, на какое-то время Глеб разрушил ее отношения со своим отцом, но этот поступок наверняка имеет свои причины. И она даже не задумывается над этими причинами, она только лелеет свою обиду. Но ведь прежде всего это она не смогла завоевать доверие Глеба, не смогла убедить его в том, что сможет если не заменить ему мать, то хотя бы стать другом. И разве она не понимает, что, проводя все время с ней, отец Глеба не уделяет время своему ребенку, все время бросает его? И ее это устраивает, она не пытается изменить ситуацию, не пытается убедить отца Глеба, что это неправильно. Разве ее поведение не эгоистично? Но автор, создавая образ Веры, выражает авторскую позицию таким образом, что становится понятно: Веру надо пожалеть, а Глеба осудить.

Глеб оказывается мудрее и добрее взрослых. Но, вероятно, трещина, которая появилась в отношениях отца и сына, не зарастёт никогда. Наверняка Глеб не сможет доверять людям, предавшим его. Да, он получит видимость семьи с совместными обедами и походами в кино, но это будет именно видимость, потому что любви и доверия между сыном и отцом с его возлюбленной не будет никогда.

Глебу наглядно продемонстрировали, что будет, если он не смирится с любовью взрослых – он просто останется в одиночестве. И Глеб соглашается на этот суррогат семьи, он получил свой жестокий урок в виде постоянного одиночества, но это навсе-

гда останется суррогатом. А юный читатель, прочитав книгу, поймет, что идти против родителей, против взрослых нельзя, даже если они не правы. И не только поймет, но и поверит в это.

К сожалению, это не единственный пример нарушения указанного требования, предъявляемого к произведениям для детей и юношества, в творчестве Виктории Ледерман. «Теория невероятностей» – еще одна книга автора, которая может сформировать неверное представление читателей о жизни, о взаимоотношениях между людьми.

Главный герой повести, семиклассник Матвей, рисуется автором эгоистом, человеком, который занят только собой. Он не участвует в жизни класса, у него нет реальных друзей, только виртуальные. Однако поступок, который совершает Матвей и который является отправной точкой для дальнейших событий, показывает, что Матвей никак не может быть эгоистом, каким его представляет читателю Виктория Ледерман. Главный герой спасает соседского малыша от хулиганов, подвергая свою жизнь опасности. А далее выясняются и причины, из-за которых Матвей отвернулся от всех в классе – его друзья предали его. Более того, они не раскаялись в своем поступке, не извинились перед Матвеем, не попытались загладить свою вину. Однако автор именно Матвея винит в том, что он одинок. Автор призывает Матвея, а вместе с ним и читателей, к прощению своих обидчиков:

«– Матвей, они, конечно, поступили ужасно, но... это было детство, а в детстве случается много ошибок... Наверное, у каждого есть поступки, которыми нельзя гордиться.

– То есть ты не считаешь это предательством?

– Я считаю, что об этом надо забыть.

– Но я не хочу забывать!

– А для чего помнить?

– Предательство прощать нельзя.

– А если не прощать, как тогда вообще жить?... Мне кажется, в любой обиде есть какая-то черта, предел... Точка прощения. Доходишь до нее и понимаешь: всё, дальше так нельзя, невозможно. С ума сойдешь, если не простишь...

– Только неизвестно, где она, эта твоя точка прощения. И сколько до нее идти. Может, всю жизнь? – усмехнулся Матвей» [3, с. 73].

Разумеется, это очень великодушно – прощать тех, кто тебя обидел. Однако и обиды бывают разные, и поведение обидевших тебя людей. Призывать юных читателей прощать всех и всё, невзирая на масштаб обиды, на то, раскаиваются ли обидевшие и предавшие тебя люди или, наоборот, своим дальнейшим поведением эту обиду только усугубляют – большая ошибка. Автор тем самым обесценивает возможные страдания своих читателей, которые могут столкнуться в жизни с предательством, опуская их до уровня мелких неприятностей.

Наша жизнь изменилась. Произведения, которые считались классикой детской и юношеской литературы, вероятно, устарели, не отвечают новым реалиям и неинтересны современным детям и подросткам. Однако современным авторам не стоит забывать о специфике восприятия мира своими читателями и следует учитывать эти особенности при создании произведений для детей и юношества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковакина А.А. Литература для детей: Конспект лекций. М.: Приор-издат, 2010. 111 с.
2. Ледерман В.В. Календарь мая. М.: КомпасГид, 2017. 214 с.
3. Ледерман В.В. Теория невероятностей. М.: КомпасГид, 2018. 350 с.

**АНАЛИЗ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ
СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА
ГОРНОГО УНИВЕРСИТЕТА
НА ОСНОВЕ ОПРОСА С ПОМОЩЬЮ GOOGLE-ФОРМЫ**

Щукина Д.А., Елисеева И.А., Олейник М.П.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье приводятся результаты третьего этапа анализа читательских предпочтений студентов Санкт-Петербургского горного университета. В исследовании приняли участие более 150 студентов (в основном – будущих геологов). На основании мониторинга ответов сравниваются результаты с предыдущими этапами исследования. Выявляются читательские предпочтения студентов, а также возможные изменения.

Ключевые слова: мониторинг; сравнение; онлайн-опрос; читательские предпочтения; студенты-первокурсники; культура чтения.

**ANALYSIS OF READING PREFERENCES
OF FIRST-YEAR STUDENTS
OF THE MINING UNIVERSITY
BASED ON A SURVEY USING THE GOOGLE FORM**

Shchukina D.A., Eliseeva I.A., Oleinik M.P.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article presents the results of the third stage of the analysis of the reading preferences of students of St. Petersburg Mining University. More than 150 students (mostly future geologists) took part in the study. Based on the monitoring of responses, the results are compared with the previous stages of the study. Students' reading preferences are revealed, as well as possible changes.

Keywords: monitoring; comparison; online survey; reading preferences; first-year students; reading culture.

В последнее время выходят исследования и статьи о том, что современная молодёжь перестала интересоваться книгами, заменив их на другой вид досуга или же источник знания. Однако становится ясно, что это совсем не так, и в то же время не стоит отрицать тот факт, что книга утратила былую популярность, уступив дорогу новым цифровым ресурсам. В статье Е.В. Петровской справедливо замечено, что эпоха постмодернизма всё подвергла иронии, превратила культуру в гигантский конгломерат цитат, «потерявших» своего автора [1, с. 52].

В ходе исследования о читательских предпочтениях первокурсников Санкт-Петербургского горного университета был проведён опрос, содержащий 8 вопросов закрытого типа и 2 вопроса открытого типа. Поскольку данная тема связана с исследованием, которое проводилось нами в прошлом году, то большая часть анализа носит сопоставительный характер, новые результаты сравниваются с результатами, полученными от первокурсников приема 2022 г.

Первый вопрос был о том, читают ли респонденты. 90% опрошенных ответили, что читают. В прошлом году процент читающих был несколько ниже – 85,7 %.

Читаете ли вы книги?

151 ответ

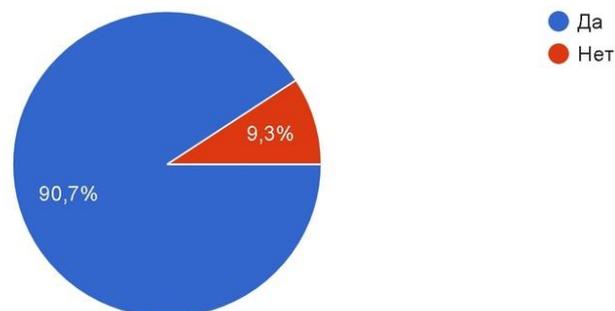


Рис.1. Результаты ответа на 1-й вопрос

При изучении вопроса о предпочитаемых жанрах обнаружено, что самыми популярными среди студентов оказались: классическая литература (58,3 %), фантастика (45 %) и приключения (43 %). Респонденты 2022 года в меньшей степени отдали предпочтение классической литературе, их результаты были такими: фантастика (57,6 %), детектив (48,9 %), приключения (48,9 %). Но классическая литература также входила в пятёрку предпочитаемых жанров с результатом 44,6 %. Можно сделать вывод о том, что интерес к развлекательным (рекреационным) жанрам остаётся в приоритете [4, с. 206].

Какие книги вы чаще всего читаете?

151 ответ

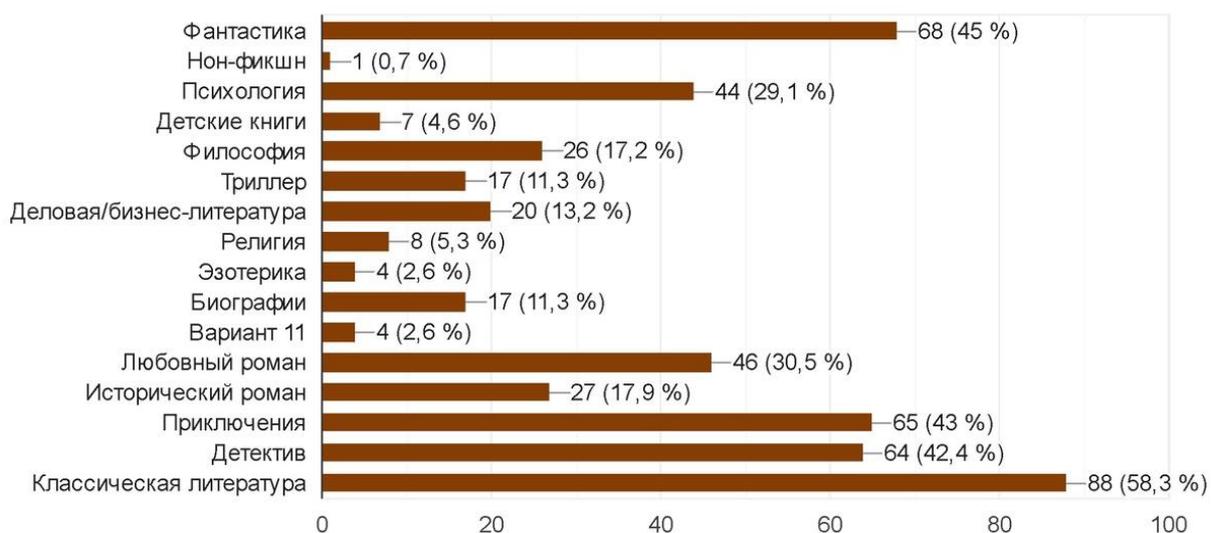


Рис.2. Результаты ответа на 2-й вопрос

Обращаясь к выбору предпочитаемого текста с позиций рода произведения (проза, поэзия, драматургия), большая часть респондентов ответила, что их привлекает проза (48.6 %).

Что вы предпочитаете больше?

146 ответов

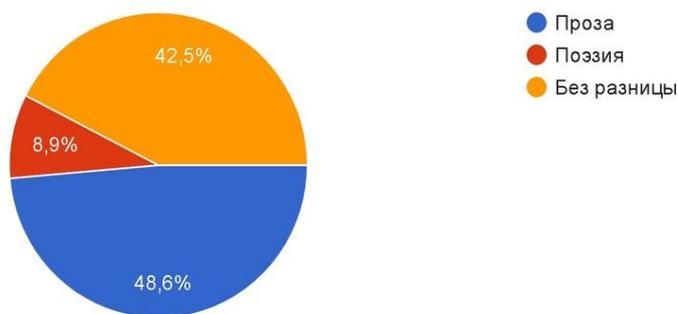


Рис.3. Результаты ответа на 3-й вопрос

Что касается преимущественного формата чтения, то неизменным остаётся бумажная книга (88.6 %). В мониторинге читательских предпочтений прошлого года за бумажный формат чтения высказались лишь немногим более половины респондентов (52%) [3, с. 218].

Какой формат чтения вы предпочитаете?

149 ответов

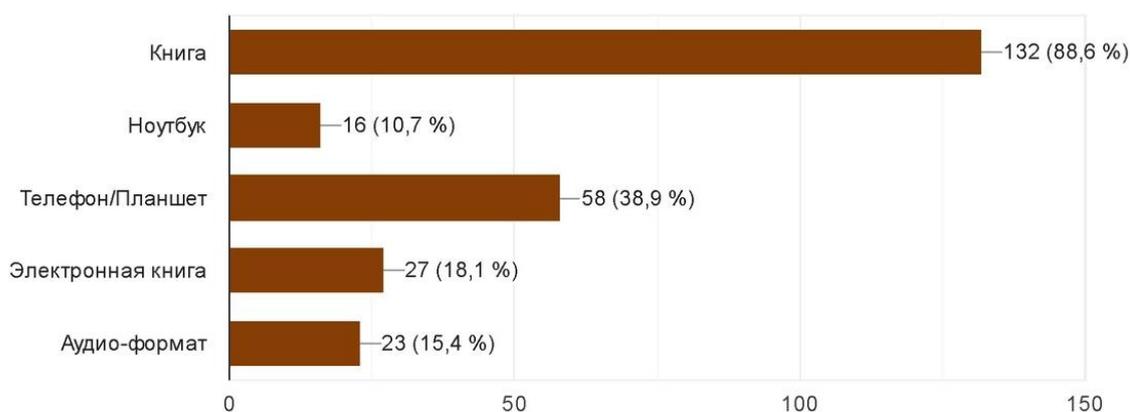


Рис.4. Результаты ответа на 4-й вопрос

По результатам анализа ответов на пятый вопрос с множественным выбором можно констатировать, что большинство опрошенных первокурсников при выборе книги руководствуются рекомендациями близких им людей, вероятнее всего, это связано с уверенностью в схожих взглядах и интересах. Это вполне очевидное решение: спросить совета у человека, с которым вы нашли общие волнующие темы и увлечения. С небольшой разницей в процентном соотношении большую роль при выборе чтения играют аннотации к книгам, что помогают быстро ознакомиться с основным сюжетом произведения и понять, интересны ли будущему читателю сюжет и тема книги. Действительно, анно-

тации во многом облегчают выбор произведения, поскольку, не раскрывая полностью сюжета, они увлекают человека и заставляют взять в руки ту или иную книгу.

Ваша мотивация к чтению

142 ответа

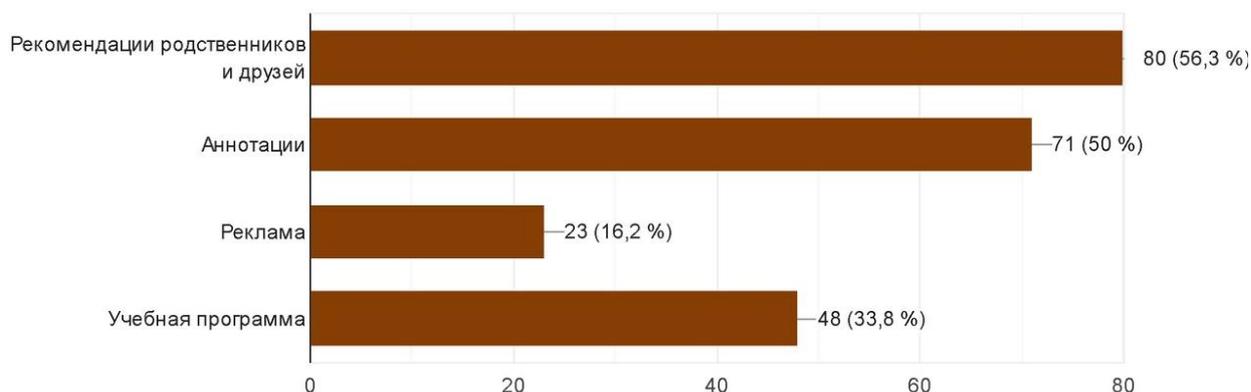


Рис.5. Результаты ответа на 5-й вопрос

Если говорить об учебной программе по литературе, то она во многом отражает потребности ученика (в зависимости от возраста) прочесть художественный текст, знакомит детей с классикой, которая остается актуальной спустя долгое время. Более того, многие перечитывают книги из школьной программы уже в зрелом возрасте, таким образом имея возможность сравнить свои представления о мире и заново прочесть произведение. Последнее место в опросе занимает реклама книг, вероятнее всего, потому, что такая практика в меньшей степени распространена и многие не доверяют мнению незнакомых им людей в вопросе выбора литературы. Подводя итоги: чаще всего мотивацией к чтению становятся близкие люди, либо же аннотации к книгам.

Где вы обычно читаете?

149 ответов

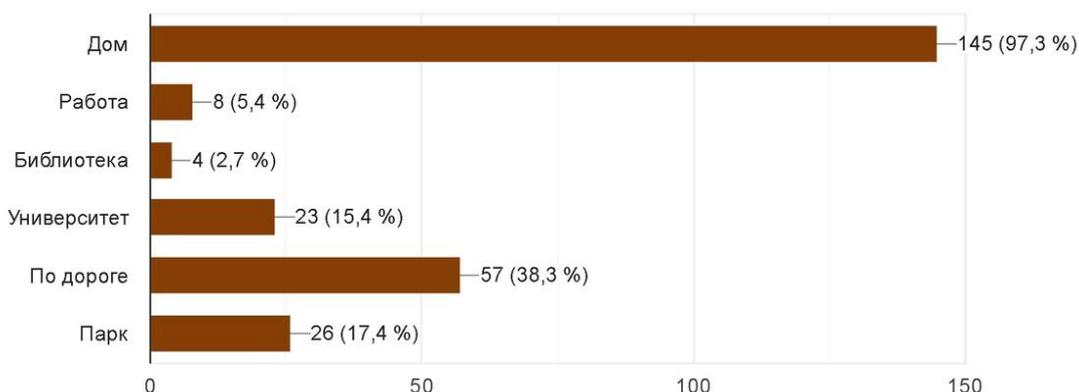


Рис.6. Результаты ответа на 6-й вопрос

Следующий вопрос был о месте, где респондент читает. Большинство (97 %) предпочитают читать дома, что вполне обоснованно, это одно из самых комфортных мест, где человек может расслабиться и посвятить время себе. Дома для читателя меньше всего отвлекающих факторов и больше возможности погрузиться полностью в сюжетную линию

книги. Треть ответов была о чтении по дороге, что объясняется желанием скоротать время, так же, как и с ответами о чтении на работе и учебе. В большие перерывы книга помогает отвлечься от повседневности и на несколько минут перенестись в увлекательный мир литературы. Некоторые предпочитают читать в парке или библиотеке, объяснить это можно тем, что у человека не будет возможности прочитать всего несколько страниц и закрыть книгу, ведь он проделал для этого некоторый путь, к тому же чтение на свежем воздухе можно отнести к своему роду медитации и расслаблению. Для современных подростков довольно тяжело взять книгу в руки, но как только прочитываются первые страницы, книга увлекает в свой загадочный мир, после чего оторваться становится сложнее.

Каких авторов предпочитаете?

148 ответов

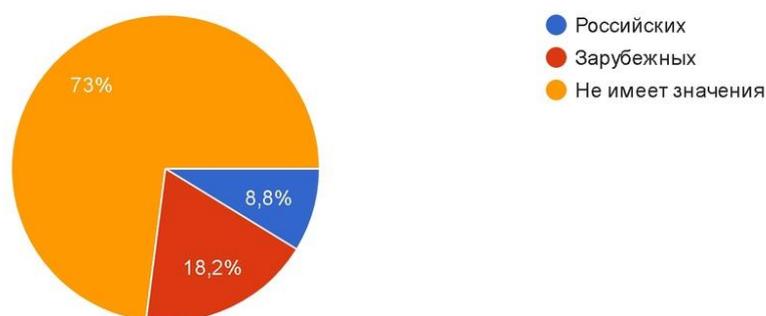


Рис.7. Результаты ответа на 7-й вопрос

Говоря об авторах, которых выбирают современные студенты, опираясь на результаты опроса, можно отметить, что для большинства не имеет значения авторство выбранной книги, но все-таки с разницей в 10% подростки выбирают зарубежную литературу. Возможно, это связано с развитием коммуникации с помощью Интернета, сейчас популярность набирают молодые авторы, большая часть которых является зарубежными. Можно предположить, что у студентов возникает интерес к книгам зарубежных авторов из-за изучения многих классических русских авторов в школе.

Считаете ли вы, что чтение необходимо для развития личности?

150 ответов

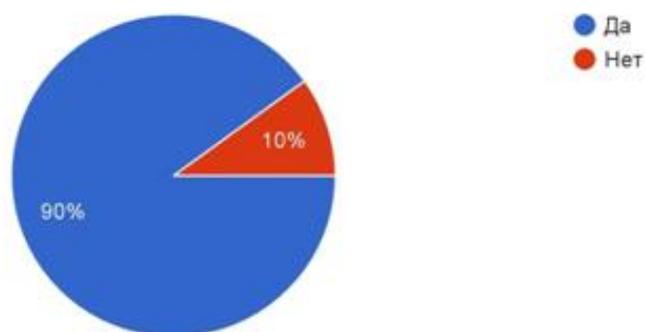


Рис.8. Результаты ответа на 8-й вопрос

Последним вопросом с множественным выбором стал вопрос об актуальности чтения и влияния его на развитие личности. Подавляющее большинство ответили положительно, действительно, чтение книг в любом возрасте имеет огромное влияние на становление личности и формирование мировоззрения человека. Этот факт можно проследить и с помощью опроса, который проводился среди первокурсников Горного университета в прошлом году. Тогда анализировалась увлеченность студентов произведениями поэтов серебряного века, которые остро реагировали на происходящие в стране изменения [2]. В прошлом году также большинство опрошенных ответило, что литература влияет на становление личности, ведь именно в произведениях литературы люди находят ответы на многие волнующие их вопросы в независимости от века, в котором они живут. Литература – это живой организм, который чувствует любое изменение в обществе и отражает его, что помогает человеку разобраться в себе и в мире.

Обратимся к открытым вопросам: первым был вопрос о любимых книгах первокурсников. Стоит отметить, что в нынешнем исследовании оказалось больше разнообразных произведений, начиная от традиционных произведений классической литературы – «Двенадцать стульев», «Братья Карамазовы», «Тихий Дон», «Война и мир», «Собор Парижской богородицы», продолжая книгами по эзотерике и бизнесу (например, «Сила Подсознания» Джо Диспенза и «Самый богатый человек в Вавилоне» Джорджа Самюэля Клейсона). Также были и книги по истории и философии – «Мифы Сталинской эпохи» Армена Гаспаряна, «Тошнота» Жан Поль Сартра. Научно-популярные книги, например, «Ружья, микробы и сталь» Джареда Даймонда. Из современной русской прозы «Empire V» Виктора Пелевина и «Конкуренты» Сергея Лукьяненко. Также стоит упомянуть: «451 градус по Фаренгейту» Рэя Брэдбери, «1984» Дж. Оруэлла, «Парфюмер» Зюскинда, «Маленькие женщины» Луизы Мэй Олкотт и др.

Переходим к анализу авторов, наиболее популярных среди студентов. Такими авторами стали: Достоевский, Стивен Кинг, Булгаков, Чехов, Агата Кристи, Лермонтов, Рей Брэдбери, Оруэлл, Джек Лондон, Гоголь, Набоков, Пушкин. Такой набор авторов говорит о том, что современные студенты предпочитают классическую литературу. В сравнении с опросом прошлого года можно сказать, что появилось больше авторов детективов, практически нет фантастики и любовных романов. По-прежнему студентов интересуют книги таких авторов, как Оруэлл, Замятин, что указывает на внимание к вопросу о человеке в обществе, как огромной машине. Почти каждый четвертый назвал Достоевского, чей мир увлекает и завораживает своими неповторимыми образами и сюжетами. Фамилия Чехова также часто встречалась в ответах, его легкие, но глубокие произведения многим помогают раствориться в тексте и найти ответы на волнующие вопросы.

Таким образом, анализируя полученные в результате опроса данные, хочется выразить надежду, что интерес к литературе останется у современных студентов. Каждый читатель отыскивает что-то своё в книгах различных жанров, будь то классическое произведение или же увлекательная книга с динамичным интересным сюжетом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петровская Е.В. Кризис чтения или кризис качества чтения // Universum: Вестник Герценовского университета, 2007. № 10. С.51-54.
2. Шукина Д.А., Елисеева И.А. Поэзия серебряного века в восприятии будущих инженеров-строителей // Гуманизация и гуманитаризация образования XXI века: Чтение в образовательной среде вуза и школы. Материалы 17 Международной научно-методической конференции памяти И.Н. Ульянова (19-22 октября 2022 г., Ульяновск). Под общей ред. Л.И. Петриевой. Ульяновск: УлГПУ, 2022. С. 32-37.

3. Шукина Д.А., Елисеева И.А., Олейник М.П. Мониторинг читательских предпочтений студентов-первокурсников горного университета // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе. Материалы докладов и сообщений XXVIII Международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург, 2023. С. 216-222.

4. Шукина Д.А., Олейник М.П. Читательские предпочтения студентов-первокурсников технического вуза и вопросы культуры чтения // Гуманизация и гуманитаризация образования XXI века: Чтение в образовательной среде вуза и школы. Материалы 17 Международной научно-методической конференции памяти И.Н. Ульянова (19-22 октября 2022 г., Ульяновск). Под общей ред. Л.И. Петриевой. Ульяновск: УлГПУ, 2022. С. 204-209.

УДК 811.161.1

**СЕЛЬВИНСКИЙ И МЫ
(ПЕРВОЕ ЗНАКОМСТВО С АВТОРОМ.
ПЕРВОЕ ЗНАКОМСТВО С ПАРЦЕЛЛЯЦИЕЙ)**

*Ястребов-Пестрицкий М.С.
Государственный архив Российской Федерации, Москва*

АННОТАЦИЯ

В научной части статьи представлен такой нечасто используемый авторами приём, как парцеллирование в стихотворной строке. Парцелляция – как дополнение к метафоре и другим средствам выразительности в художественной речи – как бы «останавливает» взгляд читателя, заставляя его задуматься над прочитанным речевым оборотом. Во второй части (скорее публицистической) – автор статьи повествует о личном знакомстве с творчеством Сельвинского, во многом изменившим жизнь автора этих строк.

Ключевые слова: парцелляция; стилистика; метафора; И. Сельвинский; публицистика.

**SELVINSKY AND WE
(FIRST ACQUAINTANCE WITH THE AUTHOR.
FIRST ACQUAINTANCE WITH THE PARCELLATION)**

*Yastrebov-Pestritsky M.S.
State Archive of Russian Federation, Moscow*

ABSTRACT

The scientific part of the article presents a technique that is not often used by the authors, such as parceling in the author's view, forcing him to think about the reading speech turnover. In the second part (rather journalistic) – the author of the article tells about his personal acquaintance with the poetry of Selvinsky, which in many ways changed the life of the author of these lines.

Keywords: parceling; stylistics; metaphor; I. Selvinsky; journalism.

Часть первая, лингвистическая

Стилистика текстов послереволюционной эпохи была объектом многих научных статей, диссертаций, монографий, сборников, по ней проведено немало семинаров и конференций. Однако и сегодня эта тема остаётся актуальной.

Из всего корпуса поэзии И.Л. Сельвинского мы выбрали для небольшого исследования наиболее яркие, знаковые, но при этом малоизученные его произведения: поэтический очерк «Путешествие по Камчатке» и полиметричный роман «Арктика», чтобы на наиболее ярких примерах авторской лингвопоэтики и синтаксиса показать, как несложный приём парцелляции, например, выгодно оттеняет эмоции, взгляды и настроения поэта. «Путешествие...» весьма характерно и по своим жанровым особенно-

стям: подзаголовком «Поэтический очерк» автор, очевидно, подчеркнул публицистичность своего «поэтического рапорта».

Действительно, уже в начале первой главы упоминается «письмо в редакцию “Известий”». Не чужд автор как публицистической, так и политической метафоре: *учрежденцы; большевистский темп; рапорт секретариату ЦК* и т. п. Известно, что контаминирование стилей (смещение, объединение их) вполне допустимо в языке художественной литературы, особенно – в поэтическом языке. Творческие искания молодости формировали поэтический характер И. Сельвинского, начавшего поэтическую деятельность ещё до событий октября 1917 года. В 1920-е, на фоне многочисленных поэтических течений, он основал и возглавил движение конструктивизма в поэзии. В «Путешествии по Камчатке», да и в романе «Арктика», написанном позднее, ощущается, тем не менее, приверженность Сельвинского к экспериментаторству. Благодаря именно этому свойству, оказавшемуся знаковым в творчестве автора, «Путешествие...» привлекло, в своё время, наше внимание как интересный материал для большого исследования. См. о метафоре И. Сельвинского нашу работу: [4].

Итак, необходимо сказать о таком приёме, как **парцелляция** в стихах И. Сельвинского. На её основе построена первая строка приведённого ниже фрагмента, где поэт даёт увиденному и осмысленному на Камчатке такое «резюме», в котором неотделимы, нерасчленимы метафоры собственно поэтические и метафоры книжные, публицистические:

Чтобы. Все эти. Тенденции. Шаткие
Не подавать в лакировочном глянце,
Чтобы рабочий класс Камчатки
Не был «камчаткой» в рабочем классе...
[3, с. 21].

Парцелляция – тоже фактор (в ряду других), сближающий поэтические тексты И. Сельвинского с текстами публикационными, которым, в частности, посвящена докторская диссертация Ю.В. Богоявленской. Об указанном явлении учёный пишет: «Эффект, производимый парцеллемой, строится на конфликте между визуально-графическим (пунктуационным) и семантико-синтаксическим аспектами, на нарушении контекстного ожидания. <...> Парцеллянтный разрыв не остаётся незамеченным, он деавтоматизирует и стимулирует внимание к отчленяемому сегменту и способствует его лучшему запоминанию» [1, с. 19–20].

Приведём ещё яркий пример парцелляции из того же произведения:

Но вдруг... И сердце как шкурка заячья.
Просто. Навек. Замлеть.
[3, с. 14].

Далее исследователь сообщает: «В российской медиапрактике парцелляция <...> является конвенционально закреплённым и продуктивным способом “упаковки” данной сильной позиции текста <...> [1, с. 34]. То есть, здесь явны тождественные признаки поэтического и публицистического стилей. Отметим, что данное произведение, отнесённое самим автором к очерковому жанру, было написано им в 1932 году в посёлке Узкое. Для И. Сельвинского это была та самая пора, когда его уже можно было назвать зрелым, сложившимся поэтом и, кроме того, опытным публицистом. Ю.В. Богоявленская рассматривает парцелляцию как приём лингвокреатуры, формирующей ментальный образ события, который обусловлен прагматически и имеет определённую фокусную зону. Но учёный, в своих рассуждениях, идёт ещё дальше, говоря, например, об объединении в газетном заголовке разных выразительных средств: «...Креативный

ход – конвергенция парцелляции, метафоры и композиционного решения – делает данный компонент, расположенный в сильной финальной позиции, прагматически ещё более <...> убедительным» [1, с. 39]. Далее исследователь небезосновательно говорит об отношениях взаимной поддержки между явлениями метафоры и парцелляции, о том, что последняя, в формате предложения, распределяет внимание посредством наведения аттенционального фокуса на приоритетные для продуцента форманты сообщения, подчёркивание которых интенционно обусловлено их когнитивно-дискурсивным значением. Сказанное легко и убедительно подтверждается следующим отрывком из другого произведения И. Сельвинского (роман «Арктика»):

*И он. Он тоже. Он тоже тут.
Архангельский гимназист.
Ещё впереди немало обид,
Каверз и чёрных дней,
Ещё не раз ты будешь забыт
Теми, что всех родней,
Смутит ещё ложь душевную тишь,
Блеснёт ещё боль наготой,
Но то. Что ты. Вот тут. Стоишь –
Уже не отымет никто.
[2, с. 197–198].*

Часть вторая, автобиографическая

Дорогое многим имя Ильи Сельвинского...

Когда и как я впервые познакомился с творчеством этого поэта? Конечно, это было ещё в школьные годы, в начале 1970-х, когда отец, увлечёнейший из филологов, пришёл домой довольным и сообщил о подписке на известный канареечно-жёлтый шеститомник поэта (представители старшего поколения помнят услугу «книга – почтой», практиковавшуюся в СССР). Тома начали приходить нескоро и с многомесячными интервалами. К приходу первого тома я успел уже доучиться до 4-го класса, в котором и было дано очень приятное задание по литературе: выучить стихотворение о зиме, выбранное самостоятельно. Автора стихов – тоже предлагалось выбрать самостоятельно (чего ранее никогда не бывало)!

Сориентировался довольно быстро и вот в школе, у доски, уже декламировал:

*О, милые наши пичуги!
Покуда мы ждём соловья,
Вы с нами встречаете вьюги,
Хоть вам не хватает червя...*

...И полвека минуло! А до сих пор в этих строках – слышится что-то очень родное. И одна из первых осознанных мною художественных метафор – тоже прозвучала именно здесь:

*...Щебечете вы, дабы
В беломедвежьих дохах
Мечтали о лете дубы.*

«Дубы – мечтают?» – задавал себе вопрос неискушённый школьник – «Ну ладно. Но они ещё и в беломедвежьих дохах!» (Бабушка часто старую, пропахшую нафталином шубу называла дохой). А в союзном слове *дабы* – следовало, в соответствии с ритмикой стиха, делать ударение на последнем слоге. Что же касается окказионального двухкорневого авторского эпитета *беломедвежий*, – то, спустя годы, когда уже весь

шеститомник был прочитан от корки до корки, это прилагательное встретилось и в романе «Арктика», в первой главе первой части:

Влетит пурга, легонько шевеля
Пушных снегов *беломедвежью доху*...
Пожалуй, в ледниковую эпоху
Вот так же выглядела и земля?
[2, с. 175].

Как сказал о подобном же повторе, на одном из своих концертов, другой поэт, В.С. Высоцкий: «Сам у себя ворую – имею право!».

Но всё же, если говорить о метафоре вообще, а не о метафоре художественной, то это – была, конечно, не первая в моей жизни осознанная встреча. Первую (совсем первую) встречу с метафорой стёртой, языковой – тоже прекрасно помню. Она состоялась гораздо раньше. Отец мне, четырёхлетнему (и понятия в 1967 г. не имевшему о метафоре!), читал «Айболита» К.И. Чуковского. И вот Айболит, добрый доктор, плывёт в Африку. Отец, читая, дошёл до места, где вот-вот «его *проглотит* волна». До сих пор представляю, с какими испуганными глазами я, в ужасе, спросил отца: «А как она его проглотит?». Отец «успокоил»: «Ну... Это значит, что он утонет». Жаль Айболита! Но, всё-таки, это – не акт какого-то ужасного людоедства. Выразительное средство языка – понял я какими-то другими, совсем детскими понятиями и интуицией...

...Сельвинского, с тех пор, как прочёл на четвёрку его стихотворение («Читаешь без выражения! Наверное, поэтом будешь: они все так уныло читают!») – сказала очень строгая учительница Софья Исааковна Шраер, наверное, где-то увидевшая выступление И. Бродского, что в начале 1970-х ещё было возможно), – так вот, после того выступления у классной доски, читал Сельвинского много и увлечённо: ведь мне было интересно именно читать, а не декламировать «с выражением». В доме стали появляться и другие его книги (храню их до сих пор):

1. Сельвинский И.Л. Избранная лирика. Вступ. ст. Н. Кислухина. – М.: Худ. лит., 1979. – 272 с.

2. Сельвинский И.Л. Избранные произведения. Вступ. ст. З.С. Кедринной. – М.: Сов. писатель, Ленинградское отд., 1972. – 960 с. – (Б-ка поэта, осн. М. Горьким. Большая серия. Второе изд.).

3. Сельвинский И.Л. Pro Domo Sua. Стихи. – М.: Правда, 1990. – 32 с. – (Б-ка «Огонёк», № 52).

4. Сельвинский И.Л. Студия стиха. – М.: Советский писатель, 1962. – 348 с.

Последняя – состоит из двух разделов: «Моя поэтика» и «Письма к студентам». Оба – чрезвычайно интересны! Первый, где поэт классифицирует как виды поэтических произведений, так и разновидности стиха с точки зрения стихосложения, – можно смело приравнять к научному труду. Второй раздел, эпистолярный, – включает в себя 15 писем к начинающим поэтам. Признаюсь, книга испещрена моими карандашными пометками.

...Затем, спустя ещё годы, был университет, родной СПбГУ. Стоит ли говорить, что моя первая курсовая была выстроена на поэтических текстах Сельвинского.

...Прошло ещё немало лет, и аспирантура (с которой, по жизненным обстоятельствам, я сильно припозднился), и кандидатская диссертация – тоже были тесно связаны с творчеством И. Сельвинского.

И по сей день, пишу ли статью по лингвистике, готовлю ли выступление на конференции по филологии, – имя Сельвинского нет-нет, да и всплывает в новых текстах.

А в 2015 году – удалось, наконец, побывать и в Доме-музее поэта. Обошлось без приключений! Самолёт вылетел на 5 часов позже, и взяв на себя встречу в аэропорту Симферополя Л. И. Д-ко, вместо половины девятого вечера, – встретила меня с заказанной ею машиной лишь в полвторого ночи! Пришлось ей везти запоздавшего гостя к себе домой... В следующем, 2016 году, не доверяя самолётам, автор этих строк взял билеты на автобус «Москва – Симферополь» (железнодорожного пути в Крым – в те годы просто не было). И что же? Компания-автоперевозчик шлёт SMS: «Рейс не состоится по причине штормового предупреждения в Керчь-Еникальском проливе! Паромы не ходят!». Пришлось срочно сдавать билет (с потерей) и лететь снова самолётом. Но в последующие годы – всё же удавалось ездить автобусом, что актуально для тех, кто не любит летать. Далее – было всё лучше и лучше: последний рейс на автобусе – состоялся уже через мост (2019 г.), а не посредством парома. А в 2020 году – довелось, наконец, съездить в Крым любимейшим способом: по железной дороге.

Как всё началось? Преподаватель Таврической академии, Л. М. Б-ва, обратилась, позвонив в сентябре 2015 года из Симферополя, ко мне в Госархив РФ с просьбой отыскать в фондах некий текст. Текст был благополучно найден. Слово за слово – и два филолога быстро узнали друг о друге многое, невзирая на тысячекилометровые расстояния. На одном конце провода – узнали, что здесь, в Москве, готовится диссертация по произведению И. Сельвинского; на другом конце – было узнано о Доме-музее, его руководителе Л. И. Дайнеко (чья фраза «нам дорог каждый сельвинист» – запомнилась навсегда!), о предстоящей конференции «Чтения Сельвинского» (которую, собственно, с того года – и не пропускаю)... А в промежутках (теперь удлинившихся) – стараюсь поддерживать телефонную и mail-связь, которая постепенно распространилась и на университет, его сотрудников, довелось побывать и в «головном» музее – Центральном музее Тавриды, пообщаться с руководством, и в замечательной Общественной организации «Кърымчахар» – местной национально-культурной автономии крымчаков.

Но главным объектом нашего внимания – по-прежнему, остаются «Чтения Сельвинского».

Что особенно ценно и привлекательно на этих конференциях?

Ответим коротко: Сельвинский и мы.

Мы – все.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богоявленская Ю.В.* Теория и методология сопоставительного когнитивно-семиотического корпусного исследования парцелляции во французских и русских печатных СМИ. Автореферат дисс. ... доктора филологических наук. 2. Специальность: 10.02.20 – Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. – Екатеринбург. 2016. 52 с.
3. *Сельвинский И.Л.* Арктика. Роман // Сельвинский И.Л. Собрание сочинений в 6 тт. Том четвёртый. – М.: Худож. лит., 1973. С. 165–406.
4. *Сельвинский И.Л.* Путешествие по Камчатке. Поэтический очерк // И.Л. Сельвинский. Собрание сочинений в 6 тт. Том четвёртый. М.: Худож. лит. 1973. С. 5–22.
5. *Ястребов-Пестрицкий М.С.* Метафора как компонент идиостиля писателя (На материале поэтического очерка И.Л. Сельвинского "Путешествие по Камчатке"). Дисс. ... кандидата филологических наук. Специальность 10.02.01 – русский язык. Донецк. 2016 г. 190 с.

РИТОРИКА КАК УЧЕНИЕ ОБ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО СООБЩЕСТВА

УДК 808.5

РИТОРИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ PR-СПЕЦИАЛИСТА

Зверев С.Э.

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена обоснованию преподавания риторики для подготовки PR-специалиста. Отмечается структурная близость риторических и профессиональных жанров, а также концептуальная и инструментальная возможность использования риторических методов и приемов разработки речи в текстопорождающей деятельности специалистов по связям с общественностью.

Ключевые слова: риторика, профессиональные компетенции, связи с общественностью, копирайтинг, спичрайтинг

RHETORICAL TOOLS IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A PR SPECIALIST

Zverev S.E.

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

ABSTRACT

The article is devoted to the justification of teaching rhetoric for the training of a PR specialist. The structural similarity of rhetorical and professional genres is noted, as well as the conceptual and instrumental possibility of using rhetorical methods and techniques of speech development in the text-generating activities of public relations specialists.

Keywords: rhetoric, professional competencies, public relations, copywriting, speechwriting

В структуре профессиональных компетенций PR-специалиста важная роль принадлежит коммуникативной компетенции. Можно сказать, что ее формирование является одновременно целью и средством формирования многих профессионально важных качеств: умения создавать тексты различных PR-жанров, осуществлять устную и письменную деловую коммуникацию, выполнять обязанности спичрайтера и копирайтера. В этой связи риторический инструментарий может оказаться чрезвычайно полезным в формировании профессиональных компетенций специалиста-пиарщика.

Риторика с древности рассматривалась как учение о социально значимой речи, т.е. речи, способной производить изменения в общественном сознании или непосредственно влиять на результаты общественной деятельности. Классики PR, например, Э. Бернейс, указывали, что специалисты в области публик рилейшенз должны уметь «склонить общественность к принятию конструктивных целей и ценностей» [1], что как раз и означает способность оказывать требуемое воздействие на общественное сознание и общественную деятельность. Можно считать, что в формировании компетенций PR-специалиста выработка способности использовать риторический инструментарий в профессиональной деятельности выполняет пропедевтическую функцию. Значение

риторики для подготовки специалиста по связям с общественностью можно рассматривать на двух уровнях: концептуальном и инструментальном.

На концептуальном уровне основной закон риторики «Всякая воздействующая речь есть единство этоса, пафоса и логоса» [5] постулирует, что никакой текст сам по себе не оказывает решающего воздействия на аудиторию. Для успеха текстопорождающей деятельности в любой отмеченной выше специализации (спичрайтинг, копирайтинг) важно учитывать действие этого закона. В сущности, спичрайтинг и копирайтинг, как будет показано далее, и на инструментальном уровне используют только незначительно модифицированную риторическую терминологию; сами же по себе они различаются только смещением акцентов при разработке речи в сторону пафоса (спичрайтинг) и этоса (копирайтинг). В самом деле, пафос, как определяет его Ю.В. Рождественский, содержательное намерение оратора, выступает на первый план в деятельности спичрайтера, которому требуется выразить в тексте речи личность первого лица, от которого он пишет свои послания. Для копирайтера эта риторическая категория практически не представляет значения, в рекламных текстах личность говорящего (если только это не лидер мнения или икона стиля) обычно «растворяется» в качестве рекламируемой идеи, продукта или услуги, которые надо приспособить к уровню понимания и потребностей потребителя, т.е. учесть особенности этоса, или условий, которые получатель речи предлагает ее создателю.

Эвристический метод изобретения речи, описанный в риторике, заключающийся в последовательном ответе на ряд вопросов (зачем говорить, о чем говорить, как говорить, кому говорить, где говорить, сколько говорить, что говорить), позволяет спичрайтеру и копирайтеру точно уяснить собственное целеполагание и все компоненты коммуникативной ситуации и приступить к написанию текста, оптимально учитывающего все ее особенности.

Концептуальное значение имеет также изучение в курсе риторики т.н. жанрообразующих родов речи: информационной, убеждающей и вдохновляющей [3]. Львиная доля PR-жанров, описанных А.Д. Кривоносовым [4], – пресс-релиз, бэкграундер, приглашение, факт-лист, биография, заявление, ньюслеттер – используют информационную речь, в других, например, поздравление, байлайнер, письмо, листовка, прокламация – в различных сочетаниях преобладает речь вдохновляющая и убеждающая. Знать особенности жанрообразующих родов речи и понимать, как их использовать наилучшим образом, абсолютно необходимо для успешной текстопорождающей деятельности в PR-деятельности. Иначе, как, не изучив, скажем, принципы информирования методом повествования (на протяжении повествования должна поддерживаться атмосфера ожидания, повествование должно содержать воздействующие на воображение детали и небольшие элементы прямой речи [2]) придать живость пресс-релизу и вызвать интерес публики к новостному событию? Или как привести аудиторию в повышенное эмоциональное состояние в байлайнере, поздравлении или прокламации, не используя цепочки лозунгов-призывов, являющихся характерной особенностью композиции вдохновляющей речи? Как известно, тексты любых PR-жанров должны способствовать приумножению публичного капитала субъекта PR, но как этого достичь, если не продемонстрировать публике солидное умение аргументировать свою позицию, используя убеждающую речь, вызывая тем уважение и доверие, если не к излагаемым фактам, то к интеллектуальному уровню адресанта.

На инструментальном уровне наблюдается нередко близкое соответствие элементов структуры PR-жанров риторической терминологии. Так, наиболее распространенный в паблик рилейшнз жанр пресс-релиза: *хедлайн* (headline) – изложение сути события; подзаголовок или *лид* (lead) – кратко излагает содержание события; текстовая часть – *боди* (body) – оперирует цитатами, цифрами, аргументами – повторяет, в сущности, план рито-

рически разработанной речи с ее основными элементами – *темой* (хедлайн), *главным тезисом* (лид) и *основными вопросами* (боди) речи. Мало того, собственно лид должен давать конкретные ответы на вопросы: кто является участником события? Что это за событие? Когда оно произошло или произойдет, сколько продлится? Где? Почему оно произошло? Как или каким образом? [4]. Нетрудно заметить, что, во-первых, при определении содержания лида используется эвристический метод, подобный тому, что и при риторическом изобретении речи, и, во-вторых, вопросы этой эвристики напоминают основные вопросы информационной речи (Что? Потому что? Для того, чтобы? [3]), реализующие полный герменевтический цикл (информирование, интерпретация, применение), обеспечивающий надежное понимание и усвоение информации.

Классик копирайтинга в области директ-маркетинга Джозеф Шугерман в своей главной аксиоме написания хорошего рекламного текста также придерживается подобной схемы: 1. Заголовок – чтобы привлечь ваше внимание и заставить потенциального покупателя прочитать подзаголовок. 2. Подзаголовок – чтобы дать дополнительную информацию к привлекаемому вниманию заголовку. 3. Текст – чтобы передать основное торговое послание о товаре или услуге [6]. Заголовок и подзаголовок, по Шугерману, – это те же риторические тема и главный тезис, а риторическая разработка основных вопросов рекламного текста задает стройное композиционное строение речи и обеспечивает столь чаемый Шугерманом эффект «скользкой горки», когда адресат, начав читать текст, уже не может остановиться и «катится» по нему до самого конца, некритически поглощая рекламную информацию. Да и в прочих аксиомах американского копирайтера, например, в аксиоме 13: «Мысли, изложенные в рекламе, должны идти в логической последовательности, предвосхищая вопросы вашего потенциального клиента и отвечая на них» [там же] и в аксиоме 14: «В процессе редактирования текст нужно отшлифовать так, чтобы минимально возможным количеством слов он выражал именно то, что вы хотите донести до читателя» [там же], – отражаются варианты риторической двусторонней аргументации и принцип экономии языковых средств соответственно.

Наконец, по мысли Шугермана, «печатная реклама – это и есть «словесное убеждение»» [там же], а само убеждение рассматривается у него как синтез доказательства и внушения или комбинации логических и психологических аргументов: «Убеждать совершить покупку нужно эмоциями, но обосновывать эту самую покупку – логикой» [там же], – как и трактуют этот процесс современные риторы. Таким образом, основополагающая риторическая категория убеждения, оказывается, лежит в основе текстопорождающей деятельности в директ-маркетинге, а предмет риторики как способность находить способы убеждения относительно любого предмета (по Аристотелю) получает в современных условиях новую сферу реализации.

Таким образом, мы полагаем, что овладение риторическим инструментарием уже на первых этапах подготовки PR-специалиста закладывает основы успешного освоения им специальности, облегчает формирование компетенций коммуникативного плана и способствует их эффективному применению в профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернейс Э. Инженерия согласия // Полис. Политические исследования. 2013. № 4. С. 122-131.
2. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. 320 с.
3. Зверев С.Э., Шаповалова А.Е. Риторика. М.: Юрайт, 2022. 324 с.
4. Кривоносов А.Д. PR-текст в системе публичных коммуникаций. СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2002.
5. Рождественский Ю.В. Теория риторики. М.: Добросвет, 1997. 597 с.
6. Шугерман Д. Искусство создания рекламных посланий: справочник выдающегося американского копирайтера. М.: Эксмо, 2010. 436 с.

**«РУССКИЙ РАЗГОВОР» КАК МАТЕРИАЛ СЛОВЕСНОСТИ
И ГРАНИЦЫ НОРМАЛИЗАТОРСКОЙ ПОЛИТИКИ
В СФЕРЕ ЛЕКСИКИ «СНИЖЕННОГО РЕГИСТРА»**

Иванчук И.А.

*Северо-Западный институт управления. Российская академия
народного хозяйства и государственной службы,
Санкт-Петербург*

АННОТАЦИЯ

В статье определяется значимость исследования риторических форм устной речи, обозначается необходимость развития инновационных методов ее изучения в ретроспекции. Раскрывается специфика нового «русского разговора» XIX в. в соотношении с эволюцией термина «словесность». Обозначается роль языковых реформ периода формирования литературного языка в определении этических норм и границ функционирования экспрессивной лексики в различных профессиональных и социальных сферах современного публичного дискурса.

Ключевые слова: Пушкин; Грот; словесность; норма; экспрессия; разговорная речь.

**"RUSSIAN CONVERSATION" AS THE MATERIAL OF THE LITERATURE
AND THE BOUNDARIES OF THE NORMALIZING POLICY
IN THE FIELD OF THE VOCABULARY OF THE "REDUCED REGISTER"**

Ivanchuk I.A.

*Northwestern Institute of Management. Russian Academy
of National Economy and Public Administration,
Saint-Petersburg*

ABSTRACT

The article defines the significance of the study of the rhetorical forms of the oral speech, indicates the need for the development of the innovative methods of its study in retrospect. The significance of the new «Russian conversation» of the XIX century in relation to the evolution of the term «literature» is revealed. The role of the language reforms of the period of the literary language formation in determining the ethical norms and boundaries of the functioning of the expressive vocabulary in the various professional and the social spheres of the modern public discourse is outlined.

Keywords: Pushkin; Grot; literature; norm; expression; colloquial speech.

Ретроспективный взгляд на категорию разговорности – особый аспект анализа формирования норм русского литературного языка, который единодушно признается исследователями одним из актуальных в современной лингвистике. Ю.В. Рожественский отмечает, что до 70-х гг. XIX в. филология стремилась систематизировать все типы текстов. После сведения предмета филологии к литературоведению и языкознанию из наук ушло исследование *риторических форм устной речи*, языка и стиля документов научной литературы [9, с. 326]. Основы филологического знания в контексте развития общих идей функционирования разговорной речи широко и полно представлены в научных трудах современных исследователей – О.А. Лаптевой, Е.Н. Ширяева, Т.В. Матвеевой, Л.К. Граудиной, О.Б. Сиротининой и пр.

Особое место в изучении современного этапа развития разговорной речи занимает проблема ее становления как стилистической категории. Процесс «оразговоривания», экспрессивизации в речевой практике носителей полнофункциональной речевой культуры служит важным ориентиром как в вопросах культуры речи и риторики, так и в определении направлений языковой политики, в вопросах законодательного урегу-

лирования стилистической системы современной русского литературного языка, выявлении национальных особенностей его функционирования.

В современной языковой ситуации все большую актуальность приобретает вопрос о границах нормализаторской политики, о допустимости, целесообразности и возможности употребления лексики «сниженного регистра» в разговорной, деловой и публичной речи представителей различных профессиональных категорий – технических и гуманитарных – и различных типов речевой культуры. Становление и развитие русской разговорности безусловно нуждается в последовательном научно-теоретическом изучении с применением современных компьютерных методов исследования, поисков способов ее реконструкции от истоков. Предшествующие эпохи не давали исследователю возможности использования технических средств, поэтому наиболее надежным способом реконструкции разговорной речи прошлого является анализ эго-документов – бытовых и дружеских писем, привлечение материалов дневниковых записей, воспоминаний современников [11].

В научной концепции В.И. Аннушкина об исторической эволюции русской филологической терминологии лексикографическое закрепление термина «словесность» (в первом его толковании) фиксируется уже в Словаре Академии Российской 1788-1794 гг.: «...2. способность говорить, выражать...» [1, с. 86]. Складывающийся в середине XIX века новый стиль речевого общения – «русский разговор» [4] – как нельзя более точно соотносится с этой способностью языка. С этих позиций мы рассматриваем речевой узус Я.К. Грота, выдающегося русского филолога, ученого, лексикографа, устанавливаем соотношение принципов его речевого общения с языковой практикой современников. Результаты проведенного лексикографического исследования (в сопоставительном аспекте с речевым узусом великого реформатора разговорной речи – А.С. Пушкина) позволяют представить более наглядно, какие процессы в лексике русского разговорного языка стояли у истоков развития российской словесности.

Сопоставление языковых принципов и узуса пушкинского круга (30-е гг. XIX в.) и друзей Я.К. Грота (40-е гг. XIX в.) показывает, как формировалась основная черта литературно-художественного слога – синтез книжности и разговорности. Анализируя стиль русской прозы, известный писатель и публицист XIX в., редактор журнала «Библиотека для чтения» О.И. Сенковский отмечал необходимость создания «языка хорошего общества». Лингвистические позиции О.И. Сенковского выдвигали идею построения литературного языка на естественных элементах разговорной беседы: *«Что есть изящный разговорный язык? Ведь это выбор фраз и оборотов из произведений изящной словесности ...Словесность берет элементы простого разговорного языка, обделывает их со вкусом, сообщает им красивейшие формы, укладывает в них звучные и ловкие фразы, восхитив, надушив собою ум читателя поутру в его кабинете, а ввечеру возвращается с ними в гостиную и вливается в умную беседу»* [10, с. 240-241].

Эпистолярый Я.К. Грота занимает особое место в сопоставительном анализе сложения разговорности (по отношению к новой пушкинской системе разговорной и поэтической речи), проявляя преемственность великого лицейского начала гуманитарного воспитания и образования двух выдающихся мастеров слова, оказавших влияние на литературный и разговорный узус эпохи. Известно, что воспоминания о Царском Селе, о пушкинском Лицее занимали значительное место в литературно-художественном и публицистическом наследии Я.К. Грота. В лицейский период Я.К. Грот ведёт упорные литературные занятия. Сохранилась тетрадь его сочинений и упражнений под заглавием «Упражнения»; следует отметить цельность и искренность гротовского Лицейского стихотворения «Ко дню Лицея» (*«...и рвется ныне вздох из*

груди // *невольно по тебе, поэт...*», в котором звучит тема пребывания в стенах Лицея великого А.С. Пушкина) [3, с. 102]. К реконструкции процессов сложения разговорной речи Я.К. Грота мы привлекаем эпистолярный авторов, связанных с Царскосельским Лицеом – К.А. Энгельгардта, Н.Ф. Кошанского, В.Ф. Малиновского и пр. Особый научный интерес представляют письма П.А. Плетнева, являвшегося адресатом дружеского эпистолярного и А.С. Пушкина, и Я.К. Грота. Показательно, что несколько различных характер отношений между этими выдающимися представителями литературной среды эпохи проявляется в самые важные жизненные моменты, отражая особенности употребления разговорной лексики в контекстах бытовой тематики. Известно, что А.С. Пушкина и П.А. Плетнева связывала нежная дружба: *«Я должен хлопотать о приданном и о свадьбе. Все это не очень утешено...»* (август 1830. А.С. Пушкин – П.А. Плетневу). По-иному проявляется разговорность в письме П.А. Плетнева – Я.К. Гроту, она сочетается со строгостью официальных воспоминаний, памятью о значении трагических дней гибели А.С. Пушкина (1 апреля 1844 г.): *«Я был свидетелем последних минут поэта. Когда я прочитал Жуковского, я поражен был сбивчивостью и неточностью его сказа ...Но время ушло. У меня у самого потемнело и сбилось в голове все, казавшееся окрепшим навсегда...»* [6]. Трагизм утраты обретает мирской характер, и слова разговорной лексики будто бы смягчают боль (Ср.: использование разговорных переносов и устойчивых сочетаний *«время ушло»*, *«потемнело и сбилось в голове»* и пр.). Лицейское воспитание (школа эстетики слова первых лицейских учителей словесности – Н.Ф. Кошанского и А.И. Галича), литературные занятия, слушание народных песен гвардейских офицеров – традиции пушкинского выпуска – сохранили свою значимость и девять лет спустя, в годы гротовского пребывания в стенах Царскосельского Лицея. О народном начале в речи Я.К. Грота – сочетании научности и разговорности – свидетельствует и текст художественного воссоздания В.С. Пикулем диалога Я.К. Грота с разными адресатами (такова роль разговорной лексики в описании философских взглядов Я.К. Грота о русском патриотизме): *«Почему в простом народе, в неграмотных бабах и мужиках я встречаю цельное понимание, осмысление русского патриотизма, а немцы видят в русском народе только рабов, видят в деревнях только квас да лапти?»*) [7, с.13].

Разговорная лексика в сочетании с разговорными синтаксическими конструкциями – и в стилистической наполненности писем Я.К. Грота. Я.К. Грот – П.А. Плетневу. Июнь 1842 г.: *«Вчера после обеда Ростопчина ...должна была ехать к графине Пушкиной на дачу...Она наломала много разной чепухи. Нет уж, видно графское достоинство и богатство таковы, что кому достанутся, тот никак не избегает их расточительного действия...»* [6]. Показательно отношение двух мастеров слова – А.С. Пушкина и Я.К. Грота – к неэкспрессивному просторечию. Случаи подобного употребления в контекстах А.С. Пушкина единичны, в письмах Я.К. Грота – частотны (*«поболее»*, *«смягчиться»*, *«поутру»*). Лингвистический анализ эпистолярного Я.К. Грота свидетельствует о живости пушкинских традиций в речевом общении дружеского круга, но проявляются и специфические черты. Нередки в речи Я.К. Грота казённые обороты: *«по его смерти»* (К.К. Гроту); *«при сем возвращаю»* – Д.Н. Замятину (речевые стандарты официально-делового стиля – дань традиции написания служебного письма государственного чиновника канцелярии Комитета Министерств под началом М.А. Корфа). Языковая игра как проявление высокого уровня речевой культуры, трансформация фразеологизмов – общие черты эпистолярной манеры А.С. Пушкина и Я.К. Грота. Разговору пушкинского дружеского круга свойственны острые шутки, неожиданные и своеобразные каламбуры (Б.М. Гаспаров, Б.А. Успенский, Ю.М. Лотман) [5], блестящие экс-

промты. Известны многие способы языковой игры, трансформации, обыгрывания фразеологизмов в речи А.С. Пушкина. (А.С. Пушкин – П.А. Плетневу):

« ...Я сунулся было в Москву, а узнав, что туда никого не пускают, воротился в Болдино да жду погоды. Ну уж погода! Знаю, что не так страшен черт, як его малюют, знаю, что холера не опаснее турецкой перестрелки – да отдаленность, да неизвестность – вот что мучительно» [2]. Это свойство разговорной речи, отраженное в письмах, присуще и дружескому кругу Я.К. Грота (В.П. Мещерский – Я.К. Гроту. 24 мая 1830 г.: «Что я за редкая птица для Лицея?...»).

Отношение к народной речи ещё раз подчеркивает значимость великого лицейского начала, школы эстетики слова, полученной в общении с первыми учителями словесности А.С. Пушкина и Я.К. Грота в Царскосельском Лицее – Н.Ф. Кошанским и А.И. Галичем. «Новой русской нации потребовался язык, годный для всех слоев русского общества, основанный на «русском разговоре» (В.В. Колесов) [4, с. 256]. Новый «русский разговор», сложившийся в эпистолярной традиции дружеского круга А.С. Пушкина и Я.К. Грота, отразил динамику соотношения категорий разговорности и литературности в развитии русского национального языка первой половины XIX в., что также «...способствовало расширению значения термина «словесность» до понимания всех текстов речевой культуры (в отличие от нач. XIX в.) столетия, когда «словесность понималась как природная способность человека изъяснять мысли и чувства голосом» (Толмачев) или «как дар слова, которым творец наградил свое любимое создание – человека (Кошанский)» [1, с. 87].

Стилистический анализ нового «русского разговора» первой половины XIX столетия, нашедший отражение в эго-документах пушкинско-гровского дружеского окружения, подтверждает многоаспектность когнитивной наполненности термина «словесность» в его современном восприятии, представленной в фундаментальной концепции развития российской словесности В.И. Аннушкина (2. Дар слова; 3. Искусство слова, словесное творчество...») [1, с. 102]. Языковые реформы А.С. Пушкина и Я.К. Грота в отношении народной речи в последующие десятилетия оказали существенное воздействие на формирование внутриязыковых закономерностей современного русского литературного языка, проявляющих своеобразие функционирования в различных профессиональных и социальных сферах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аннушкин В.И. *Основы русской филологии* М., 2014.
2. Десять цитат из Болдинских писем Пушкина [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.ArzamasAcademy> (дата обращения 20.09 2023).
3. Грот Я.К. Несколько данных к его биографии и характеристике. С приложением нескольких документов, относящимся к юбилею Якова Карловича в 1882 и 1892 гг. и библиографического списка его сочинений, переводов и изданий СПб., 1895.
4. Колесов В.В. *История русского языкознания: Очерки и этюды*. СПб., 2003.
5. Лотман Ю.М. Александр Сергеевич Пушкин. Л., 1981.
6. Плетнев П.А. Из переписки с Я.К. Гротом [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://Pushkin-Lit.Ru> (дата обращения 20.09 2023).
7. Пиккуль В.С. Памяти Я.К. Грота. Серия Великие судьбы России. М., 2007.
8. Пушкинский Лицей (1811-1817). Бумаги 1 курса, собранные академиком Я.К. Гротом (к 100-летию Лицея). СПб., 1998.
9. Рождественский Ю.В. *Общая филология*. М., 1996.
10. Сенковский О.И. *Собрание сочинений Сенковского (барона Брамбуса): в 9 тт. Т.8*. СПб., 1858-1859.
11. Филатова Н.М. Подходы к изучению эго-документов в современной исторической науке в свете лингвистического поворота // *Документы и документальное в славянских культурах: между подлинным и мнимым: Сб. научных трудов. Сер. «Категории и механизмы славянской культуры»*. М: Институт славяноведения РАН, 2008. С. 24-40.

ЗВУЧАЩЕЕ СЛОВО ПЕДАГОГА: ВОЗМОЖНОСТИ СОВЕШЕНСТВОВАНИЯ

Лунева Л.П.

Самарский государственный университет путей сообщения

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются качественные характеристики педагогического голоса, предлагаются возможности его совершенствования в рамках специального курса и тренинга, приводятся примеры упражнений и заданий по технике речи.

Ключевые слова: педагогический голос, техника речи, речевые технологии.

THE SOUNDING WORD OF THE TEACHER: OPPORTUNITIES FOR IMPROVEMENT

Luneva L.P.

Samara State Transport University

ABSTRACT

The article discusses the qualitative characteristics of the pedagogical voice, offers opportunities for its improvement in the framework of a special course and training, provides examples of exercises and tasks on the technique of speech.

Keywords: pedagogical voice; speech technique; speech technologies.

Голос, поставленный по законам природы, растет и крепнет.

К.С. Станиславский

Человек обладает уникальным даром природы: имеет голос, возможность общаться при помощи него. Существуют профессии, которые называют «речевыми», так как для их представителей звучащее слово – профессиональный инструмент. К такому, несомненно, относятся педагогические профессии, а именно: профессии воспитателя, учителя, преподавателя.

Педагог доносит до слушателя свои мысли и чувства, объясняет, убеждает, призывает, просит, требует. Именно при помощи голоса происходит передача информации, и надо умело пользоваться педагогическим голосом, беречь его, работать над ним, совершенствовать его характеристики.

Некоторые неверно считают, что голос, данный от природы, невозможно изменить. К счастью, это не так. Тренировать свой голос можно и нужно, и, если приложить усилия и старание, можно научиться управлять выразительностью и силой звучания голоса, его интонационным рисунком, научиться соблюдать необходимый темп речи и паузы. Манера говорить влияет и на восприятие нашего образа в целом, поэтому важно научиться управлять своей речью. [2, с. 27].

В ходе нашего исследования было проведено анкетирование студентов об имидже успешного преподавателя. Среди предложенных вопросов были следующие: «Насколько четко и понятно звучит на лекционных и практических занятиях речь преподавателя?», «Часто ли Вы просите повторить только что озвученную информацию, потому что не поняли ее?». Так, на первый вопрос 34% опрашиваемых положительно оценили речь преподавателя, 18% отметили, что не всегда обращают на это внимание, и 58% (очень тревожные цифры!) не удовлетворены качеством звучащей речи преподавателя. Студенты отметили, что речь педагогов «слишком тихая», «в ней неразборчивы многие слова»,

«лекция читается монотонным голосом», «преподаватель не меняет интонацию», «не делает паузы», «голос преподавателя утомляет своей громкостью», звучит назидательно» и др. (приведены некоторые ответы с негативной оценкой).

Какие же качественные характеристики должны быть присущи педагогическому голосу? Остановимся кратко на важнейших из них.

Звучание *голоса* зависит от силы и полётности звука, Сильный голос – не громкий, а глубокий, грудной и уверенный, находящийся в среднем регистре. Сделать голос сильным помогают специальные дыхательные упражнения.

Преподаватель должен уметь правильно интонировать речь, то есть расставлять в ней нужные акценты, делать, где это необходимо, паузы – это позволяет удерживать внимание слушающих и вызывает их интерес. Сила звучания голоса, его длительность, тон и тембр являются слагаемыми интонационного рисунка речи. Именно интонация в первую очередь формирует тональность общения, атмосферу, которая делает общение приятным или неприятным.

По подсчетам психологов, существует более 20 разновидностей интонации, выражающих различные чувства: удивление, сомнение, радость, уныние, негодование и т.п. Экспериментально доказано, что слушатели не усваивают до 30% информации, если интонация говорящего не соответствует содержанию его речи.

Важной характеристикой голоса является и четкость артикуляции. Как хорошо вас слышно? Насколько понятна ваша речь? Не проглатываете ли окончания слов? Про некоторых можно сказать, что у них во рту каша, так как человек при говорении зажимает челюсть и губы, и речь его делается очень непонятной.

Слова должны произноситься четко и ясно, чтобы их восприятие не вызывало никаких сомнений. Отработка четкой дикции возможна через артикуляционную гимнастику. Дикционные упражнения рекомендуется отрабатывать скороговорками, которые следует выговаривать сначала медленно и очень отчетливо. Затем темп произнесения следует постепенно ускорять, доведя его до самого быстрого.

Преподаватель должен уметь верно ставить логическое ударение в предложениях, при этом выделять голосом отдельные слова, значимые для содержания сказанного, то есть обеспечивать выразительность своей речи. Логическое ударение часто «выступает в паре» с логическими паузами, помогающими разделить поток речи на смысловые такты. Паузы эти могут быть разной длительности: от мгновенной, которая делается перед словом для его выделения, до продолжительной, отделяющей смысловые части фразы. Хороший преподаватель умело пользуется паузой, привлекая тем самым внимание слушателей к наиболее важным моментам, активизирует их и даже заинтриговывает. Не случайно К.С. Станиславский дал следующее определение паузе: «Пауза – важнейший элемент нашей речи и один из главных ее козырей». [3, с.231].

На эмоциональное самочувствие слушателя влияет и мелодичность речи – она придает голосу индивидуальную окраску. Кроме того, мелодика голоса способна воодушевлять, увлекать, успокаивать, возбуждать.

Часто у недостаточно тренированного в голосовом отношении преподавателя встречаются такие профессиональные недостатки, как сиплый и невыразительный голос. Это случается из-за переутомления голосовых складок, когда преподавателю приходится вести по 3-4 занятия в день.

Каждый преподаватель должен помнить, что чёткая дикция, выразительная и эмоциональная речь, правильное литературное произношение, интонационное богатство речи – все это является залогом успешной профессиональной деятельности. Следует также отметить, что профессиональной техникой речи педагог может овладеть только комплексно, изучая теоретические положения и осваивая их практическое применение.

Об обучении культуре и технике речи имеется специальная литература, доступная каждому, кто осознал важность и необходимость таких занятий. Особый интерес представляют те пособия, в которых описывается не только техника речи, но и рассказывается о том, что такое речевое (фонационное) дыхание, голос, дикция; каковы логические и интонационно-мелодические закономерности выразительности речи; какие упражнения следует выполнять, чтобы безупречными были голос, дикция, чтобы речь была выразительной и интонационно богатой.

Учитывая заказ педагогического сообщества, система повышения квалификации Самарского государственного университета путей сообщения предусматривает проведение систематической работы по обучению преподавателя культуры и технике речи. Для молодых преподавателей и аспирантов проводятся специальные курсы, мастер-классы и тренинги по совершенствованию их коммуникативной культуры, в частности и по технике речи.

Задачами курсов являются: повышение речевой компетентности; развитие и усовершенствование природных речевых и голосовых возможностей; воспитание дикционной, интонационно-мелодической и орфоэпической культуры.

От чего же зависит красивое звучание голоса? Можно ли голос развить или, как часто говорят специалисты, поставить? Для этого на первом этапе необходимо знать особенности дыхания и основные правила выполнения дыхательных упражнений. Правильное речевое дыхание – диафрагмально-реберное. Это значит, что при таком дыхании вентилируются нижние доли легких. Этот процесс возможен, если диафрагма (главная дыхательная мышца, эластичная преграда между брюшной полостью и легкими) растягивается и опускается вниз, а межреберные мышцы, сокращаясь, увеличивают объем грудной клетки, в результате чего воздух устремляется в легкие. Обратное движение диафрагмы и межреберных мышц вызывает выдох.

Исходное положение для любого дыхательного упражнения следующее: стоя или сидя, поднять голову, распрямить плечи, свести лопатки, спину держать ровно. Для контроля за правильностью типа дыхания одна ладонь ставится на область диафрагмы впереди, другая — сбоку, на ребра. Плечи во время дыхательных упражнений остаются в спокойном состоянии. Упражнения, которые используются для тренировки речевого дыхания, должны быть направлены на развитие соответствующих групп мышц и увеличение объема воздуха, участвующего в газообмене.

Приведем в качестве примеров некоторые задания, направленные на совершенствование голосовых возможностей:

1. Примите исходное положение. На счет «один» – глубокий вдох, на счет «два» – задержка дыхания, на счет «три» – плавный выдох. Попробуйте на выдохе считать от 1 до 10 вслух. Доберите воздух и продолжайте счет. Главная цель упражнения – контроль за диафрагмально-реберным дыханием. [4, с.118].

2. «Цветочный магазин». Примите исходное положение стоя или сидя. Выдохните, втягивая живот. Вообразите, что вы находитесь в окружении цветов, начните «нюхать» цветы, т.е. делайте вдох, контролируя ладонями движение нижних ребер и живота. После вдоха начинайте длительный выдох, контролируя ладонями обратное движение (опускание ребер, втягивание живота). Упражнение повторяется 2-3 раза.

3. Выразительно прочитайте стихотворение в прозе И.С. Тургенева «Русский язык», делая необходимые грамматические и логические паузы.

Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, – ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык! Не будь тебя – как не впасть в отчаяние при виде всего, что совершается дома? Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу.

Разнообразные голосовые упражнения – это комплекс специальных занятий, которые включают в себя укрепление мускулатуры речевого аппарата, работу над произношением гласных и согласных звуков, развитие скорости воспроизведения отдельных слов и словосочетаний. Чтобы приобрести приятное звучание голоса, иметь отличную артикуляцию, необходимы тренировки и постоянная практика.

Таким образом, на занятиях по технике речи педагоги выполняют упражнения на тренировку дыхательного аппарата, на расширение диапазона речи, на формирование чёткости дикции, на технику интонирования.

По окончании курсов педагоги совершенно по-другому начинают относиться к своему голосу, по-новому его осмысливают и в результате обучения понимают, что их голос – индивидуальный инструмент, который можно настраивать и сохранять, нужно лишь иметь для этого большое желание и прилагать определенные усилия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бруссер А.М., Оссовская М.П. 104 упражнения по дикции и орфоэпии (для самостоятельной работы). М., 2004. 158с.
2. Лунева Л.П. Тренинг профессионально-ориентированных риторике, дискуссий и общения: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей.-Самара: Сам ГУПС, 2019. 279 с.
3. Лунева Л.П. Формирование профессионально-речевого имиджа преподавателя в условиях повышения квалификации. Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2017. № 3. С. 228-235.
4. Савкова З.В. Удивительный дар природы. Голосо-речевой тренинг: учебное пособие СПб: ИВЭСЭП Знание, 2009. 204с.

УДК 808.5

КРАСНОРЕЧИЕ ЯЗЫКА ТЕЛА

Марченко О.И.

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

АННОТАЦИЯ

Риторический акт не может рассматриваться изолированно от физического и энергетического состояния нашего тела, от обусловленного нашей природой языка движений и жестов. Отсутствие зажима – свобода, покой, с одной стороны, и отсутствие вялости – мобилизованность, хороший физический тонус, с другой стороны, обеспечивают пластическую выразительность оратора. Бегающие глаза, сутулая осанка, бессмысленные частые движения рук, мышечный панцирь, любой фальшивый жест – все это может убить слово.

Ключевые слова: общение; речевое взаимодействие; движение; жест; поза; пластика; мимика.

ELOQUENCE OF BODY LANGUAGE

Marchenko O.I.

St. Petersburg State Institute of Culture

ABSTRACT

The rhetorical act cannot be considered in isolation from the physical and energetic state of our body, from the language of movements and gestures determined by our nature. The absence of tension - freedom, peace, on the one hand, and the absence of lethargy - mobilization, good physical tone, on the other hand, ensure the plastic expressiveness of the speaker. Shifty eyes, stooped posture, meaningless frequent movements of the hands, muscular armor, any false gesture - all this can kill the word.

Keywords: communication; speech interaction; movement; gesture; pose; plastic; facial expressions.

В каждом речевом акте участвует и слово, и звук, и движение. Одно и то же высказывание, сопровождаемое различными жестами, может приобретать прямо противоположные значения. Специальное знание о совокупности телодвижений носит название кинесика.

Тело – полноценный участник процесса общения. Движения тела могут быть не менее красноречивы, чем слова. «Глаза – лучшие свидетели. Глаза надежней, чем уши» – утверждали древние мудрецы. «Слышать глазами – высшая мудрость любви» – читаем у Шекспира. Современная наука говорит, что 80 процентов информации о внешнем мире поступает к нам благодаря зрению, т.е. сам акт зрительного восприятия можно рассматривать как акт мышления. Глаголами *видеть*, *глядеть*, *смотреть* обозначается не только движение глаз, но и работа ума, умственного взора, не только зрение, но и воззрение: *точка зрения*, *взгляд на вещи*. Очевидным, т.е. ясным, безусловным, для человека бывает то, что *очи видят*. В этой связи вспомним наблюдение В. Гумбольдта о способности человека мысленно связывать то, что он видит, со всем, что он уже знает.

В искусстве убедительного слова всегда и неизменно большая роль отводилась позе, осанке, мимике, жестам. Жест, в узком значении, есть выразительное движение рук, передающее внутреннее психическое состояние человека, его эмоции и чувства. Движение кисти – душа жеста. Экспериментально установлено, что начало воображения – в деятельности кисти руки. Точные и своевременные жесты оживляют изложение материала, обращают внимание слушателей на те или иные стороны сообщения, служат средством усиления или пояснения мысли. Жест – это движение, выполняющее функцию общения, т.е. движение риторического свойства. Механизм языка жестов органически вплетается в механизм звукового языка, дополняя и усиливая его действенность.

Уже в античные времена искусству жестикуляции при публичном выступлении придавали большое значение. Пластику называли немой музыкой, приписывая ей способность движениями передавать то, что трудно было выразить словом. Сократ уже в зрелом возрасте стал осваивать искусство танца. Платон в танце видел имитацию всех жестов и движений, которые делает человек и считал пластические умения гражданской добродетелью. Аристотель говорил, что пляска всей совокупностью движений передает «нравы, страсти и деяния». Плутарх называл танец немой беседой, говорящей картиной. Цицерон писал, что каждое движение души имеет свое естественное выражение в жесте и мимике, они должны отвечать смыслу слов, ведь каждое телодвижение есть мысль, а каждая мысль – телодвижение. Условная речь жестов изучалась и комментировалась и многими другими античными авторами. Они отмечали, что движение не может быть некрасиво, если оно отвечает своему назначению. *Mens sana in corpore sano* – это положение с античных времен не являлось только лишь красивой фразой. Человек, выступающий публично, а значит влияющий на жизнь сограждан, несет ответственность за *здоровый дух в здоровом теле*, его влияние обусловлена строгим согласием между физическими и духовными силами.

Пантомимика – движения всего тела. Для греков *pantomime* – это бессловесная речь, «все воспроизводящая», способная выразить все. Движениями «рассказывали» легенды и предания. В Древней Греции и Древнем Риме пантомима была органическим элементом искусства сцены. А танец был неотделим от пантомимы. При помощи пантомимы излагались целые философские системы. Танцовщик Мемфис, например, передавал так учение Пифагора. Условной природе языка близок язык пантомимы, также использующий иносказание, метафору, гиперболу. Пластическими средствами могут быть выражены простые и одновременно самые глубокие общечеловеческие эмоции, свойственные людям разных эпох и стран, разных возрастов и взглядов. Пантомима считается наиболее древней формой театрального искусства.

Мимика (от греч. «подражательный») – это выражение лица, прежде всего, взгляда. Именно глаза всегда считались зеркалом души, «органом душевных движений». С их помощью при общении осуществляется обратная связь. «Стеклянные», ис-

пуганные, равнодушные, бегающие, напряженные глаза – серьезная помеха для общения. Экспериментально установлено, что при застывшем, неподвижном взгляде говорящего для слушающего теряется не менее 10-15% информации. Несмотря на то, что трудно установить движения группы мышц, выражающие единые для всех людей эмоции, мы улавливаем малейшие изменения в эмоциональном состоянии собеседника по изменениям его лица. Одновременно не может быть искренним слово и фальшивым жест, и наоборот. Интуитивно эта рассогласованность будет воспринята слушателем как неискренность.

Веселое выражение лица постепенно отражается и на внутреннем мире, отмечал И. Кант. Улыбка, которая светится в глазах человека, особенно ценится в человеческом общении. Но улыбка улыбке рознь, ведь речь не идет о фальшивой улыбке, лицемерной маске, приклеившейся к лицу. Искренняя улыбка, свойственная людям с открытым, добрым характером, имеет свои особенные черты. Она обычно возникает постепенно, охватывая все лицо, и длится недолго, но вполне достаточно для того, чтобы быть ясно увиденной. Улыбка рождается в глубине души, она исполнена сердечного тепла, дружелюбия, ей достаточно «мелькнуть» на лице – в глазах, уголках губ.

Любой жест основан на естественном движении. Именно в непринужденности, дающей движениям простор и свободу, состоит их красота и грация. Движение приобретает окраску в связи с обстоятельствами, его породившими. Характер движения меняется в зависимости от вызвавших его причин, от задач, которые оно преследует, от темперамента, возраста, эмоционального состояния говорящего, его национальной принадлежности. Все эти факторы влияют на динамику, темп и ритм движения, его «логику». Движения обычно находятся в соответствии с естественными наклонностями и характером каждого индивидуума. Заторможенные, незавершенные жесты невольно выражают колебание, нерешительность. Когда жесты находятся в противоречии со словами, слушатель больше доверяет жестам, т.е. тому, что видит.

Основатель известной системы, ставившей своей задачей развитие выразительного движения актера, Дельсарт утверждал, что *лучший жест тот, которого не замечают*. Совершенно справедливо, что происхождение грации кроется в лаконичности, экономии внешних средств. Всякое целесообразное движение может быть красиво, потому что свободно. Знание своего дела, убежденность, уверенность в своих силах порождают внутреннюю, а, следовательно, и внешнюю свободу.

Определенное физическое состояние, т.е. состояние тела, не только выражает, но и влечет за собой соответствующее психологическое состояние и с ним и само действие. Нормальным, естественным путем оно втягивает в работу тончайшие, не поддающиеся учету творческие силы природы. Приняв на некоторое время печальную позу, можно почувствовать, что нами овладевает печаль; присоединяясь к веселому обществу и подражая его внешним приемам, можно поднять себе настроение. Если придать руке угрожающее положение со сжатым кулаком, то дополнением к этому сама собою является соответственная мимика лица и движение других частей тела. Здесь причиной является движение, а следствием эмоция, т.е. форма повлекла за собой связанное с ней переживание.

Употребление жеста также связано с национальными традициями того или иного народа. Для нашей культуры характерно сдержанное использование жестикологии, лаконичность жеста. Экономное движение лишь усиливает красноречие тела. В искусстве речевого действия жест должен быть сделан точно и вовремя, он должен быть скуп, но обладать драматической силой, жест без мысли, его оплодотворяющей, бесплоден. Как точно заметил Ф. Шалапин, жест – не движение тела, а движение души. Так бесплодным, нежизненным, неестественным будет любой изолированный жест, употребленный вне

взаимной согласованности всех частей тела, нарушающий целостное представление о душевном состоянии человека, создающий впечатление фальши, двусмысленности.

Итак, оратор действует на слушателей всей своей физической сущностью. Физическое поведение перед аудиторией должно быть свободным и естественным, лишённым нарочитости, вычурности или же скованности, зажимов. Слишком частые, однообразные, суетливые, резкие движения неприятны, приедаются и раздражают. Движения могут иметь самостоятельное значение независимо от слов. Могут сочетаться с ними, придавая словам дополнительный смысл, могут быть в прямом противоречии со словами. От взгляда аудитории не ускользает ни одно движение, выдающее подчас нерешительность или самоуверенность, равнодушие или нервозность говорящего. Это связано с незнанием простых норм физического поведения перед аудиторией.

Необходимо знать, что

- внутренняя жизнь человека проявляет себя в активной внешней пластической жизни тела;
- жест предшествует речи;
- действие выражается не одной какой-либо частью тела вне связи с другими, а в совокупности со всем физическим существом человека;
- в движениях не должно быть ничего лишнего, случайного и нецелесообразного;
- наиболее отзывчивыми, мягкими, выразительными, действенными в пластике являются руки;
- одна рука проявляет себя активной, тогда как другая ей вторит, поддерживает, сопровождает, дополняет ее;
- органичность жеста заключается в том, что он не показывает, а выдает наши мысли и чувства;
- пластика должна быть созвучна эстетическим представлениям своего времени, отвечать национальной культуре народа.

Таковы некоторые законы пластической выразительности, их соблюдение сделает «убедительным» наше тело, ведь, как утверждает риторика, язык телодвижений почти так же красноречив, как словесная речь.

Все невербальные средства воздействия только тогда усилят эффект произносимой речи, когда будут находиться в полном соответствии с ее содержанием и стилем, являясь совершенным внешним выражением внутреннего состояния человека. Телодвижения оратора всегда бывают в тайном согласии с чувством души, со стремлением воли, писал в своем учебнике по риторике Н.Ф. Кошанский. Это согласие и рождает грацию.

Участвуя в общении, человеческое тело, можно сказать, из «природы» преобразуется в явление «культуры», начинает выполнять свое культурное предназначение. Человеческий жест относится к языку, а не к обусловленным нашей природой двигательным проявлениям. Этот первозданный язык общения открывает, можно сказать, мысль и чувство в движении к другому – собеседнику, партнеру, слушателю, аудитории.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Далькроз Е. Жак.* Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства. Шесть лекций. СПб.: Театр и искусство, 1913.
2. *Кристи Г.* Воспитание актера школы Станиславского / Ред. и предисл. Вл. Прокофьева. Учеб. пособие для театр. ин-тов и училищ. Изд. 2-е. М., 1978.
3. *Леонтьев А.А.* Язык. Речь. Речевая деятельность. М., 1979.
4. *Марченко О.И.* Тривіальна риторика: логос, этос, пафос. СПб., 2001.
5. *Марченко О.И.* Основы красноречия. Риторика как наука и искусство убеждать: Учебное пособие. М., 2020.

НЕОРИТОРИКА КОРДОЦЕНТРИЗМА В ВЫЗОВАХ XXI СТ.

Sagach G.M.

*Государственное бюджетное образовательное учреждение Херсонской области
«Херсонская Академия непрерывного образования», Херсон*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается потребность общества в новой концепции социально-педагогической работы в условиях драматических вызовов XXI ст. Анализируются основы неориторики кордоцентризма, как социальной риторики действия и взаимопонимания, синтеза монадности и соборности, веры и знания, науки и искусства на принципах христианской этики.

Ключевые слова: неориторика кордоцентризма; социально-педагогическая работа; риторический поступок; христианское милосердие.

NEORITORICS OF CORDOCENTRISM IN THE CHALLENGES OF THE XXI CENTURY

Sagach G.M.

*State budgetary educational institution of the Kherson region
"Kherson Academy of Continuing Education", Kherson*

ABSTRACT

The article examines the need of society for a new concept of socio-pedagogical work in the conditions of dramatic challenges of the XXI century. The fundamentals of the neo-rhetoric of cordocentrism as a social rhetoric of action and mutual understanding, the synthesis of monadism and conciliarity, faith and knowledge, science and art on the principles of Christian ethics are analyzed.

Keywords: neo-rhetoric of cordocentrism; socio-pedagogical work; rhetorical act; Christian charity.

В условиях кризисной экономической, политической, социальной нестабильности, радикальной социокультурной трансформации общества возникает потребность в новой концепции социально-педагогической работы, в разработке новых подходов к социальной поддержке детей и молодёжи, которые находятся в особенно сложных и чрезвычайных условиях, в частности, детей-сирот и детей-инвалидов. Они нуждаются в гармоничной интеграции в общество, формировании особых социальных навыков, социальной позиции, иммунитета к негативам современности.

Педагогика отношений в обществе, социально-педагогическая служба – базовая интегративная основа в системе служб социальной помощи населению, которая содействует своевременной диагностике, помогает выявлять и педагогически целесообразно влиять на отношения в социуме, развитие различных инициатив, формирование ценностных ориентаций личности, её отношение к себе, своему духовно-нравственному и физическому здоровью, к окружающей среде на принципах христианской этики.

В содержание социально-педагогической работы с детьми-сиротами, детьми-инвалидами и семьями входит социально-педагогическая профилактика, социальное обслуживание (социально-педагогический патронаж семьи), социально-психологическая реабилитация.

Актуализируется волонтерская помощь, социальная взаимопомощь, работа по месту проживания, создание условий защищенности и приобщения таких людей к сокровищам культуры, что благоприятствует формированию их социокультурного опыта [3, с. 17].

Неориторика кордоцентризма, как социальная риторика действия и взаимопонимания, синтеза монадности и соборности, развивается на концептуальных принципах ноосферного образования, как синтез веры и знания, освященного знания, истины и убеждения, личности и общества, педагогической риторики и всех гуманитарных наук мыслительно-речевого и коммуникативного спектра, как синтез науки и искусства, рационального и иррационального («магического»). Ещё Демокрит признавал, что слово может больше убеждать, чем золото.

Возрождение риторики в XXI ст. как кордоцентрической социальной риторики связано с развитием социальной педагогики, вызовами в социокультурной сфере, христианской культурой сердца, ценностями веры, надежды, любви, возвеличенными гомилиетическими трудами святого апостола Павла, святого Августина в сочинении «Христианская доктрина», где фактически заложены основы христианской риторики. Светские науки тривиума и квадриума Средневековья закрепили высокую общественную роль риторики, триумф риторики возник в эпоху Возрождения с актуализацией античного идеала человека, развития гармонической личности [2].

Антириторическим взглядам Декарта, Спинозы, Локка, Канта противостояли научные взгляды Паскаля, который увидел огромные возможности риторики, принял античную традицию, заложил основы будущей школы неориторики, в частности, бельгийской, американской школ неориторики XX ст. Европейские школы неориторики активно развиваются в XX-XXI вв. благодаря появлению новых типов коммуникации, новых типов демократии, новых достижений теории и практики национальных риторических школ в России, Белоруссии, Украине, Франции, Германии, Чехии, Польше и др. странах.

Величайшие умы античности разработали фундаментальную основу будущей неориторики XXI ст., когда человек стремился к полному овладению миром через логос, в котором мысль и слово находились в гармоническом единстве, а риторика давала образец алгоритма мысле-речевой деятельности.

Современная философия образования признала существенную роль социальной педагогики, риторики в теории познания, логики, философии права, когда активизируется внедрение риторики в систему гуманитарного образования, т.к. общество ощущает дефицит сильных языковых личностей, эффективных риторических личностей, мудрых лидеров общества, речевые поступки которых помогают изменить мир к лучшему: «Каков язык, такова и жизнь» [1, с. 9]. Социальный педагог в наше время особенно востребован для накопления сил добра, укрепления уз солидарности, ибо его профессиональная деятельность имеет всеобъемлющее содержание: помощь детям, молодёжи, нуждающимся в социализации и адаптации к изменяющимся условиям жизни; социально-педагогическая поддержка молодых семей; организация досуга различных категорий населения; социально-педагогический патронаж одарённых детей; поддержка лиц с различными социальными и физическими аномалиями.

Г.В. Локарева определяет основные характеристики профессионального общения социального педагога: интеллект, товарищество, эмоциональная стойкость, доминантность, сдержанность-экспрессия, высокая нормативность поведения, смелость, чуткость, доверчивость, практичность, развитое воображение, дипломатичность, уверенность в себе, рационализм, нонконформизм, самоконтроль, расслабленность-напряжённость, адекватность самооценки, стрессовостойкость, эмпатийность [5, с. 31].

Европейское видение нового времени базируется на идеях ноосферного образования информационного общества в интеграции наук, возрастании роли речевого взаи-

модействия в социальной интеракции на принципах кордоцентризма с приматом духовно-нравственного над материально-рационалистическими подходами развития личности, когда актуализируется знание, ведущее к духовному спасению [8, с. 10-16].

Демократия привела к развитию социальной педагогики, педагогической риторики, интенсификации массовых речевых действий общества, к демонополизации трибуны, диалогичности, полилогу, консенсусу, стремлению к согласию, что актуализирует развитие неориторики славянских христианских стран с ментальностью кордоцентризма и приматом духовной любви, ибо знает не тот, кто мыслит, а тот, кто любит (Платон).

Незрелая демократия, десакрализация знания и греховность человека порождают патологические рецидивы проявления негативных риторических поступков, манипулятивной черной риторики с целью получения выгоды, а не поиска истины в концепции соучастия, соборности.

Неориторика кордоцентризма XXI ст. базируется на интеграции классической и инновационной риторической модели мысле-речевой деятельности на основе общечеловеческих и христианских ценностей: описание алгоритма идеоречевой деятельности от аргументативных структур, организующих мысль, до речевого наполнения этих структур; выявление направлений аргументативной стратегии в соответствии с инвенцией говорящего; выработка правил речевого поведения оратора в определенных условиях коммуникации; риторический анализ конкретного употребления языка оратором; создание методов повышения эффективности речевой коммуникации в области образования, воспитания, пропаганды, машинных технологий, усложняющейся и востребованной социальной работы, различных сфер коммуникаций с Интернет-зависимыми детьми, людьми преклонного возраста, сиротами, инвалидами, заключенными и др.

Актуализируется роль реального и идеального коммуниканта-гуманитария, осмысление его идеального образа в речевом общении на уровне: Бог – личность – общество – судьба человечества. Ярким примером синтеза наук в научном творчестве известного украинского философа, академика НАН Украины, лауреата Национальной премии Тараса Шевченко является имя Сергея Борисовича Крымского, который о своём восхождении к Небу сказал так: «... я «философ переходного периода», вряд ли можно найти другого такого философа. Я все время в своей деятельности от чего-то решительно отказывался кроме самой этой деятельности. Я начинал как правоверный гегельянец, жил этим Гегелем. Потом я преодолевал в себе гегельянство и оценил Рассела... Я занимался философией и отказался от неё по идеологическим соображениям, стал заниматься математикой. Я занимался логикой, потом математической логикой, потом отказался и от этого, занялся культурой и чем-то, что ближе к религии... В конечном счете, я пришел к христианским ценностям» [4, с. 436].

Неориторика кордоцентризма на принципах ноосферного образования, акме-синергетического подхода футоросинергетики, через актуализацию социальной педагогики, педагогической риторики дает шанс обществу не только как двигатель, но и как условие прогресса, как великое творение Духа в становлении цивилизационных ценностей софийности и соборности, в интеллектуализации цивилизации, в действии критериев надежности, достаточности, пользы. Человеку остаётся сделать осознанный выбор на пути к Храму.

Формализацию риторических поступков в социокультурной сфере, слабый уровень риторической культуры личности и общества поможет преодолеть ноосферная педагогика, социальная педагогика, гомилетика, риторика кордоцентризма через компе-

тентностно-деятельностный подход к организации сотрудничества субъектов социальной коммуникации (социальных педагогов, богословов и др.) на базе развития философии, методологии образования, синергетики, аксиологии, акмеологии, психолого-педагогических теорий, герменевтики, культурологии, методики обучения риторике, педагогической инноватики, технологизации риторического образования с позиций ноосферного мышления, природосоответственных и здоровьесберегающих стратегий, ноотехнологизации образовательной отрасли, ноосферного образования [7, с. 100].

Социальный педагог выполняет основные действенные функции: воспитательную, прогностическую, диагностическую, профилактическую, социально-терапевтическую, охранно-защитную, организаторскую, организационно-коммуникативную, аналитико-исследовательскую [6, с. 15].

Синергетическая парадигма компетентностно-деятельностного риторического поступка включает аксиологические и акмеологические аспекты, формирует способность гуманитария-оратора к самоорганизации «акме» - человека самообучению, саморазвитию, самоусовершенствованию на уровне философии сердца Григория Сковороды, Памфила Юркевича, учит мыслить нелинейно (синергетические проявления), учит динамизму, действиям с ценностно-ориентированным применением знаний и норм относительно конкретной профессиональной, социальной, житейской ситуации (аксиологические основы), учит быть конкурентными на рынке труда, достигая высшей точки своего акме-развития (акмеологические основы).

Модель агрессивного соперничества с партнёрами замещается моделью психологической поддержки, помощью в решении житейских, психологических проблем, профессиональной программой реабилитации, соревнования, партнерства, согласия, разумного компромисса, альтернативой спору, предлагая свидетельство об истине.

Синергетическая парадигма обеспечивает разнообразие моделей, ситуаций социальной, духовно-нравственной, творческой деятельности, в частности, социальных работников и богословов, укрепляющих солидарное социальное согласие, как инструмент государственной безопасности в условиях глобальных вызовов XXI в. Функциями компетентностно-деятельностного речевого поступка неориторике кордоцентризма выступают такие: эмоционально-ценностная, эмпатийная (когнитивная, эмоциональная, поведенческие уровни общения), перцептивная, когнитивно-компетентностная, операционально-мотивационная, коммуникативная, интерактивная, плюральная, сингулярная, эдукативная, организационно-деятельностная, гедонистически-развлекательная, духовно-нравственно исцеляющая.

Кордоцентризм, христианское милосердие, братская помощь ближнему – духовно-нравственное знамя последних времен, вдохновляющее на поиски новых социальных технологий, воспитание культуры сердца личности, общества, человечества – как высокая перспектива дальнейшего освоения мира духовно-теоретически, духовно-практически, материально-практически, дальнейших исследований теоретико-прикладных аспектов неориторики Любви, где творчество гармонической духовной личности противостоит хаосу, бедне, смерти. Как известно, христианка и подвижница социальной работы святая Мать Тереза свое служение ближним назвала Орденом Милосердия, из личных вещей имела два платья-сари, тетрадь для записей и в Вечность вошла жертвенной любовью к обездоленным людям, добрыми делами и с именем Иисуса Христа на устах.

Христоцентризм, Отчизноцентризм, человекоцентризм, кордоцентризм, логоцентризм гармонической личности формируют благословенную логосферу гражданского общества, человечества с приоритетом счастливой духовно-нравственной лично-

сти, творчески и соборно созидающей благодатную ноосферу планеты Земля: «Послушанием истине чрез Духа очистивши души ваши к нелицемерному братолюбию, постоянно любите друг друга от чистого сердца...» (1. Пет.1:22).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аннушкин В.И.* Язык и жизнь. Книга о русском языке – речи – слове. М. 2010. 320 с.
2. *Безменова Н.* Очерки по теории и истории риторики. Москва 1991. 215 с.
3. *Иванова I.* Соціально-педагогічна робота з дітьми інвалідами в системі соціальних служб для молоді. Автореферат кандидатської дисертації. Київ 1998. С. 17.
4. *Крымский С.* Наш разговор длиною в жизнь. Киев 2012. 436 с.
5. *Локарева Г.* Теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування. Автореферат докторської дисертації. Київ 2005. С.31.
6. *Мищик Л.* Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти. Автореферат докторської дисертації. Київ. 1997. с.15.
7. Ноосферная школа. Концепция / Маслова Н., Кожевникова В., Куликова Н. и др. Москва 2010. 100с.
8. *Сагач Г.М.* Вибрані твори в десяти томах: Т.VII (2). Професійна риторика: Слово животворяє. Рівне. 2015. 340 с.

УДК 808.51

ДЕЛОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ: СТОРИТЕЛЛИНГ В ЭПИДЕЙКТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Субботина М.В.

Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Чебоксары

АННОТАЦИЯ

В статье говорится о значимости понятия «персона» в деловых коммуникациях; описывается метод научения сторителлингу в эпидейктической речи; приводится составленная студентом эпидейктическая речь с использованием приема сторителлинга.

Ключевые слова: персона; деловые коммуникации; сторителлинг; эпидейктическая речь; стиль.

BUSINESS COMMUNICATIONS: STORYTELLING IN EPIDEUTIC SPEECH

Subbotina M.V.

Ulyanov Chuvash State University of Russia, Cheboksary

ABSTRACT

The article talks about the importance of the concept of “personality” in business communications; describes the learning of storytelling in epideictic speech. An epideictic speech composed by a student using storytelling techniques is presented.

Keywords: persona; business communications; storytelling; epideictic speech; style.

Понятия, вынесенные в заголовок статьи, соотносятся между собою по принципу золотого сечения: объем сторителлинга в составе эпидейктической речи такой же, как объем эпидейктической речи в деловых коммуникациях.

Эпидейктическая речь наряду с судебной и совещательной описана Аристотелем. Различение речей основывается на отношении к категории времени. Если судебная речь – речь о прошлом, совещательная – о будущем, то эпидейктическая речь – это речь о связи

прошлого с будущим [4]. Эффективность эпидейктической речи превосходит эффективность других видов речей: кроме *эмоций*, этот вид речи активизирует *внимание* и *знание* слушателей, а в случае электронной фактуры ещё и их *намерения* и действия [3, с. 101].

Сторителлинг (англ. storytelling – «рассказывание историй») – термин-американизм, маркирован коннотацией английской рече-мысли; возник в электронных медиа; используется как маркетинговый прием для создания массового производства заданных впечатлений и, соответственно, обращения мнения получателей речи в свою пользу. В центре истории всегда личность, герой. Сторителлинг запускается через социальные сети, личные и корпоративные блоги [5]; может быть уподоблен матрице, почкующей стандартно чувствующих людей. Будучи методическим элементом неориторики, сторителлинг восходит своими корнями к устной словесности (притче) и имеет прецеденты во всех родах словесности.

Деловые коммуникации – это многоплановый процесс установления и поддержания персональных речевых контактов в служебной сфере; участники процесса выступают в официальных статусах и ориентированы на продуктивное сотрудничество в решении конкретных задач [6, с. 357].

Университетский курс «Русский язык и деловые коммуникации» состоит из 8 лекций и 8 практических занятий. Какие упражнения и задания выбрать для достижения удовлетворительного результата в формировании навыков делового общения, в зависимости от сферы труда, занимающего от 25 до 100% рабочего времени?

Значение каждого смыслового элемента в формулировке деловых коммуникаций: *участник, речевой контакт, речевой процесс, продуктивное сотрудничество, решение конкретных задач, официальный статус* – сфокусировано в ключевом образе – *персональные*. Отсюда, в дидактике обучения деловому общению предопределена значимость понятия «персона». Это понятие является краеугольным камнем в обучении всем функциям делового общения, что следует из дефиниции каждой функции. Так, 1) «фатическая функция реализуется в *умении установить речевой контакт* и в *умении поддерживать* речевой контакт, а также в случае прерывания контакта, в *умении легко и просто восстановить* контакт» [6, с. 358]. Суть 2) *культурообразующей функции* – в обладании и пользовании *системной* памятью, что является следствием накопления текстов во всех фактурах речи (устной, письменной, печатной, электронной); 3) *распорядительная функция* деловых коммуникаций осуществляется «на базе фатической и культуурообразующей функций», требует знания неязыковых знаковых систем «для установления ограничений, которые определяются профессиональными этическими принципами, национальными и культурными традициями, персональными предпочтениями»; как и 4) *функция установления социальных контактов*, суть которой сводится к созданию, распространению и поддержанию бренда организации [6, с. 357-361].

Из содержания функций деловых коммуникаций следует, что обучение этим функциям суть обучения тому, что Бюффон называл самостоятельным умом, изысканным вкусом и тонким чутьем [1].

По словам Бюффона, «во все эпохи рождались на свет люди, обретавшие власть над себе подобными с помощью слова, с природным умением говорить, которое отпущено всем, чьи страсти сильны, голос послушен, а воображение скоро». Однако тем, «кто равнодушен к приятности голоса, красоте жестов и пустому звуку речей, потребны дела, мысли и резоны, которые надобно подать, оттенить, расположить в подобающем месте: обращаясь к таким слушателям, мало поразить слух и привлечь взор, надобно, обращаясь к уму, воздействовать на душу и тронуть сердце». Именно в этом и состоит «истинное красноречие» [1].

Ничто так не впечатляет и не мотивирует на освоение дидактических единиц античной риторики, как пример персоны, чей авторитет — продукт электронной фактуры речи. Поэтому при обучении функции установления социальных контактов в качестве примера студентам был предложен видеоролик с выступлением генерального директора Apple Стива Джобса перед выпускниками Стэнфордского университета в июне 2005 года [2].

Первоначально студентам нужно было познакомиться с речью, выявить её риторическую технологию, соотнести 1) с аристотелевской классификацией речей на судебные, совещательные и эпидейктические и 2) с приемами неориторики. После коллективного обсуждения в аудитории и утверждения экспертной оценки речи как эпидейктической (направленной на связь прошлого с будущим) студентам была поставлена задача написать по технологическому образцу речи Джобса свою собственную речь и произнести её перед одногруппниками. Подобно тому, как пафос речи Джобса сводится к слогану: «оставайтесь глупыми, оставайтесь голодными», и семантика, что значит «быть глупым» и «быть голодным», раскрывается каждой из трех историй, рассказанных Джобсом, студентам нужно было сформулировать свой слоган и дать три истории, каждая из которых метафорически иллюстрировала бы одно из семантических значений ключевого понятия слогана. Выбор для содержания слогана был ограничен абсолютным запретом на пожелание карьерных и финансовых успехов. Студент должен был предложить своим одногруппникам овладение каким-либо эмоциональным настроением, помогающим сохранению душевной бодрости и равновесия чувств, способствующих достижению целей в быстро меняющихся обстоятельствах.

В результате подготовки, представления и публичного обсуждения речей в аудитории были получены следующие результаты: студенты научились

1) исследовать опыт личных переживаний и ограничивать предмет своей презентации, отделяя значимые понятия от бесплодных для данного сообщения;

2) логически мотивировать и лаконично соединять понятия, не позволяя «мыслям перетекать одна в другую, повинувшись лишь связи слов» [1];

3) создавать выятные правдоподобные речевые образы, иллюстрирующие метафорическую многогранность ключевого понятия слогана.

Вот пример одной из речей. Её автор — студент первого курса машиностроительного факультета. Речь дана полностью в авторском изложении, с сохранением всех речевых и грамматических пассажей с целью сколько возможно передать волнение, переживаемое автором речи во время её произнесения.

«Я рад поделиться с вами как с одногруппниками, формирующими мое окружение, в той или иной степени формирующее меня, своим слоганом, сформированным на основе собственных размышлений. Я могу ошибаться и в случае вашего несогласия с моими суждениями я был бы рад услышать ваши точки зрения и замечания. Для аргументации собственных мыслей я хочу поделиться собственными историями из жизни.

Первая история — история влияния.

Выпустившись из школы, мне едва удалось поступить в колледж: мои итоговые оценки не сулили мне ничего хорошего. Сейчас успешное поступление в тот колледж кажется мне большой удачей по двум причинам: во-первых, странно, что мне вообще удалось поступить, а во-вторых, не поступи я туда, я никогда не встретил бы людей, благодаря которым я стал таким, каким я стал.

Едва поступив, я был троечником на грани двойки, без каких бы то ни было стремлений, активных увлечений, со страхом прыгать выше головы и противным лишним весом. Именно тогда я встретил, а в последствии и подружился с людьми, каждый

из которых выделялся активностью, неудержимым оптимизмом и горящими вопреки всему глазами. После чего, я сам того не замечая, день за днем восхищаясь ими, стал подражать им, пробовать вместе с ними что-то новое, перенимать их оптимизм и желание большего. Раз за разом я находил все больше интересов и все меньше оправданий своему бездействию. Именно друзья из колледжа "пинали" меня до тех пор, пока я не похудел и не исправил свои оценки, именно они привили мне столько интересов и стремлений.

Вторая история — история поддержки.

Выпустившись из колледжа, я ожидал возможности поступить на второй курс университета, с сопутствующей возможностью избежать повторного столкновения с необходимостью в знаниях школьной базы, коей я не очень уж, чтобы хорошо владею. Освоение некоторых предметов стало многократно затруднительнее в сравнении с колледжем. Как и в прошлой истории, именно окружение друзей помогает мне оставаться на плаву. Именно найденные в университете друзья объясняют непонятные темы и мотивируют, стремясь догнать их, прилагать к учебе все силы. Нудная, на первый взгляд, учеба в присутствии друзей превращается в веселое и интересное времяпрепровождение, каждый день становится подобным празднику.

Третья история — история хорошего примера.

Большую часть детства я провел в окружении родного и двоюродных старших братьев и сестер, сознательно или нет, но свое поведение я определял, ориентируясь на поведение старших, вечно волочась за ними хвостиком. К примеру, смотря, как старшие работают в огороде или на поле, я тоже спешил присоединиться и внести свой, неоценимо огромный вклад парой перенесенных картошек или пучков сена. Именно старшие хорошими примерами приучили меня помогать взрослым и слушаться их.

Сейчас, всерьез задумавшись о слогане, который не просто бы хорошо звучал, но и был бы практически полезен, и вспоминая то, чем я мог бы поделиться на собственном опыте, в голову приходит слоган: «Формируйте и цените свое окружение». Формируйте и цените свое окружение, ведь ваше окружение формирует вас (Андреев А.В., МС 21-22).

Это один из примеров более, чем 40 речей, представленных студентами в течение прохождения курса «Русский язык и деловые коммуникации» на машиностроительном факультете осенью прошлого года.

Возможно, главным итогом стало то, что практически каждый студент, пройдя через публичную критику своих опусов одноклассниками, испытал радость изобретения собственной рече-мысли, укрепив самого себя в возможности обретения личного стиля и своей персональной востребованного обществом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бюффон Ж.Л.Л.* Речь при вступлении во Французскую академию. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/LITRA/BUFFON.HTM#:~:text=\(дата обращения 19.09. 2023\).](http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/LITRA/BUFFON.HTM#:~:text=(дата%20обращения%2019.09.%202023).)
2. *Джобс С.* Выступление перед выпускниками Стэнфордского университета. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.subguru.ru/2008/01/blog-post_10.html (дата обращения: 19.09.2023).
3. *Рождественский Ю.В.* Принципы современной риторики. М., 2000.
4. *Рождественский Ю.В.* Теория риторики. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://coollib.com/b/180590-yuriy-vladimirovich-rozhdestvenskiy-teoriya-ritoriki/read> (дата обращения: 19.09.2023).
5. Сторителлинг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.unisender.com/ru/glossary/chto-takoe-storitelling/#anchor-1> (дата обращения 19.09.2023).
6. *Субботина М.В.* Обучение стратегии деловых коммуникаций: метод Ю.В. Рождественского // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. Сборник научных трудов VIII Международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург, 2021. С. 357-362.

**ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ЯВЛЕНИЙ «РЕЧЕВОЙ ЖАНР», «РЕЧЕВОЙ АКТ»,
«РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ», «СИТУАЦИЯ РЕЧИ» И ПОДОБНЫХ
В КОНТЕКСТЕ УЧЕТА ПОЗИЦИИ АДРЕСАТА**

Сытник О.С.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье сопоставляются и систематизируются смежные понятия речеведения – «речевой жанр», «речевой акт», «речевые стратегии и тактики» и «модель речевого поведения». Описываются существующие подходы к данным явлениям с позиций взаимной ориентации коммуникантов. Предлагается уточнить и дополнить существующие подходы и классификации речевых практик с учетом (не)совпадения представления коммуникантов о своих ролях в данной коммуникации, поскольку учет этого параметра в коммуникации позволит более успешно достигать коммуникативных целей.

Ключевые слова: речевой акт; речевой жанр; речевые стратегии; модель речевого поведения; позиция адресата речи; Бахтин; Остин; роли коммуникантов.

**THE PERSPECTIVE OF STUDYING SPEECH ACTS, SPEECH GENRES,
SPEECH STRATEGIES AND SPEECH SITUATIONS
IN THE CONTEXT OF THE ADDRESSEE'S ATTITUDE**

Sytnik O.S.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article examines and categorizes various concepts such as speech genre, speech act, speech strategies and tactics, and speech behavior model. The paper discusses approaches to these phenomena from the point of view of mutual orientation of communicators. It suggests enhancing and refining existing approaches and classifications of speech practices by considering the way the communicators see each other's roles in a given interaction. By incorporating this parameter into communication, communicative goals can be more effectively achieved.

Keywords: speech act; speech genre; speech strategies; speech behaviour model; speech addressee's attitude; Bakhtin; Austin; communicators' roles.

Речеведение и, в частности, теория речевых жанров является одним из способов формализации коммуникации и преодоления в ней энтропии посредством изучения диалогической речи. При всей уникальности каждого конкретного случая общения людей в ситуациях социального взаимодействия явно прослеживается некая повторяемость. Различные исследователи рассматривают речевой жанр и близкие к нему явления с разных точек зрения. Эта проблема носит междисциплинарный характер, так как в этой и смежных областях работали и психолингвисты, и философы [14], и кибернетики [17], а также преподаватели иностранных языков. Носители языка интуитивно чувствуют речевые практики и уместно используют, для изучающих же иностранный язык это компетенция, на которую необходимо обращать отдельное внимание при обучении [10].

Помимо интенций и коммуникативной цели говорящего ничуть не менее важно восприятие конкретной ситуации общения с точки зрения слушающего, так как именно от него зависит успех или провал коммуникации. Восприятие непосредственно зависит от пространства ситуации общения и отношения слушающего к говорящему.

Это согласуется с основными понятиями теории информации К.Е. Шеннона. В модели Шеннона коммуникационная система состоит из трех основных компонентов: источника информации, передатчика и приемника. Источник информации генери-

рует символы и сообщения, которые передаются через систему связи, передатчик берет символы от источника информации и кодирует их перед отправкой по каналу связи, а приемник получает переданные символы и декодирует их для восстановления исходной информации. Именно декодирование и восприятие интенций говорящего слушающим и представляет глубочайший интерес для изучения [17].

Мы предлагаем уточнить подход к речевым практикам и их классификацию с учетом контекста общения, заинтересованности в нем адресата и учета представления адресата о статусе говорящего.

В качестве иллюстрации приведем пример восприятия одного и того же высказывания адресатами из уст разных адресантов и, как следствие, разный коммуникативный эффект:

«Вы знаете, что синий – самый загадочный цвет в истории искусства?»

Контекст 1 – экскурсовод обращается с вопросом к аудитории;

Контекст 2 – собеседник в общей компании отмечает цвет платья дамы во время светской беседы;

Контекст 3 – нетрезвый незнакомец бомжеватого вида обращается к девушке поздним вечером на остановке.

Результатом речевой деятельности признается высказывание, которое долгое время рассматривалось как минимальная единица речевого общения, непосредственно связанное с речевой ситуацией, фоновыми знаниями говорящего, его целевыми установками и отношением к окружающему миру [2, с. 159; 13, с. 28-29; 15; 16]. По нашему мнению, сложившаяся на сегодняшний день в лингвистике и теории речевых жанров система понятий «речевой акт», «речевая стратегия», «речевая ситуация», «речевой жанр» и раскрытие сущности данных явлений нуждаются в дальнейшем уточнении и междисциплинарном анализе, в частности, с позиции учета заинтересованности адресата в социальном взаимодействии с данным адресантом, что обуславливает актуальность данной работы.

Британский философ и лингвист Джон С. Остин в монографии "How To Do Things With Words" рассматривал высказывания как речевые акты (действия). Коммуникация состоит из различных актов, которые реализуются в речевых высказываниях. В теории речевых актов Дж. Остин выделяет акты-констативы, описывающие какие-либо факты, и акты-перформативы – высказывания-действия. Важным представляется тот факт, что Остина интересовали не только лингвистические, но и прагматические аспекты речевого общения, в частности, значимость ситуации и контекста для речевых актов-перформативов ("total speech acts") – например, для того, чтобы вызвать соперника на дуэль ("I challenge you"), необходимо было жить в те времена, когда дуэли были в ходу, чтобы потенциальный соперник мог понять, на что его вызывают [12].

Вопрос о выделении базовой единицы речевой деятельности ставился и в России. Философ и литературовед М.М. Бахтин вводит понятие «речевого жанра» – обобщенного типа высказывания, основывающегося на высказывании как минимальной коммуникативной единице: «каждое отдельное высказывание, конечно, индивидуально, однако каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы таких высказываний, которые мы и называем речевыми жанрами» [2, Т.5. С. 42].

Попытаемся систематизировать смежные понятия речеведения – «речевой жанр», «речевой акт», «речевые стратегии и тактики» и «модель речевого поведения».

В.В. Дементьев и Л.В. Балашова определяют речевой жанр как переходное явление между языком и речью: с одной стороны, жанры – это не сама коммуникация, а только ее стандартизированные формы, согласно концепции М.М. Бахтина [2]; с другой стороны, сам речевой жанр – уже форма речи. «Речевой жанр, таким образом, не язык, но и не со-

всем речь: это переходное явление, обладающее гибридными свойствами. Жанр – это единица такого высокого уровня, когда стираются границы между речевым и языковым» [1].

Интересен вопрос о соотношении речевых жанров и теории речевых актов. Речевой акт – это осуществление действия посредством произнесения слов [11]. Исследовательница речевых жанров А. Вежицкая предложила синтез теории речевых актов Дж. Остина и теории речевых жанров М.М. Бахтина. По ее справедливому мнению, понятие речевого жанра шире понятия речевого акта, в связи с чем конкретные речевые акты могут быть составными частями разных речевых жанров [4].

В иной, не пересекающейся с речевыми жанрами плоскости лежит понятие речевых стратегий и тактик, введенное исследовательницей О.С. Иссерс. Речевые стратегии и тактики стали еще одним способом системно описать процесс формирования социального взаимодействия и факторы, влияющие на него, с позиций прагматического подхода к анализу речи: «речевая стратегия включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана. Иными словами, речевая стратегия представляет собой комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [7] (например, стратегия перефразирования, дискредитации и др.).

Важной составляющей частью речевой стратегии О.С. Иссерс считает прогнозирование: для выбора речевой стратегии говорящий должен уметь анализировать ситуацию, прогнозировать и планировать ее. Для прогнозирования необходимо обладать тремя видами данных для построения диалога:

- что предстоит (вид речевого акта);
- как настроены коммуниканты (на кооперацию или конфронтацию);
- какими признаками можно описать речевую ситуацию (например, формальное или неформальное общение).

К речевым тактикам О.С. Иссерс относит конкретные действия и приемы, поэтапно реализующие выбранную говорящим речевую стратегию (вопросы, уточнения и т.п.) [7]. Представляется, что речевые тактики в целом сопоставимы с речевыми действиями – наборами речевых актов. Как мы видим, в подходе О.С. Иссерс учитывается позиция обоих коммуникантов, что, на наш взгляд, делает интерпретацию и прогнозирование коммуникации более точными.

Более частным по отношению к речевой стратегии и к речевому жанру является, по мнению авторов данной концепции, понятие модели речевого поведения (МРП), включающей в себя некий набор вербальных/невербальных действий и охватывают «повседневные ситуации межперсонального общения, ограниченные относительно небольшим временным отрезком. Таким образом, понятие МРП уже, чем понятие речевого жанра, оно сближается с представлением о «наборе речевых актов», представленном в работах последователей Дж. Остина и Дж. Сёрля, и с ситуативной моделью И.А. Стернина, однако обладает, в отличие от них, определенной структурой» [5].

В прагматической концепции изучения речевых жанров акцент делается на факторе адресата речи и диалогичности, так как это является их основополагающим признаком у М.М. Бахтина. Именно отсюда возникают все остальные признаки речевых жанров:

- формирование цели;
- завершенность;
- связь с конкретной сферой общения и т. д. [3].

Психолингвист К.Ф. Седов в своих работах обращал внимание на контекст, в котором реализуется речевой жанр, и отмечал, что «вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей, складывается из определенной цепи аспек-

тов», а также на значимость учета личности адресата для успешной реализации и интерпретации речевого жанра: «учет индивидуально-личностных особенностей – это не просто риторическая рекомендация, это важные критерии жанровой чистоты. Комплимент – речевой жанр, в основе которого лежит очень тонко организованная манипуляция сознанием адресата. В сущности, содержанием комплимента могут быть только те качества, которые имеются у человека в недостаточном, по его мнению, количестве. Что толку говорить фотомодели, чьи фотографии заполняют журналы, о ее красоте.» [8].

Профессор Т.В. Шмелева создала известную сегодня анкету (паспорт) речевого жанра. Паспорт включает семь жанрообразующих признаков, необходимых для характеристики речевого жанра: коммуникативная цель, модель/образ автора и концепция/образ адресата, фактор коммуникативного прошлого, фактор коммуникативного будущего, событийное содержание, диктумное содержание и языковое воплощение жанра.

Т.В. Шмелева пишет о возможной ситуации несовпадения представлений адресата о своей роли с образом адресата с точки зрения автора-говорящего:

«Среди императивных РЖ (речевых жанров) основную массу составляют жанры с адресатом исполнителем, то вынужденным принимать такую роль (приказ), то принимающим ее в своих интересах (совет); жалоба <...> представлена разновидностями, различающимися образом адресата – конфиденнта или уполномоченного “принимать меры”. При несовпадении представлений адресата о своей роли в данном эпизоде общения с образом адресата предъявляемого ему жанра появляются реплики типа “Я тебе не тот/то, чтобы мне указывать / командовать / советовать и т. п.”» [11].

Ситуация, когда представления коммуникантов о своих ролях и статусах в ситуации общения не совпадают, по нашей гипотезе, представляет риск провала речевого жанра и коммуникативной неудачи, что подтверждает актуальность темы нашего исследования и данной статьи.

Исходя из вышеперечисленного, интерес для нас представляют прежде всего речевые практики в контексте учета позиции адресата. Наш интерес к дальнейшему их изучению обусловлен представляющейся нам важностью учета ситуации, контекста и отношения адресата к говорящему. Это дает возможность предвидеть ход коммуникации, правильно ее планировать, адекватно реагировать на коммуникативные действия партнеров и в итоге избегать провалов в коммуникации и достигать намеченных целей, поскольку ведущим мотивом коммуникации в целом является сотрудничество. Именно в диалогическом рассмотрении речевых жанров и других смежных речевых явлений с учетом заинтересованности адресата в общении возможно уточнение и дополнение существующих их классификаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балашова Л.В., Дементьев В.В. Русские речевые жанры. 2-е изд. М., 2022. С.22.
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. Собр. соч. М., 1996.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 174.
4. Вежбицкая А. Речевые жанры // Жанры речи. 1997, № 1. С. 101.
5. Гладров В., Которова Е.Г. Модели речевого поведения в немецкой и русской коммуникативной культуре. М., 2021. С. 28.
6. Дементьев В.В. Коммуникативная генристика: речевые жанры как средство формализации социального взаимодействия // Жанры речи. 2002, № 3. С. 18-40.
7. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2006. 284 с.
8. Седов К. Ф. Комплимент – речевой жанр суггестивного дискурса // Жанры речи. 2011, № 7. С. 225-235.
9. Седов К.Ф. О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности // Жанры речи. 1999, № 2. С. 13-26.
10. Томасова А., Герасимова И.Г. Скрытые и явные возможности более эффективного изучения иностранного языка в техническом вузе в сборнике: актуальные проблемы педагогики, психологии и переводоведения. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 77-83.

11. Шмелёва Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. 1997, № 1. С. 94.
12. Austin J.L. How To Do Things With Words [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://archive.org/details/HowToDoThingsWithWordsAUSTIN> (дата обращения: 05.06.2023).
13. Gladrow, W. Kontrastive Analysen Deutsch-Russisch: eine Übersicht. Halbband, 2001. S. 385-392.
14. Grice H.P. Logic and Conversation. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [grice1975logic-and-conversation.pdf](https://www.wordpress.com/wordpress.com) (wordpress.com) (дата обращения: 05.06.2023).
15. Lyons, J. Linguistics semantics: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. P. 376. [Электронный ресурс]. Режим доступа: Linguistic semantics : an introduction : Lyons, John, 1932- : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive (дата обращения: 05.06.2023).
16. Searle, J.R. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge University Press, Cambridge. 1969. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [Speech Acts \(cambridge.org\)](https://www.cambridge.org) (дата обращения: 05.06.2023).
17. Shannon C.E. A mathematical theory of communication. [Электронный ресурс] // Bell System Technical Journal. 1948, № 27(3). URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338> (дата обращения: 05.06.2023).

УДК 372.8

ОБУЧЕНИЕ АСПИРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА УЧЕБНО-НАУЧНОМУ ПОЛИКОДОВОМУ ПОЛИЛОГУ В РАМКАХ КУРСА «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РИТОРИКА»

Тенекова А.М.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье представлены риторические, дидактические, речевые и коммуникативно-жанровые аспекты обучения учебно-научному поликодовому полилогу как комплексному педагогическому жанру преподавателя высшей школы. Автор структурирует научный материал проспективным способом: не ставя задачу восстановления всей риторической родословной жанра, дает методические рекомендации по использованию в педагогической речи паралингвистической и вербализованной частей поликодового текста согласно риторическим законам. Исследователь предлагает комплекс заданий, обучающих профессиональным педагогическим жанрам современного академического красноречия.

Ключевые слова: учебно-научный полилог; педагогическая риторика; педагогические жанры речи; коммуникативно-методическая компетенция.

TRAINING OF GRADUATE STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC POLYCODE POLYLOGIST WITHIN THE COURSE "PEDAGOGICAL RHETORICS"

Tenekova A.M.

St. Petersburg Mining University of Empress Catherine II

ABSTRACT

The article presents rhetorical, didactic, speech and communicative-genre aspects of the methodology of teaching educational and scientific polycode polylogue as a complex pedagogical genre for a higher school teacher. The author structures the scientific material in a prospective way: without setting the task of restoring the entire rhetorical pedigree of the genre, he gives methodological recommendations for the use of paralinguistic and verbalized parts of a polycode text in pedagogical speech in accordance with rhetorical laws. The researcher offers a set of tasks teaching professional pedagogical genres of modern academic eloquence.

Keywords: educational and scientific polylogue; pedagogical rhetoric; pedagogical genres of speech; communicative and methodological competence.

Модернизация высшей школы, решение многообразных сложных задач обучения привели к введению в техническое образование России риторики как учебной дисциплины. В частности, в Санкт-Петербургском горном университете императрицы

Екатерины II в содержание профессиональной подготовки аспиранта включён дополнительный компонент, связанный с освоением опыта коммуникативно-творческой педагогической деятельности, – дисциплина «Педагогическая риторика». Поэтому тема, вынесенная в заголовок данной статьи, является **чрезвычайно актуальной**. Действительно, использование всего многообразия резервов педагогической риторики как комплексной гуманитарной дисциплины позволяет формировать **риторическую и коммуникативно-методическую (педагогическую) компетенции**. Риторический подход в обучении способствует овладению эффективной речью, категориальными признаками педагогического общения, типологией частотных учебно-научных и учебно-воспитательных ситуаций, основами мастерства академического красноречия, профессиональным жанровым репертуаром преподавателя вуза. Не повторяя научных изысканий наших коллег [1, 2, 4, 5], не ставя задачу досконального восстановления риторического генезиса научно-учебного полилога как профессионально значимого педагогического жанра, обоснуем собственную научную позицию с помощью анализа некоторых жанровых форм педагогических высказываний, риторическая «родословная» и комбинаторика которых составляет основу вузовского обучения (практического (семинарского) занятия, лекции и самостоятельной работы).

Научно-учебная и дальнейшая **профессиональная** компетенции аспиранта основаны на глубоких академических знаниях и коммуникативно-методических умениях оформлять высказывания, регламентирующие профессиональную деятельность преподавателя как опосредованную профессиональную коммуникацию; соблюдать основные коммуникативно-риторические правила эффективного общения в условиях равноправного сотрудничества между участниками образовательного процесса; применять коммуникативно-этические средства передачи информации. **Научно-предметные (риторические)** знания, умения и навыки предполагают овладение умелой, искусной, успешной безукоризненно чистой, правильной, терминологически точной и ситуативно-уместной (выразительной) профессиональной речью во всем её разнообразии. Под **учебно-научным поликодовым полилогом** целесообразно понимать **совместное межстилевое высказывание педагога и обучающихся, которое обладает всеми признаками текста и облечено в комбинированную внешнюю и внутреннюю жанровую форму; является образцом академической речи, решает комплекс коммуникативно-методических задач и создается на основе комплекса риторических и коммуникативно-методических (педагогических) умений**. Следовательно, многоаспектная профессиональная и научно-предметная деятельность аспиранта обеспечивается познанием арсенала разнообразных «рамочных» и «внутренних» речевых жанров научно-учебного поликодового полилога. Оставляя за рамками статьи их подробную научную и количественную характеристику, обратимся к наиболее, на наш взгляд, востребованным профессиональным высказываниям.

Вузовская репродуктивная или проблемная лекция воплощается в жанровой матрице *монолога, диа- и полилога*. Приведем пример. Тема занятия «**Требования к публичному поведению педагога**» (2 академических часа). Задание: Познакомьтесь с фрагментами научной статьи Н.А. Лешутиной об академическом красноречии [2, с. 17]. О каких требованиях к публичному поведению преподавателя и студентов в ней говорится? Напишите схему-памятку о речевом и педагогическом публичном поведении коммуникантов в педагогической ситуации успешной речи. Какими чертами педагогического красноречия обладаете вы? Чему еще вам нужно научиться? Как показывает анализ данного фрагмента, лектор использует **сопроводительный вербально-графический монолог**: в сопроводительное слово включены средства диалогизации монолога; вопросно-ответная форма организации материала выполняет функцию акти-

визации мыслительной деятельности; лекторское «мы» указывает на совместную мыслительную деятельность; «повелительное наклонение глагола» формирует контролируемое преподавателем действие собеседника (обучаемого). Кроме того, монологическая речь в условиях вузовского технического обучения всегда предполагает словесное действие студентов (письменный или устный, воспроизводящий, репродуктивный или с новым содержанием ответ) и несловесную деятельность адресата речи (в физико-химико-технических дисциплинах – опыты).

В основе организации учебного полилога лежит паралингвистическая (пантомимическая, ритмико-интонационная) и вербализованная системы. Просодический анализ видеообразца сопровождается работой над *семиотически разнородными компонентами предметной информации*.

Приведем пример задания: Проанализируйте лекцию проф. А.Ч. Козаржевского (МГУ им. М.В. Ломоносова) «Введение в риторику и техника речи»: <http://www.youtube.com/watch?v=G8XGUqZs5KI&list=PL3ClhyPxIbZe4CSS41jqgl3rw1m02MSFH>. Какими риторическими свойствами голоса обладает оратор? По каким признакам это можно определить? На практическом занятии *«Педагогический голос как основное средство обучения и профессиональной деятельности»* аспиранты овладевают комплексными процессами образования голоса, звука, дыхания. Так происходит реализация диалектического метода познания: перевод речи (практического навыка) в учебно-научную (теоретическую) информацию. Обучение учитывает реальную коммуникативно-методическую деятельности преподавателя высшей школы.

Практическая работа *«Жанровый репертуар речи преподавателя вуза»* (4 академических часа) посвящена педагогическому монологу как риторическому полилогу (полиадресность и полиадресантность – важные его характеристики). В зависимости от конкретного вида учебно-речевой ситуации такие высказывания могут быть контактными (непосредственными) и дистантными (опосредованными техническими средствами); устными (имеют все особенности и свойства устной формы речи) и письменными (используют средства выразительности письма как вида речевой деятельности: графические пробелы между словами и структурно-смысловыми частями текста, цвет, иллюстрация и др.); организационными (вводное, обзорное, установочное, реферативное, обобщающее, ретроспективное слово); инструктивными, оценочными; сообщающими, информативными, сопутствующими (поликодовыми), комментирующими; директивными и резюмирующими. С помощью объяснительного монолога (как правило, с опорой на средства разных семиотических систем: графики, формулы, иконические компоненты, изображения, видео и др.) объясняются понятия, закономерности, факты, правила.

Формирование представления о педагогическом риторическом идеале происходит на занятии *«Стремимся к речевому совершенству!»* (2 академических часа). Например, выявление нравственного долга педагога-оратора может быть организовано на основе сравнительного содержательного анализа видеообразца о Владимире Вернадском: <https://www.youtube.com/watch?v=49WtUE37CGQ> (хронометраж: 2:34 - 2:44). Установочное слово преподавателя: *Благодаря какому морально-этическому качеству В. Вернадскому удалось предсказать победу красноармейцев в Великой Отечественной войне задолго до ее окончания?*

Подведём итог. Учебно-научный поликодовый полилог позволяет выстроить профессиональное общение по-новому в дидактическом, методическом и риторическом аспектах. Риторическая компонента позволяет рассмотреть вузовскую лекцию, практическое (семинарское) занятие как коммуникативно-методический феномен, который,

соединяет **речевые умения** (создание профессионально значимых жанров, вербально-иконических предметных монологов и др.); **риторическую подготовку** (использование этикетных, эпидейктических жанров (извинение, благодарность, похвала, замечание, отзыв, порицание, поздравление, напутствие, приветствие, прощание и др.; нравственная, нравоучительная, дидактическая беседа); инструкций к учебной деятельности (составление памяток, организация предметной мыслительной работы и др.); **дидактическую (педагогическую) компетенцию** (использование многочисленных вариантов публичных выступлений (научный доклад, научно-популярный доклад, научное сообщение, развернутый ответ, высказывания дискуссионного характера и др.); **коммуникативную компетенцию** (способы организации работы обучающихся, целенаправленный процесс взаимодействия для образования, развития и воспитания, для самосовершенствования).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вершинина Г.Б.* Культура речи или педагогическая риторика? (К вопросу о коммуникативной компетенции бакалавров и магистров образования) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2017. № 1 (39). С. 64-68. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-rechi-ili-pedagogicheskaya-ritorika-k-voprosu-o-kommunikativnoy-kompetentsii-bakalavrov-i-magistrov-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 22.09.2023).
2. *Демченко (Алпатова) П.Н., Гаврилова А.Е.* Формирование речеведческих компетенций у студентов технических вузов // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сборник научных трудов VIII Международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский горный университет, 2021. С. 120-122.
3. *Лешутина И.А., Данилова И.В.* Академическая риторика: феномен и раритет // Смоленский медицинский альманах. 2015. №2. С.15-19. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-ritorika-fenomen-i-raritet/viewer> (дата обращения: 15.07.2023).
4. *Серегина О.С.* Концептуальные положения формирования готовности учителя к использованию жанровых форм урока // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 325-328. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-polozheniya-formirovaniya-gotovnosti-uchitelya-k-ispolzovaniyu-zhanrovyyh-form-uroka> (дата обращения: 24.09.2023).
5. *Щукина Д.А., Егоренкова Н.А.* Первый устав Горного университета: диспозиция и элокуция // Риторические традиции и коммуникативные процессы в эпоху цифровизации: сборник трудов XXIII Международной научной конференции (6-8 февраля 2020 г.). Москва: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2020. С. 641-648.

**ТРАДИЦИОННОЕ И НОВОЕ
В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

УДК.82.09

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ
КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА
В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

Аvlova Т.Б.

Санкт-Петербургский государственный университет

АННОТАЦИЯ

В основе обучения анализу художественного текста на занятиях РКИ необходимо понимание преподавателем того, что хороший художественный текст обеспечивает когнитивные, а не только коммуникативные потребности. Выделяются подходы, формулируются основные лингвометодические идеи, которыми преподаватель должен владеть.

Ключевые слова: художественный текст/дискурс; подходы к обучению; интерпретация.

**A LITERARY TEXT AS AN OBJECT OF PEDAGOGICAL ANALYSIS
IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Avlova T.B.

Saint Petersburg State University

ABSTRACT

At the heart of teaching the analysis of a literary text in Russian as a foreign language class it is necessary for the teacher to understand that a good artistic text provides cognitive, not only communicative needs. The approaches are highlighted, the main linguistic methodological ideas that the teacher should possess are formulated.

Key words: literary text/discourse; teaching approaches; interpretation.

Теоретические и практические аспекты преподавания русского языка как иностранного получили дополнительный потенциал вследствие развития тех языковедческих направлений, которые определили переход от структурно-систематизирующей лингвистики к функциональной. Новая лингвистическая теория обусловила иные подходы, в рамках которых текст рассматривается в аспекте речевой коммуникации, а изучение языковой личности осуществляется с позиций когнитивистики. В задачу преподавателя РКИ включается содействие этому процессу, что требует владения преподавателем новыми методами анализа текста, в том числе художественного, определяемого его сущностными характеристиками.

Разнообразие в методах исследования текста в западных школах характеризуется стремлением создать унифицированную формализованную грамматику текста со схемами и разработками процедуры анализа, в соответствии с которыми возможно моделировать текст (В. Хайнеманн, Я. Петеффи, К. Бринкер, Е. Косериу, Р.-А. де Богранд, В. Дресслер и др.). В российских исследованиях превалирует индуктивный метод, в соответствии с которым создается общая теория текста путем анализа конкретных речевых произведений и, закономерностей их организации

и функционирования, определения категориальных признаков каждого типа текстов, характеристики их стилевого многообразия (Л.Г. Бабенко, Б. Гаспаров, И.А. Гончар, М.Я. Дымарский, С.Г. Ильенко, Г.А. Золотова, И.М. Вознесенская, Д.В. Колесова, К.А. Рогова, Т.И. Попова, М.Ю. Сидорова, О.В. Хорохордина, Н.В. Шкурина, Д.А. Щукина и др).

В настоящее время проблема анализа текста в методических целях состоит в поисках возможностей исследования:

1. структурных компонентов и типов их связей;
2. самого процесса восприятия, а при обучении – в соединении знаний о составляющих текста с принципами их взаимодействия в процессе восприятия.

При этом, преподавателю важно учитывать принцип нарративности как основополагающий принцип денотативного анализа, который был обоснован и развит в исследованиях В. Шмида; необходимо знать преподавателю (и обучить учащегося), что при описании событий, следует держать во внимании грамматические маркеры, где события передаются с помощью глаголов совершенного вида, причем совершенный вид глагола обозначает переход к другой теме, и таким образом, является экспликатором изменений – показателем фактора событийности. Следует отметить, что применительно к грамматической категории времени Е. В. Падучева отмечает: «Для традиционного нарратива базовое время – прошедшее нарративное... Временные соотношения в тексте выражаются грамматически не временем, а видом – чередованием форм совершенного и несовершенного вида» [4, с. 362]. При этом фактом нельзя считать высказывание, относящееся к будущему времени, факт то, что уже случилось, а не то, что может случиться, а может – и нет. Важен учет лексики эмоционального содержания, обильно представленной именно в художественных текстах, а также анализ способов/ приёмов авторской интерпретации эмоциональной сферы персонажей при актуализации использования элементов наглядно-чувственных модусов восприятия: зрительного, слухового, обонятельного, осязательного.

Представляется очевидным, что процессная сторона оказывается не только соединением частей текста, но и включением той дополнительной информации, которой владеет автор и которую способен на основе своего опыта воспринять реципиент. Именно эта процессная сторона текста становится основой выделения художественного дискурса и предметом изучения при формировании коммуникативной компетенции иностранцев.

Этот акцент представляется важным, так как в отличие от собственно литературоведческого подхода (что и как сказал автор), подход с позиций методики сосредоточен на том, как может быть интерпретирован текст.

Дискурс обращается не только к структурной стороне высказывания, но и к его семантике (как жанрово-типовой, так и индивидуальной), определяемой экстралингвистическими факторами, что в свою очередь, способствует решению проблемы интерпретации текста, а также позволяет обнаружить особые качества языковых единиц, проявляющиеся в ходе интерпретационного процесса.

Таким образом, дискурс – это не есть текст, он шире, если рассматривать его как коммуникативное действие. Из этого следует, что дискурс можно рассматривать как единицу эстетического общения, неотрывную от процесса коммуникации. Обращение к дискурсу определяется и тем, что смысл текста как высшей коммуникативной единицы представляет не только сумму значений составляющих его единиц на

уровне языка, но и более сложное образование, складывающееся в результате объединения речевых значений. Оно обусловлено их взаимодействием между собой в составе текста (синтагматический аспект), а также включением в их значение знаний о мире, которыми располагают адресант и адресат (семантико-парадигматический аспект), выявлением прагматических установок субъекта высказывания, являющихся ограничением потенциальной неисчерпаемости значений текста. Такой подход позволяет рассматривать художественное произведение не только как продукт речевой деятельности, но и как ее процесс, учитывая функциональность структуры художественного текста, «лингвокультурный срез» (термин В.М. Шаклеина) т.е. динамичность существования и вневременную актуальность.

Художественный дискурс понимается нами как динамический процесс художественного творчества, целью которого является передача эстетической информации. Иначе говоря, художественный дискурс представляется как коммуникативное образование мировоззренческого характера, появляющееся в деятельности чтения как событие встречи читаемого текста и конкретного читательского сознания, в процессе которого читатель замечает, наряду с информацией, сам текст и свои смысловые приращения на основе его интонационной, словесной и синтаксической фактуры.

Логично полагать, что событие встречи двух сознаний имеет свой механизм становления, в равной мере, как и свои особые механизмы функционирования (что в нашем случае осложняется инокультурным воспринимающим сознанием), так как речь идет о двух разных личностях, в основе мировидения каждой из которых лежит концептуальная картина мира, имеющая как общий, так и индивидуальный характер, фиксирующая и актуализирующая понятийное, эмоциональное, ассоциативно-культурологическое и другое содержание его объектов. Множество интерпретаций, ассоциаций, связанных с перцепцией любого конкретного текста, характеризуется непредсказуемостью реакции, но в контексте художественного дискурса они дополняют друг друга и делают его шире, следовательно, более культурно значимым. На этом основании можно сделать вывод о том, что интерпретация художественного текста становится в интерактивной модели условием успешного осуществления коммуникативного акта в иностранной аудитории.

К настоящему времени сложилось несколько подходов к анализу и интерпретации художественного текста в целях его изучения и преподавания в аспекте РКИ. Они свидетельствуют как о сложности самого художественного текста, так и о возможности ставить различные методические задачи:

1. Учебно-коммуникативный подход характеризуется традиционностью в практическом обучении иностранному языку (см., работы Л.С. Журавлевой, М.Д. Зиновьевой и др.). Здесь художественный текст рассматривается как материал и средство обучения языку и речи.

2. Лингвистический подход находится в центре особого внимания исследователей и методистов в силу обращенности к языковым особенностям текста в их отношении к содержанию и значению текста (работы М.И. Гореликовой, Д.М. Магомедовой и др.).

3. Литературоведческий подход к компоненту учебной работы связан с выявлением значения и смысла художественного произведения через изучение идейно-образной структуры (работы Г.В. Степанова, Л.Б. Бей и др.).

4. Лингвострановедческий подход обусловлен страновед-ческим/лингво-страноведческим потенциалом художественного текста и значением этого потенциала для процессов смыслопорождения (работы Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Н.В. Кулибиной, Л.В. Миллер, Т.Н. Чернявской, и др.

5. Филологический подход – комплексный, включающий использование лингвистических данных, наблюдение над стилистическими приемами актуализации языковых значений, а также осуществляющий переход к литературоведческому осмыслению идейно-эстетического содержания с вниманием к интертексту как включению данного текста в историко-культурный процесс. Филологический подход предполагает рассмотрение литературного произведения «изнутри», поиск особых, присущих только данному произведению законов образно-речевой организации, превращающих его автора в своего рода неповторимую «языковую личность», символом которой становится заглавие произведения и воплощение содержащейся в нем идеи (см., например, Художественный текст: Структура. Язык. Стилль. / под ред. К.А. Роговой. - СПб., 1993; Анализ художественного текста: Русская литература XX века: 20-е годы.) / Под ред. К.А. Роговой. СПб., 2018; Художественная речь русского зарубежья: 20-30-е годы XX века: Анализ текста: Учеб. пособие / Под. ред. К.А. Роговой. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2002; Сидорова М.Ю. Синтаксическая омонимия как источник и ключ множественного толкования поэтического текста (Журнал: Études de Linguistique et d'Analyse du Discours – Studies in Linguistics and Discourse Analysis №4, 2020. Изд-во: Centre d'Etudes Linguistiques de l'Université Jean Moulin Lyon 3; Щукина Д.А. Пространство в художественном тексте и пространство художественного текста. Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003).

Филологический анализ и его составляющие дают возможность многостороннего подхода к тексту, что позволяет на его основе развивать частные компетенции, в своей совокупности, представляющие компетенцию коммуникативную.

В теории и практике преподавания РКИ интерпретация художественного текста составляет важнейшее звено в формировании культуры чтения, общей культуры языковой личности, поэтому перед преподавателем РКИ стоит задача углубленного изучения структуры и смысловых особенностей художественного текста, принципов его восприятия, которая должна лечь в основу разработки методических принципов работы с художественным текстом, преследующие собственно языковые, речевые, и тексто-дискурсивные цели. Таким образом, чтение как моделирующая деятельность включает в себя интерпретацию, которую можно назвать когнитивно-коммуникативной преобразовательной деятельностью, объектом которой в нашем случае является художественный текст/дискурс, предметом - содержание и смысл текста/дискурса, итогом – понимание иноязычного текста во всем его объеме:

- 1) на уровне языковых единиц и речевых средств, включая коннотации, пресуппозиции;
- 2) на уровне темы;
- 3) на уровне композиции, представляющей содержание и смысл текста;
- 4) на уровне концептуального смысла.

Интерпретация также является *учебной* деятельностью, но особой со-творческой деятельностью. Для осуществления творческой деятельности у личности должны быть способности, мотивы, знания и умения. В состав учебной деятельности необходимо включить:

- 1) учебные цели;
- 2) учебные задания, задачи, темы, вопросы, предметы, объекты, проблемы;

- 3) учебные операции, действия, согласно учебной ситуации;
- 4) контроль (включая тестовый) преподавателем;

Действия по смысловому восприятию (пониманию) художественного текста/дискурса и по продуцированию творческого речевого высказывания являются учебными действиями. В результате выполнения конкретных учебных действий достигаются одновременно цели и задачи обучения иноязычной речи: посредством интерпретации текста формируется коммуникативная компетенция; развиваются языковая, дискурсивная, лингвострановедческая, эстетическая, лингвокультуро-логическая, лингвокраеведческая компетенции.

Таким образом, в процессе обучения иностранному языку экспликация личностного смысла художественного текста, обуславливающая возникновение в сознании реципиента аналитико-гносеологической схемы понимания, выступает как активный компонент формирования вторичной языковой личности. Формирование дискурсивной компетенции, осуществляемое на основе аутентичных художественных текстов, раскрывает обучающимся особенности структурно-семантического функционирования языка. Лингвокультурологическая и эстетическая компетенции способствует ознакомлению обучающихся с парадигмой ценностных ориентаций, обеспечивают приобщение обучающихся к концептуальной системе иного лингвокультурного сообщества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анализ художественного текста (Русская литература XX века: 20-е годы): Учебное пособие для иностранцев / Под редакцией К.А. Роговой. СПб., 2018.
2. Кулибина Н.В. Методика обучения чтению художественной литературы: монография. М., Флинта, 2021.
3. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М., Флинта, 2015.
4. Падучева Е.В. Семантические исследования. Семантика вида и времени в русском языке. Семантика нарратива. М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.
5. Сидорова М.Ю. Синтаксическая омонимия как источник и ключ множественного толкования поэтического текста (Журнал: *Études de Linguistique et d'Analyse du Discours – Studies in Linguistics and Discourse Analysis*. Изд-во: Centre d'Etudes Linguistiques de l'Université Jean Moulin Lyon 3. №4, 2020.
6. Текст: теоретические основания и принципы анализа: учебно-научное пособие для иностранных студентов, изучающих специальность «Русский язык»/ Под ред. Проф. К.А. Роговой. Соавторы: Рогова К.А., Вознесенская И.М., Колесова Д.В., Хорохордина О.В., Шурина Н.В. и др. СПб.: Златоуст, 2011. 456 с.
7. Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.
8. Щукина Д.А. Пространство в художественном тексте и пространство художественного текста. Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. 218 с.
9. Щукина Д.А. Русская литература XXI века (фрагмент пространства художественного текста): Монография / Д.А. Щукина. СПб.: ЛЕМА, 2019. 158 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Возбранная Т.В., Колесова Е.А.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросу формирования лексических навыков иностранных учащихся продвинутого уровня подготовки в процессе изучения русского языка. Рассматриваются вопросы актуализации работы иностранных студентов продвинутого уровня подготовки с лексическим материалом, отличающимся сложностью структурно-семантической организации. Отмечается необходимость достаточно высокого уровня владения лексикой как одного из основных условий успешной коммуникации.

Ключевые слова: лексические навыки; коммуникативные компетенции; продвинутый уровень подготовки; иностранные учащиеся; языковые компетенции; коммуникативные умения; идиоматические лексические единицы.

FORMATION OF LEXICAL SKILLS OF FOREIGN STUDENTS OF ADVANCED LEVEL OF PREPARATION IN THE PROCESS OF STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE

Vozbrannaya T., Kolesova E.

Empress Catherine II Saint-Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article is devoted to the issue of developing lexical skills of advanced level foreign students in the process of learning the Russian language. The issues of updating the work of foreign students at an advanced level of training with lexical material characterized by the complexity of their structural and semantic organization are considered. The need for a sufficiently high level of vocabulary proficiency is noted as one of the main conditions for successful communication.

Keywords: lexical skills; communicative competencies; advanced level of training; foreign students; language competencies; communication skills; idiomatic lexical units.

Как известно, главной задачей обучения русскому языку как иностранному на продвинутом этапе подготовки является повышение уровня владения языком, достигнутого иностранными студентами, в том числе технических специальностей, на предыдущих ступенях образования. Кроме того, немаловажным представляется овладение тем уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, который необходим будущим специалистам для решения различных задач социально-коммуникативного характера в бытовой, культурной и профессиональной сферах жизнедеятельности, а также для дальнейшего самообразования. В связи с этим особое значение приобретает как получение навыков владения разного рода лексическим материалом и коммуникативной грамматики с возможностью дальнейшего применения в социально-бытовом, учебно-научном и профессионально-деловом общении, так и активизация познавательной деятельности учащихся, а также мотивация к последующему изучению иностранного языка как инструмента личностного и профессионального развития [3, 4]. Помимо этого, процесс обучения иностранному языку (русскому) направлен на получение сведений о национальной культуре народа, что реализует познавательно-коммуникативную функцию языка.

Основой обучения русскому языку как иностранному студентов технического вуза является активизация формирования коммуникативных компетенций иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку, в том числе языку специальности. Ак-

туализация тенденции осуществления научного диалога в современном техническом вузе, а также вопросы формирования коммуникативной компетенции в бытовой, учебно-научной и профессиональной сферах общения, в том числе на основе выработки определенных лексических навыков студентов продвинутого уровня подготовки, вызывают особый интерес у многих исследователей [6, 7, 8].

Формирование коммуникативных компетенций иностранных учащихся в бытовой, учебно-научной, профессиональной сферах общения предопределяет необходимость последовательного обращения к разным видам речевой деятельности с опорой на достаточные знания лексического материала и выработку лексических навыков, имеющих особое значение в процессе освоения русского языка. В рамках актуализации работы с лексическим материалом иностранных студентов продвинутого уровня подготовки целесообразным представляется знакомство с лексическими единицами, отличающимися сложностью структурно-смысловой организации.

Необходимость анализа словарного состава языка для выявления особенностей определенной культуры обусловлена природой слов, посредством которых человек выражает свои мысли, поскольку именно слово есть выразитель мировоззрения человека, его культуры, менталитета. В связи с этим представляется определяющим наличие достаточных знаний лексического материала, используемого в различных сферах общения с целью овладения высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции [2].

При этом следует отметить важность понимания иностранными студентами того, что слово отражает лишь один из множества вариантов представлений об окружающем мире, что за словом стоит более широкое понятие. Отражение словом одного из множества вариантов представлений об окружающем мире предопределяет сложность понимания и восприятия иностранными учащимися определенных единиц лексического уровня, несущих особую смысловую нагрузку. А поскольку достаточный уровень владения лексикой является одним из основных условий продуктивной коммуникации, выработка лексических навыков, являясь основой формирования речевых умений и навыков, приобретает особое значение в процессе изучения русского языка как иностранного [5].

Использование в работе лексического материала на более высоком уровне языковой подготовки иностранных студентов, в том числе технического вуза, предполагает знакомство с рядом языковых явлений (синонимия, антонимия, полисемия, фразеология и др.), а также с лексическими единицами, характеризующими определенные пласты лексики и требующими специального рассмотрения с целью формирования навыков понимания подобных лексических единиц, ставших результатом действия разного рода лексических процессов и вариантами отражения различных представлений об окружающем мире, национальной картины мира.

Высокий уровень владения иностранными учащимися русским языком предусматривает возможность системной организации работы с разного рода лексическим материалом, в том числе с лексическими единицами, близкими по значению, синонимами, антонимами, многозначными словами, а также единицами сложной структурно-смысловой организации – идиомами.

Изучение языка как явления культуры предполагает обращение к рассмотрению разного рода единиц лексического уровня языковой системы, частью которой является особый лексический пласт – идиоматические единицы. Как известно, идиомы уникальны с точки зрения отражения в них национального менталитета, представляя собой особый фрагмент языковой картины мира, способны выражать культуру на-

рода, его мировоззрение, традиции, обычаи, нравы [1]. В связи с тем, что отражение национальной языковой картины мира может быть выявлено как в словарном фонде, так и в устойчивых грамматических формах, в особых идиоматических единицах лексического уровня, представляется целесообразным обратиться к их рассмотрению в рамках обучения русскому языку иностранных студентов продвинутого уровня подготовки.

Обращение к рассмотрению подобного рода лексических единиц в процессе изучения русского языка способствует формированию у иностранных студентов представлений о том, что, будучи фрагментом языковой картины мира, идиомы способны отражать особое восприятие действительности, свойственное носителям определенного языка, в связи с их созданием на основе конкретных жизненных ситуаций, охватывающих всевозможные аспекты жизнедеятельности и характеризующихся способностью раскрывать тонкости взаимоотношений людей в обществе.

В процессе обращения к изучению идиом иностранные студенты должны прийти к пониманию того, что подобные лексические единицы, формирующиеся на основе наблюдений человека над всесторонними аспектами его жизнедеятельности, особенностями поведения участников общения, характеризуют различные стороны человеческой жизни, духовной и материальной, раскрывают нравственные качества человека, опираясь на содержание таких понятий, как правда, ложь, добро, зло, страдание и т.п.

Знакомство с идиоматическими единицами как с определенным сжатым мини-текстом способствует пониманию и восприятию иностранными студентами идиом как единиц, выражающих и описывающих различные стороны духовной и материальной жизни человека, а также ценности русской национальной культуры на основе их сопоставления с явлениями окружающего мира, что дает возможность широкого взгляда на действительность, способствует определению правильной оценки поступков, мыслей, деятельности человека. При этом необходимым представляется акцентировать внимание учащихся на том, что идиоматические единицы могут затрагивать все сферы человеческой жизнедеятельности, различные морально-нравственные аспекты бытия, особенности традиций, менталитета, человеческой души, оценок общечеловеческих законов, реалий жизни, явлений и объектов природы.

Вместе с тем представляется целесообразным в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся обращение к идиомам, являющимся мини-текстами и содержащим в себе концентрат народной мудрости, поскольку, обладая значительным культурологическим потенциалом, идиоматические единицы являются серьезным языковым материалом. Ценность лингвострановедческой информации, содержащейся в них, предопределяет формирование не только языковой компетенции, но и коммуникативной с опорой на культурологический компонент рассматриваемых в рамках продвинутого этапа обучения русскому языку как иностранному идиоматических единиц.

Опираясь на ряд выделенных критериев отбора идиом в практике преподавания РКИ, считаем целесообразным организовать работу студентов с данным языковым материалом, учитывая тематические, лексико-семантические особенности идиоматических единиц, их применение в контексте, а также коммуникативную значимость, определяющую возможности использования подобного рода единиц в монологической и диалогической речи.

Таким образом, использование разного рода лексического материала в процессе изучения русского языка иностранными студентами способствует как повышению

уровня их языковой подготовки, так и формированию коммуникативных компетенций. Высокий уровень владения русским языком иностранными учащимися позволяет организовать системную работу с различными единицами лексического уровня, в том числе единицами, отличающимися сложной структурно-семантической организацией, активное владение которыми, определяющее умение грамотно их использовать при построении фраз в различных ситуациях общения, является одним из основных условий осуществления иностранными студентами различных направлений подготовки успешной коммуникации в устной и письменной формах на русском языке.

Целесообразность обращения к идиоматическим единицам в процессе обучения русскому языку иностранных студентов определена их уникальностью с точки зрения отражения в них национального менталитета, народной мудрости, мировоззрения, базовых культурных ценностей, поскольку, представляя собой фрагмент языковой картины мира, идиомы характеризуются способностью выражать в целом как материальную, так и духовную культуру народа. Ценность культурологического потенциала идиоматических лексических единиц предопределяет формирование не только языковой, но и коммуникативной компетенции иностранных учащихся в процессе освоения русского языка, высокий уровень овладения которым в результате активизации работы с широким пластом лексического материала способствует решению различных коммуникативных задач в социально-бытовой, культурной, учебно-научной, профессиональной деятельности иностранными студентами продвинутого уровня подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Наука, 1998. 895 с.
2. Бердичевский, А.Л., Соловьева Н.Н. Русский язык: сферы общения. Учебное пособие по стилистике для студентов-иностранцев. М.: Рус. яз. Курсы, 2002.
3. Борисова Ю.В., Маевская А.Ю., Скорнякова Э.Р. Развитие творческих способностей на занятиях по иностранному языку студентов технических университетов в рамках компетентностного подхода // Материалы 21-й конференции Профессиональная культура специалиста будущего. Технология, инновации и творчество в цифровом обществе // Записки лекций в сетях и системах. 2021. №345, С. 618-629.
4. Виноградова Е.В., Борисова Ю.В., Корниенко Н.В. Развитие творческого мышления у студентов инженерных специальностей путем изучения иностранного языка с помощью ИКТ // Материалы 21-й конференции Профессиональная культура специалиста будущего. Технология, инновации и творчество в цифровом обществе // Записки лекций в сетях и системах. 2021. №345, С. 881-891.
5. Ковалева А.В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ /В.А. Ковалева // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. №2 (231). С. 231-233.
6. Колесова Е.А., Возбранная Т.В. К проблеме формирования общекультурных компетенций студентов технического вуза в процессе изучения русского языка как иностранного // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. VII Международная научно-методическая конференция. Сборник научных трудов. СПб., 2019. С. 268-271.
7. Ласкарева Е.Р. Прогулки по русской лексике. СПб.: Златоуст, 2010. 224 с.
8. Щукина Д.А. Теория и практика научного диалога в современном техническом вузе // Записки Горного института. 2016. Т. 219. С. 508-512.

**ОБРАЗ ПЕТЕРБУРГА
В УЧЕБНИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ
«ГРАММАТИКА ФРАНЦУЗСКАЯ И РУССКАЯ» (1730)**

*Власов С.В., Московкин Л.В.
Санкт-Петербургский государственный университет*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу образа Санкт-Петербурга, который мог формироваться у иностранных учащихся, изучающих русский язык по учебнику «Грамматика французская и русская». В ней дается краткий обзор этой грамматики, ее лингвистических, культурологических, педагогических и книговедческих исследований, приводятся некоторые биографические данные И.К. Тауберта, автора этого учебника. Дается характеристика образа Петербурга, который формируется при помощи урбанонимов, включенных автором в учебник, а также языковых средств, связанных с жизнью и деятельностью автора, близкого к императорскому двору.

Ключевые слова: XVIII век; учебники русского языка как иностранного; «Грамматика французская и русская»; Иоганн Каспар Тауберт; образ Петербурга.

**THE IMAGE OF ST. PETERSBURG
IN THE RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOK FOR FOREIGNERS
"GRAMMAIRE FRANCOISE ET RUSSE" (1730)**

*Vlasov S.V., Moskovkin L.V.
St. Petersburg State University*

ABSTRACT

The article is devoted to the analysis of the image of St. Petersburg, which could be formed by foreign students studying the Russian language using the textbook "Grammaire francoise et russe". It gives a brief overview of this grammar, its linguistic, cultural, pedagogical and book studies, and provides some biographical information about I.C. Taubert, the author of this textbook. The characterization of the image of St. Petersburg is given, which is formed with the help of urbanonyms included by the author in the textbook, as well as linguistic means associated with the life and work of the author, close to the imperial court.

Keywords: 18th century; textbooks of Russian as a foreign language; "Grammaire francoise et russe"; Johann Caspar Taubert; image of St. Petersburg.

Изданная в 1730 г. в Санкт-Петербурге в типографии Императорской академии наук анонимная «Грамматика французская и русская» [7] – первый в России печатный учебник русского языка как иностранного. Она создавалась и публиковалась в то время, когда не существовало никаких печатных образцов грамматик русского языка. В школьном обучении использовались грамматики церковнославянского языка Мелетия Смотрицкого и Фёдора Максимова [3; 4] и буквари, которые можно было бы использовать в качестве образцов, однако автор создавал учебник разговорного русского языка, аналогов которых в России не было. В Европе же в это время такие учебники уже были, и, в частности, пользовались успехом учебники французского, итальянского, немецкого и других языков, ориентированные на обучение разговорной речи: учебники Дж. Венерони, Де Пеплие, Ж.Ф. Лакомба-Феррари [6; 9; 11] и других авторов. Они и послужили прототипами и источниками первой российской печатной грамматики русского языка.

«Грамматика французская и русская» – это учебник не книжного, а именно разговорного русского языка, и даже построена она в виде французско-русского разговорника. Собственно грамматического материала в ней не очень много, зато в большом объеме представлены слова, словосочетания и разговорные фразы, позволяющие охарактеризовать ее как учебник протокоммуникативного типа. С современными коммуникативными учебниками ее сближает не только отобранный языковой материал, во многом сходный с материалом, рекомендуемым в наше время для уровня А1, но и то, что предложно-падежные конструкции русского языка в ней вводятся во фразах, которые представляют собой образцы для построения аналогичных фраз (в современной методической интерпретации «речевые образцы»), организовано не линейное, а взаимосвязанное обучение имени и глаголу, реализовано одновременное обучение морфологии и синтаксису, а также лексике и грамматике, дан материал для тренировки учащихся в образовании форм существительных и глаголов и в построении предложений. Все это коренным образом отличает «Грамматику французскую и русскую» не только от грамматик церковнославянского языка, но и от известных нам печатных грамматик русского языка Г.В. Лудольфа, Э. Копиевича и В.Е. Адодурова [5; 8; 10], а также от рукописных грамматик И.Э. Глюка, И.В. Паузе и М. Шванвица.

В течение последних 15 лет мы проводили лингвистическое, культурологическое, педагогическое и книговедческое исследование «Грамматики французской и русской», результаты которого отражены в пятнадцати научных статьях и обобщены в научной монографии «Первый в России печатный учебник русского языка как иностранного» [1]. В ней представлены анализ русского и французского языка этой грамматикой, ее педагогических особенностей, прототипа и источников, атрибуции, реконструирован процесс ее создания, издания и распространения. Одним из интереснейших аспектов исследования был культурологический анализ, который не только позволил увидеть ряд особенностей жизни в Санкт-Петербурге в первой трети XVIII века, но и подтвердил выдвинутую нами гипотезу о том, что автором этого анонимного учебника был ученик старших классов академической гимназии немецко-русский билингв Иоганн Каспар Тауберт.

Тауберт родился в Санкт-Петербурге в семье мельничного строителя при адмиралтействе, выходца из Саксонии. После смерти отца его мать вышла замуж за повара Матиаса Фельтена, брата Иоганна Фельтена, обер-кухмистра Петра Первого, что приблизило Тауберта к императорскому двору, отдельные черты жизни которого отражены на страницах «Грамматики французской и русской». Тауберт, как и его отчим Матиас Фельтен, находился при царской кухне, которой руководил Иоганн Фельтен. Судя по тексту учебника, он участвовал в закупках продуктов, в приготовлении блюд, в церемонии коронации (венчания на царство) Екатерины Первой, в проведении ассамблей и, вероятно, мечтал в дальнейшем продолжить дело дяди и отчима. Однако после смерти Петра Первого в 1725 г. Матиас Фельтен перешел на службу в только что созданную Императорскую Академию наук, а Тауберт в 1726 г. поступил в академическую гимназию, что и предопределило его дальнейшую карьеру на должностях академического переводчика, адъюнкта по кафедре истории, унтер-библиотекаря и советника академической канцелярии. Тем не менее, как показывает текст учебника, пребывание при императорском дворе было самым сильным впечатлением первых лет его жизни.

«Грамматика французская и русская» – это петербургский учебник. Он написан в Петербурге «уроженцем петербургским» и адресован иностранцам, проживающим в Петербурге или намеревающимся в нем жить. В тексте учебника мы нигде не встретим названия этого города при том, что в нем имеются слова «Москва», «Лондон», «Париж», однако многие слова, словосочетания и разговорные фразы содержат информацию, которая недвусмысленно указывает на связь учебника именно с Петербургом.

В учебнике отражено административное деление города начала XVIII века. По замыслу Петра Первого в городе выделялись два центральных района (Василеостровская и Санкт-Петербургская стороны), и рабочие окраины (Адмиралтейская, Выборгская и Московская стороны). Например, на Адмиралтейской стороне на территории, которую ныне занимают кварталы между Малой Морской улицей и набережной Мойки, располагалась Морская слобода, где в небольших деревенских домиках и мазанках жили рабочие Адмиралтейских верфей. Эту часть города хорошо знал Тауберт, включивший в текст учебника фразу «я иду изЪ морской» с французском переводом «je viens de la campagne», где слово la campagne указывает на сельский характер этого района. Отражена в учебнике и Московская сторона, где проживали выходцы из Москвы, работавшие на Литейном и Стекольном дворах. Об этом свидетельствуют речевые образцы «я иду вЪ москву», «я иду изЪ москвы», «я былЪ в москвѣ».

В «Грамматике французской и русской» несколько раз упоминается река, разделяющая город на центральные районы и рабочие окраины. Для Тауберта, семья которого жила на Васильевском острове, рабочие окраины, в том числе и Адмиралтейская часть города, были «заречьем», куда можно было переправиться на «шлюпках» или «верейках», а также можно было идти и пешком: «я иду за рѣку кЪ моему брату», «я иду изъ зарѣки, или изъ зарѣчья», что говорит о существовании моста или о возможности перейти реку по льду. Действительно, в 1727 г. несколько месяцев существовал наплавной мост через Неву [2].

Адмиралтейская сторона привлекала Тауберта тем, что там селились многочисленные иностранцы. Уже в первые годы после основания города на ней появились Немецкая, Греческая и Французская слободы, а в дальнейшем эта часть города становилась наиболее престижной – на Адмиралтейской стороне были воздвигнуты императорские Летний дворец и Зимний дом, дома сподвижников Петра Первого и придворных, в том числе на Большой (Немецкой) улице был построен дом царского кухмистра Иоганна Фельтена, в котором часто бывал, а возможно, и жил в детстве автор «Грамматики французской и русской».

С деятельностью Тауберта в качестве помощника царского повара Иоганна Фельтена связана довольно большая часть слов и выражений в учебнике. Так, в нем семь раз упоминается слово «поварня»: «я иду изЪ поварни», «я былЪ вЪ поварнѣ», «я иду вЪ поварню» и т.д. В конце книги дается обширный список продуктов, которые были недоступны простым горожанам. Среди них не только разные виды мяса, но также рябчики, тетерева, голубята, рейнское вино, гвоздика и мускатные орехи. Эти продукты приобретались на Мытном гостином дворе, располагавшемся в Морской слободе, а посуда и столовые приборы, названия которых тоже приводятся в учебнике, – на Литейном и Стекольном дворах.

На нескольких страницах «Грамматики французской и русской» даются словосочетания «посолъ Императрицынъ», «первая госпожа Императрицына», «Посолъ Императрицы Россійской», «Посолъ Короля Испанскаго», «Посолъ Короля Французскаго», «братъ Короля Французскаго», «Посолъ Императорской», «Посолъ Императора Римскаго» и т.д., представляющие собой список гостей на одной из ассамблей, проводившихся в период правления Екатерины Первой. Можно предполагать, что Тауберт, будучи помощником царского повара, принимал участие во встрече гостей на этой ассамблее и, возможно, даже объявлял об их прибытии на французском и русском языках. О том, что и после смерти Петра Первого эти мероприятия оставались важными событиями жизни города, свидетельствует фраза «говорятъ о асамблеѣ».

Впрочем, в тексте учебника встречаются слова и фразы, указывающие не только на трудовую, но и на учебную деятельность Тауберта. Фраза «читалъ с господами два часа» говорит о том, что при императорском дворе проводились занятия для детей придворных, и, в частности, о том, что Тауберта обучали русской грамоте.

Итак, образ Петербурга в «Грамматике французской и русской» – это представление о городе, которое сложилось в сознании молодого человека, которого его дядя, обер-кухмистер Петра Первого, привлекал к работам при царской кухне. Оно, несомненно, субъективно, но, тем не менее, это ценное свидетельство о жизни императорского двора, которое дополняет уже известные факты о Петербурге первой трети XVIII века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власов С.В., Московкин Л.В. Первый в России печатный учебник русского языка как иностранного: исследование и текст. СПб., 2023.
2. Кочедамов В.И. Набережные Невы. М., 1954.
3. Максимов Ф. Грамматика словенская. СПб., 1723.
4. Смотрицкий М. Грамматики славенския правильное синтагма // Грамматики Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого / Сост. Е. А. Кузьминова. М., 2000. С 129-470.
5. Anfangs-Gründe der Russischen Sprache // Teutsch-Lateinisch-und Russisches Lexicon, samt denen Anfangs-Gründen der Russischen Sprache. Saint Peterburg, 1731.
6. Des Pepliers J.-R. La Parfaite Grammaire Royale françoise et allemande. Leipzig, 1715.
7. Grammaire Françoise et Russe en Langue moderne accompagnée d'un petit Dictionnaire pour la Facilité du Commerce. Грамматика французская и руская нынѣшняго языка сообщена съ малымъ Леѣикономъ ради удобства сообщества. СПб., 1730.
8. Kopijewitz E. Manuductio in grammaticam in sclavonico Rosseanum seu Moscoviticam. Stolzenberg, 1706.
9. Lacombe-Ferrari J.-F. L'unique Grammaire Royale Française et Allemande de Ferrari. Berlin, 1708.
10. Ludolf H. W. Grammatica Russica quae continet non tantum praecipua fundamenta Russicae linguae, verum etiam Manuductionem quandam ad Grammaticam Slavonicam. Oxonii, 1696.
11. Veneroni G. Le Maître italien dans sa dernière perfection. Nouvellement revu, corrigé et augmenté par l'Authour [...]. Huitième édition. Paris, 1700.

**ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ ПОРТРЕТ
ГЛАГОЛА «БЛАГОПРИЯТСТВОВАТЬ»
В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Галюк А.А.

*Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова,
Санкт-Петербург*

АННОТАЦИЯ

В статье описываются лингвокогнитивные свойства глагола *благоприятствовать* на синхронном срезе русского языка. Выявленные в различных типах дискурса семантико-когнитивные характеристики дополняют лексикографические сведения, что позволяет смоделировать когнитивную структуру слова, дифференцировать данную лексему в ряду синонимов. Полученные результаты могут помочь семантизации глагола на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: глагол; когнитивная лингвистика; когнитивная лингводидактика; синонимы.

**LINGUISTIC AND COGNITIVE DESCRIPTION
OF THE VERB "TO FAVOUR"
IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE**

Galiuk A.A.

*The S.M. Kirov Military Medical Academy,
Saint Petersburg*

ABSTRACT

The article proposes linguistic and cognitive features of the verb *to favour* in the modern Russian language. The cognitive and semantics characteristics determined in different types of discourse complicate the lexicographical portrait of the unit as well as distinguish it from the other synonyms. It might clarify the semantics of the word and lighten its acquisition by foreign students.

Keywords: verb; cognitive linguistics; cognitive linguodidactics; synonyms.

На занятиях РКИ с обучающимися различных этапов обучения присутствует активная работа над лексикой. Однако на высоком уровне владения русским языком отмечается сложность усвоения лексического материала ввиду функциональной детерминированности слов, их стилистической отнесенности. Особенно это относится к ТРКИ – III: данный уровень предполагает не только расширение сфер общения, но и включение стилистически маркированной лексики [1, с. 5]. Несмотря на то, что такие лексические единицы могут быть синонимичны ранее изученным, остается неясным вопрос о сочетаемостных характеристиках слова, об их функциональной природе, денотативном пространстве, что не позволяет выявить семантико-когнитивное наполнение слова, равно как и ситуации его использования.

В данной статье на материале глагола *благоприятствовать* мы, описав ключевые когнитивно-дискурсивные свойства лексемы, предпримем попытку выявить релевантные для представления в иностранной аудитории параметры лексемы. Выбор указанного глагола обусловлен его употребительностью в медиадискурсе (в частности, в газетно-новостном типе) и в текстах научного функционального стиля, отсутствием исчерпывающего описания в толковых словарях русского языка, книжным характером лексемы, а также его включением в лексический минимум III сертификационного уровня [1, с. 17].

Согласно толковым словарям, глагол *благоприятствовать*, имея помету «книжное», определяется через синонимы *содействовать, помогать, способствовать* [2, с. 95; 4, с. 95; 5, с. 149]. Внутренняя форма слова указывает на создание подходящих условий для реализации того или иного действия, что вербализуется и в контекстах использования глагола.

В лексикографических источниках семантика единицы *благоприятствовать* конкретизируется посредством примеров и речений – обнаруживается, что благоприятствовать может судьба, погода, обстоятельства, обстановка. Обратим внимание на следующее: по сведениям «Национального корпуса русского языка», коллокации *погода благоприятствует, обстоятельства благоприятствуют* представляются наиболее частотными [3]. В целом эти сведения коррелируют с результатами, полученными при анализе контекстов.

Так, субъектом действия могут являться, помимо названных выше, ситуация, условия, мнение, культура, специфика, среда, энергия и так далее. Например, *Сама специфика социального предпринимательства — нацеленность на социальные изменения, работа с незащищенными слоями населения — благоприятствует женскому лидерству* [Социальный бизнес в женских руках // Парламентская газета, 2018.09.20]; *Биохимические вещества, возникающие в организме под влиянием положительных переживаний и вызванных музыкой эмоций, благоприятствуют образованию в организме собственных анестетиков и повышают уровень иммунитета* [vk (20.10.2015)] [3]. Во-первых, укажем на то, что в приведенных примерах влияние субъекта характеризуется, как положительное, поскольку создаются благоприятные условия для другого действия. Во-вторых, обратим внимание, что субъект действия при глаголе *благоприятствовать* может быть только неодушевленным, что отличает лексику от отмеченных выше синонимов. Более того, субъект независим от действий человека, другими словами, действие осуществляется инволютивно. Это позволяет широко варьировать субъект, что наиболее ярко демонстрируется в медиадискурсе.

Например, при обсуждении финансовых вопросов в роли подлежащего выступают *участие, опыт, момент, валютный курс: Россия, как и мировая экономика в целом, очень выиграла бы от членства в ВТО, в том числе потому, что, как показывает опыт, участие в этой организации благоприятствует экономическому росту и влечет за собой положительные и долгосрочные структурные изменения* [Ольга Власова. Держаться вместе // «Эксперт», 2009]; *Выкупу акций по привлекательной цене также благоприятствует общий спад деловой активности – объем сделок по слияниям и поглощениям компаний за первые восемь месяцев 2020 г. снизился на 33% по сравнению с аналогичным периодом предыдущего года* [Миллиардеры по всему миру выводят акции своих компаний с бирж // Ведомости, 2020.09.21] [3]. В политическом типе дискурса – *сценарий, позиция, настроения: «Нынешний сценарий протестов коренных народов в Колумбии благоприятствует венесуэльскому правительству, поскольку в этом случае президент Иван Дукэ направит все свое внимание на колумбийский внутренний кризис», – цитирует журнал текст документа. В документе отмечается необходимость финансирования протестов коренных народов Колумбии с целью ослабить главу государства* [В СМИ заявили об оказании поддержки администрации Мадуро колумбийским протестантам // Московский комсомолец, 2019.04.05] [3]. Анализ интернет-источников иллюстрирует функционирование глагола в гороскопах, что не отмечается в академических словарях. Кроме того, в данном типе дискурса также обнаруживается инволютивный характер влияния. Приведем пример: *Планета-управитель: Меркурий. Соответствующий Старший Аркан Таро: Влюбленные. Талисманы. Энергия*

Близнецов благоприятствует улучшению навыков коммуникации и письма, самовыражению и концентрации, развитию интеллектуальных способностей, рационального и творческого мышления, гибкости и разносторонности [Владислав Чумаков. Гадание. Обучение ТАРО. Воронеж (2020)] [3]. В этом случае использование лексемы *благоприятствовать* объясняется непредсказуемостью влияния субъекта, невозможностью воздействовать на совершаемые им действия. Итак, при описании субъекта действия обнаруживается необходимость указания на особенности его семантики, а также на грамматические свойства (неодушевленность).

Объект действия тоже оказывается семантически детерминированным: им может быть существительное со значением 1) одушевленного лица; 2) явления; 3) процесса. Как правило, если в роли дополнения выступает одушевленное существительное, то содействие оказывается сопряженным с деятельностью, которая выражается другими лексемами в широком контексте. *Кунгас удавалось с трудом вытаскивать на узкий скалистый уступ, небольшой водопад поил нас пресной водой. Во время шторма удержаться на этом уступе не представлялось возможным. Но погода благоприятствовала нам. Шкуры лахтаков и нерп, добытые нами, шли на ремни, с помощью которых крепились детали нартов, чаутов*, подошвы торбазов, и на другие нужды* [Виктор Шереметьев. Путешествие в «забытый край» // «Дальний Восток», 2019] [3]. Здесь благоприятные погодные условия дали возможность людям удержаться на уступе, то есть были созданы условия для совершения действия, влекущего за собой изменения.

Обратим особое внимание на сценарий, эксплицируемый глагольной лексемой. Он, согласно приведенным контекстам, моделируется так: наличие процесса или явления – возникновение иволютивных благоприятных обстоятельств – их положительное влияние на процесс или явление – положительные изменения. В отношении одушевленного объекта действия сценарий конкретизируется тем, что изменение касается деятельности конкретного человека.

Интересно подчеркнуть, что наличие характеристики действия при лексеме *благоприятствовать* не представляется обязательным – этим объясняется неупотребительность наречий при использовании слова. По нашему мнению, данная особенность связана с тем, что в формантах глагола уже заключена оценка действия (*благо, приятный*).

Перейдем к анализу грамматических особенностей. *Благоприятствовать* требует при себе существительное в дательном падеже. Поскольку частотным объектом является существительное со значением процесса, то необходимо обращать внимание на словообразовательные форманты слова с соответствующим значением (*благоприятствовать превращению, изменению, адаптации*). Глагол имеет только форму несовершенного вида, употребляется в значении многократного действия или в общефактическом значении. Поскольку глагол отличается книжным характером, частотно использование формы причастия (а именно формы действительного причастия настоящего времени). Это можно проиллюстрировать примером: *Получение информации позволит избежать ошибочных представлений о существующих мерах социальной поддержки семей с детьми, расширить спектр используемых услуг, а также облегчит реализацию планов семьи. Кроме того, социальная реклама позволит формировать просемейное поведение населения, социальный климат, благоприятствующий формированию семей, в том числе и приемных* [О. В. Кучмаева, Т. К. Ростовская. Концепция информационной кампании по повышению ценности семьи и семейного образа жизни // «Информационное общество», 2016] [3].

Итак, при введении лексемы *благоприятствовать* необходимо обращать внимание на субъект, объект действия и их семантико-когнитивные свойства, дискурсивные характеристики и грамматические свойства. Особую роль в семантизации рассматриваемого слова играет то, что действие 1) имеет непреднамеренный характер, что влияет на выбор слова при указании неодушевленного субъекта; 2) оказывает положительное воздействие на деятельность человека, явление или процесс; 3) влечет за собой создание подходящих условий для благоприятных изменений. Данные семантико-когнитивные признаки могут лечь в основу при разграничении слова *благоприятствовать* с синонимичными глаголами. Приведем пример.

Наиболее близкий синоним к исследуемому глаголу – лексема *способствовать*. В отличие от *благоприятствовать*, глагол имеет более широкую сочетаемость, не имеет стилистических ограничений. Субъект действия может осуществлять помощь намеренно, кроме того, создание условий может приводить к негативным последствиям. В роли примеров могут выступать следующие контексты: *Всероссийский фестиваль народного и декоративно-прикладного искусства «Русь мастеровая», проводимый с 1997 г. в поддержку мастеров, особенно начинающих, помогает сотням участникам повысить уровень мастерства, расширить круг творческих и деловых контактов, а также способствует воспитанию эстетического вкуса и развитию интеллектуального досуга населения* [Павильону «Культура» ВВЦ - ровно 40 // «Народное творчество», 2004]; *Очень часто люди дарят друг другу красивые, но бесполезные предметы, которые практически сразу отправляются на свалку. Переработка твердых бытовых отходов – одна из глобальных проблем человечества. Бумага. Покупка новых книг способствует вырубке лесов, в производстве бумаги используют ядовитые химические вещества, отравляющие окружающую природную среду* [Т.П. Лапина. Методические рекомендации по организации исследовательской деятельности учащихся по изучению экологических факторов в городской среде (2021)] [3]. Другими словами, помимо дифференциальных семантико-когнитивных признаков, выявляются различия и в сценарии, вербализуемом лексемой.

Таким образом, на продвинутом этапе обучения при введении единицы *благоприятствовать* в иностранной аудитории необходимо указывать выявленные когнитивно-дискурсивные свойства для ее разграничения со словами-синонимами, объяснения ситуаций ее использования. На наш взгляд, целесообразно демонстрировать и сценарий глагола, поскольку он также репрезентирует релевантные свойства слова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрюшина Н.П. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение / под ред. Н.П. Андрюшиной. 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2019.
2. Евгеньева А.П. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд., стереотип. Москва: Русский язык, 1985–1988. Т. 1.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения – 20.01.2019).
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999.
5. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Гос ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ, 1935–1940. Т. 1.

КЛАССИФИКАЦИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ

Го Цзини

Санкт-Петербургский государственный университет

АННОТАЦИЯ

В статье представлена классификация интернет-технологий, которые используются для обучения устной речи на русском языке как иностранном. Описываются два вида интернет-технологий: как источник информации и как коммуникационные ресурсы. Обосновываются преимущества интернет-технологий при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: обучение; интернет-технологии; классификация; иноязычная устная речь; русский язык как иностранный (РКИ)

CLASSIFICATION OF INTERNET TECHNOLOGIES FOR TEACHING ORAL SPEECH IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Guo Jingyi

St. Petersburg State University

ABSTRACT

The article presents a classification of Internet technologies that are used to teach oral speech in Russian as a foreign language. Two types of Internet technologies are described: as a source of information and as communication resources. The advantages of Internet technologies in teaching Russian as a foreign language are substantiated.

Keywords: teaching; Internet technologies; classification; foreign language oral speech; Russian as a foreign language (RFL)

В современном постиндустриальном обществе интернет-технологии являются наиболее перспективными и популярными педагогическими технологиями в преподавании иностранных языков.

Интернет-технологии – это технологии создания и поддержки разнообразных информационных ресурсов: сайтов, блогов, форумов, чатов, электронных библиотек и энциклопедий [2]. Интернет предоставляет пользователям средства коммуникации и информационные ресурсы. Наиболее распространенными средствами коммуникации являются электронная почта, чат, форум, ICQ, видео, веб-конференции и др.; к информационным интернет-ресурсам относятся текстовые, аудиовизуальные материалы по различной тематике [4].

В педагогике интернет-технологии чаще всего рассматриваются в контексте электронного обучения (e-learning), которое возникло благодаря появлению мультимедийных ресурсов и интернета [6, с. 1482]. В отличие от асинхронной связи (электронная почта, форум и др.) синхронная связь позволяет общаться в режиме реального времени (например, чаты, вебинары, электронные доски и др.).

В соответствии с современными требованиями недостаточно уметь читать и понимать тексты на иностранном языке, необходимы умения вести диалог с носителями изучаемого языка. Обучение устной речи – одна из самых сложных задач в преподавании иностранного языка. Основная трудность заключается в том, что языковые средства нужно использовать для речевого взаимодействия. В связи с этим меняются

цели и задачи обучения иностранному языку и технологии. Все больше внимания уделяется устной речи и инновационным технологиям, для реализации которых требуются новейшие технические средства обучения.

С 1990-х гг. в практике преподавания иностранных языков благодаря широкому доступу к информационно-коммуникационным технологиям начали активно внедряться компьютерные технологии, интернет и сетевые инструменты. Быстрое развитие Интернета оказало огромное влияние на обучение иностранным языкам. С помощью современных технических средств можно создавать особую коммуникативную среду, которая предоставляет неограниченные возможности при обучении устной речи. Интернет-технологии используются для активизации и контроля учебной деятельности учащихся на качественно новом уровне.

Следует отметить, что интернет-технологии на уроках иностранного языка имеют ряд преимуществ: применение на любом этапе урока; вариативность применения; интерес учащихся к изучаемому на уроке материалу и т. п. В обучении иноязычной устной речи интернет-ресурсы помогают решить основную задачу языкового образования – формирование у учащихся коммуникативной компетенции на иностранном языке.

И.В. Новиков выявил следующие преимущества интернет-технологий для обучения иноязычной устной речи:

- 1) способность записи и повторного воспроизведения различных звуковых файлов для отработки отдельных звуков/слов и интонации высказывания;
- 2) организация группового обсуждения интересующей информации, полученной в сети;
- 3) анализ аутентичных фразеологизмов, реалий, идиом, пословиц, поговорок и неологизмов, которые встречаются в устных или письменных высказываниях;
- 4) использование материалов из электронных грамматических, лексических и страноведческих справочников, а также упражнений и тестов, которые выполняются в интерактивной форме [3, с. 34].

С развитием компьютерной техники появляются новые виды интернет-технологий. В связи с этим возникает необходимость в их классификации в соответствии с функциями, которые они выполняют в процессе обучения иностранному языку.

По мнению Г.С. Поповой, «интернет состоит из нескольких служб, которые можно разделить на две основные группы: коммуникативную и информационную [5]. Информационные службы включают в себя систему WWW (World Wide Web), поисковые системы, информационные каталоги и службу FTP (File Transfer Protocol). Коммуникативные службы – электронная почта, веб-форумы, электронные доски объявлений, гостевые книги и списки рассылок. В начале 2000-х гг. в целях обучения использовались в основном ресурсы веб-сайтов.

Интернет-технологии для обучения иностранцев русской устной речи можно разделить на две категории:

I. Интернет-технологии как источник информации:

– *Видеоподкасты*. Подкастинг (англ. podcasting, от iPod и англ. Broadcasting – повсеместное, широкоформатное вещание) – это процесс создания и распространения звуковых или видеопередач в сети (обычно в формате MP3, AAC или Ogg/Vorbis для звуковых и Flash Video и других для видеопередач). С помощью программного обеспечения, например, бесплатной программы iTunes пользователи имеют возможность подписаться на видеоподкасты по нужной тематике, и новые выпуски подкаст-

тов будут автоматически скачиваться и загружаться на компьютер. Существуют различные виды подкастов для обучения иноязычной устной речи, которые можно разделить на 3 группы:

1) подкасты с аутентичными записями, которые могут служить богатым ресурсом для аудирования, и подкасты, созданные как учебные материалы специально для изучающих иностранный язык. Студенты могут многократно слушать тексты, чтобы ознакомиться с другой культурой и бытом в разных странах;

2) созданные преподавателем подкасты, которые записываются чаще всего для конкретных занятий;

3) подкасты, которые записывают сами студенты (или с помощью преподавателя), выбирая интересные их темы.

– *Форум*. При обучении иноязычной устной речи форум выступает в качестве средства организации и проведения специально организованной самостоятельной деятельности студентов при координации преподавателем, где главной целью является решение учебных задач для коммуникации на иностранном языке, а также обсуждение различных вопросов. Синхронная коммуникация стала возможной благодаря интернет-технологиям, таким как изолированные или комбинированные веб-апплеты и программы-коммуникаторы, или так называемые мессенджеры (программы для передачи сообщений в сети), которые сочетают возможности текстового чата, голосового общения и видеоконференции.

– *Сайты и различные поисковые системы*. Устно-речевые умения на иностранном языке иногда развиваются в последнюю очередь, поскольку их формирование зависит от многих факторов: знание фонетических особенностей изучаемого языка, словарный запас, владение грамматическими конструкциями и т.д. Различные типы поисковых систем могут удовлетворить потребности учащихся в получении различных сведений об иностранном языке и создать основу для развития умений в говорении на иностранном языке. С другой стороны, существует множество сайтов, которые могут быть полезны, например, для коррекции произносительных навыков.

II. Интернет-технологии как коммуникационные ресурсы:

«К коммуникационным ресурсам Интернета, способным найти свое место в преподавании иностранного языка, относится электронная почта, телеконференции, текстовые и аудиочаты, гостевые книги, сетевые дневники, средства IP-телефонии, социальные сервисы Web 2.0. и т.д.» [1, с. 41].

Обучение русской устной речи с помощью интернет-технологий как коммуникационных ресурсов может быть организовано следующими способами:

– *Общение с партнером как с представителем мира русского языка*. Сейчас одними из самых популярных онлайн-платформ для поиска языковых партнеров и репетиторов являются Hellotalk, Tandem, Italki и др. При регистрации на этих платформах необходимо предоставить информацию о своем родном языке и уровне владения целевым языком, которая затем будет использоваться для автоматического подбора учащихся к потенциальным языковым партнерам. После проверки информации о потенциальном партнере можно обратиться к таким формам общения, как чат, голосовые звонки и видеозвонки;

– *Использование различных сетевых коммуникационных приложений* для диалогового обмена информацией между учащимися и преподавателем, в частности, пересылка выполненных устных заданий преподавателю и получение комментариев от преподавателя. Разнообразные мессенджеры могут быть использованы для того, чтобы помочь учащимся практиковаться в говорении вне аудитории. Почти все самые попу-

лярные программы для общения, такие как VK, WhatsApp, Skype и WeChat, имеют функцию «групповая работа», и преподаватели иностранных языков могут объединять студентов в группы и использовать голосовые функции приложений для практики в говорении, а также для размещения голосовых сообщений и обмена ими;

– *Проведение онлайн-курсов в качестве дополнения к устной лекции в рамках курсов дистанционного обучения.* В конце XX в. стали разрабатываться теоретические основы дистанционного обучения. Затем с появлением интернета возможности дистанционного образования значительно расширились как с точки зрения временных затрат для осуществления коммуникации, так и новых образовательных технологий. С 2019 г. в условиях коронавирусной инфекции COVID высшие учебные заведения вынуждены были постепенно переходить от традиционного очного обучения к дистанционному обучению и онлайн-обучению. Преподаватели могут формировать устно-речевые умения у учащихся с помощью различных платформ потокового вещания и видеоконференций (например, ZOOM, Microsoft Teams, Blackboard, Skype, Tencent Meetings, DingTalk и т.д.).

В заключение следует отметить, что эпоха Интернета внесла большие изменения в сферу образования. Чтобы сделать обучение устной речи практико-ориентированным и более эффективным, преподаватели иностранных языков должны активно использовать интернет-технологии для повышения качества образования, интегрировать обучение устной речи и интернет-технологии, разрабатывать новые модели обучения, которые подходят для обучения студентов и отвечают социальному заказу. Необходимо осознавать необходимость инноваций в преподавании устной речи на иностранном языке и использовать онлайн-курсы, коммуникационные приложения и программное обеспечение для обучения устной речи, которые в настоящее время являются основными интернет-инструментами, помогающими в формировании устно-речевых умений на иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богомолов А.Н.* Интернет-технологии в обучении русскому языку как иностранному / А. Н. Богомолов // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2009. № 1. С. 40-44.
2. *Будунова Д.М., Зураева А.В.* Использование возможностей сети интернет в обучении английскому языку // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Вып.5. Тверь: ТвГУ, 2007.
3. *Новиков И.В.* Использование интернет-технологий для развития умений устной речи на уроках иностранного языка // Молодежные исследования сегодня: Сб. ст. II Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 06 сентября 2022 года. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2022. С. 31-36.
4. *Омарова С.К.* Применение интернет технологий при обучении иностранному языку / С.К. Омарова, Г.Д. Жаксыбаева, А.И. Кабдрахманова // Евразийский союз ученых. 2015. № 4-6(13). С. 71-72.
5. *Попова Г.С.* Интернет-ресурсы в преподавании английского языка [Электронный ресурс] // Материалы конференции ИТО-2004. — URL: <http://www.ito.su/main.php?pid=26&fid=3818&PHPSESSID=d12d7b5d09fc001d24e3d7212a732be> (дата обращения: 18.09.2023).
6. *Рыманова И.Е.* История развития электронных технологий в преподавании иностранных языков // Молодой ученый. 2015. № 11(91). С. 1481-1484.

ИГРА КАК МОТИВАТОР ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Згурская О.Г., Таланина А.А.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается один из основных факторов формирования и развития языковой способности – мотивация к спонтанной устной речи. Авторы рассматривают игру как один из основных способов создания данной мотивации, предполагающей задействование всего массива знаний и умений в иностранном языке.

Ключевые слова: образовательная игра; русский язык как иностранный; мотивация к обучению; обучение говорению.

GAME AS A SOURCE OF MOTIVATION IN TEACHING SPEAKING IN RFL CLASSROOM

Zgurskaya O.G., Talanina A.A.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article dwells upon one of the main factors in the formation and development of language ability, that is motivation for spontaneous speaking. The authors consider the game as one of the main ways to create this motivation, suggesting the use of the entire array of knowledge and skills in a foreign language.

Keywords: educational game; Russian as a foreign language; motivation to learning, teaching of speaking.

Форма игры при проведении занятий по различным дисциплинам является популярной в современной методике преподавания: деловые игры, ролевые игры, решение кейсов, игровые механики при изучении определённых тем. Тем не менее, популярность игровых занятий выражается скорее в интересе к ним, чем в широком их внедрении. Между тем дидактический потенциал игр очень велик и, к сожалению, недооценен. Игра может являться, в частности, способом мотивации студентов к говорению, в частности в рамках чужой культуры. Это особенно важно, так как, по мнению некоторых исследователей, уровень сформированности межкультурной коммуникации, например, у студентов технических специальностей, находится на удовлетворительном уровне. Исходя из этого, преподавателям необходимо уделять больше внимания формированию данной компетенции [2, с. 156].

Примечательно, что этот тезис уже звучал в рассуждениях преподавателей иностранных языков, указывающих на тот факт, что общение в процессе игры является одним из коммуникативных подходов в обучении РКИ, и именно с него стоит начинать обучение говорению иностранцев, так как данная форма подачи материала позволяет в спокойной форме вводить языковой материал, помогая учащимся избежать дополнительного стресса. Кроме того, очень важно, что «в процессе игры можно многократно менять ситуации реальной коммуникации, использовать недавно пройденный лексический материал, тем самым провоцируя использование тех или иных конструкций / фраз / высказываний» [1, с. 54].

Игры на занятиях по иностранному языку чаще всего используются в качестве фонетической разминки или для установления доверительных и дружеских отношений в коллективе. Такие игры называют айсбрейкерами (icebreakers), их также можно отнести к группе игр Care and share (контактоустанавливающие) [3], игры, в которых

акцент делается не на обучении как таковом, а на адаптации каждого учащегося, установлены доверительных и дружеских отношений в коллективе. К данному типу игр относится, например, известный всем преподавателям Снежный ком.

Основным недостатком айсбрейкеров является именно тот факт, что основной целью их выполнения не является получение новых знаний. Похожие игровые упражнения могут использоваться даже на психологических тренингах. Тем не менее, игры-айсбрейкеры могут быть полностью адаптированы под образовательные цели, если в их основу заложить учебное задание или упражнение. В данной статье игра-адаптация «Известные люди наших стран», направленная на установление дружеских отношений в коллективе, рассматривается как мотиватор к спонтанному говорению.

В современных учебниках по РКИ, особенно тех, в основе которых лежит коммуникативный подход, частотным заданием является работа с фотографиями знаменитостей. На начальном этапе обучения учащимся предлагается ответить на вопросы *Как её/его зовут?*, *Откуда он?*, *«Кто он/она?»* и т.д. На более продвинутых этапах предлагается описать внешность, рассказать об их жизни. Вот некоторые примеры знаменитостей, изображения которых используются в данных упражнениях:

В учебниках серии «Точка.Ру»: Владимир Набоков, Зигмунд Фрейд, Николь Кидман, Том Круз, Джулия Робертс, Оноре де Бальзак, Пабло Пикасо, Джордж Клуни, Денни де Вито, Вольфганг Амадей Моцарт, Анна Курникова, Роуэн Аткинсон, Ангела Меркель, Королева Елизавета, Диего Марадона, Донателла Версаче, Кейт Мидлтон, Клайдия Шиффер, Дмитрий Медведев, Владимир Путин, Пенелопа Круз, Роджер Федерер, Конфуций, Мерлин Монро, Николя Саркози, Лучано Паваротти, Ю.А. Гагарин, Элтон Джон, Сальвадор Дали, Леонардо Дикаприо.

В учебниках серии «Русский Сувенир»: Иоганн Вольфганг Гёте, Ф.М. Достоевский, Наполеон Бонапарт, Юлий Цезарь, Аристотель Авраам Линкольн, М.В. Ломоносов, Софи Лорен, Чарли Чаплин, Альберт Эйнштейн, Джеки Чан, Мерлин Монро, Одри Тату, Опра Уинфри, Клаудиа Шифер, Карл Лагерфельд, Криштиану Рональд, Анджелина Джоли.

Именно обсуждение известных людей может мотивировать студентов к выходу в говорение, так как апеллирует к их личным интересам и жизненному опыту. Тем не менее, личности, представленные в учебниках по русскому языку как иностранному являются, в большинстве своём, совершенно неизвестными для учащихся подготовительного отделения (ПО), которые и представляют собой основную целевую аудиторию этих учебников, так как являются частью картины мира студента из европейской страны (Оноре де Бальзак, Мерлин Монро, Одри Тату, Сальвадор Дали, Пабло Пикасо и др.), в то время как основной контингент учащихся – студенты из стран Азии и африканского континента. Новому поколению студентов совершенно не знакомы Чарли Чаплин, Клаудиа Шифер и Джулия Робертс, они не узнают Бреда Питта или Роджера Федерера по фотографии. Всё это вынуждает преподавателя выделять дополнительное время для объяснения того, кем являются эти люди и почему для студента так важно знать, чем они знамениты. Если в случае с М.В. Ломоносовым, Ф.М. Достоевским и Ю.А. Гагариным, студенты через личность знакомятся с культурой и историей страны изучаемого языка, что безусловно целесообразно, то использование в работе, например, голливудских артистов, которые находились на пике популярности, когда современный студент ещё не родился, ценности в рамках обучения РКИ не представляет, если, конечно, это не будущие студенты актёрского / режиссерского факультетов.

Игра «Известные люди наших стран» представляет собой решение проблемы актуализации иллюстративного и фактического материала в учебниках по РКИ, способ-

ствует развитию у студентов навыков говорения, мотивирует к выходу в речь за счёт использования близкого и понятного учащемуся материала.

Для подготовки игры преподавателю следует провести небольшое культурологическое исследование родных стран своих студентов с целью найти известных и популярных для этих стран людей. Альтернативой такой работы может стать организация урока по теме «Превосходная форма прилагательных», на котором студенты сами расскажут, кто в их стране самый известный спортсмен, политик или актёр. Можно не ограничиваться только страной, а спросить, например, кто по их мнению, является самой известной в мире женщиной. Таким образом, преподаватель получит список из актуальных персоналий, которых студенты узнают на фотографии и/или по имени, и о которых срадостью расскажут своим одноклассникам при выполнении задания по говорению.

Для создания материала игры «Известные люди наших стран» следует составить таблицу из двух столбцов, в которой слева будет указано имя известного человека, а справа то, чем он знаменит: Патрис Лумумба – первый премьер-министр Конго. Текст справа может изменяться в зависимости от уровня учащихся или той лексики, грамматического материала, который они смогут повторить в процессе игры.

Далее таблица разрезается на несколько частей: кусочки с именами и фамилиями и кусочки с описанием достижений этого человека. Достижения перемешиваются на общем столе, а карточки с именами раздаются на руки студентам в произвольном порядке. Количество карточек будет зависеть от количества учащихся в группе. Основная задача – получить правильную комбинацию, основная сложность – никто из студентов не знает всех людей, чьи имена и фамилии он получил. Для того, чтобы успешно выполнить задание, учащиеся должны задавать друг другу вопросы, анализируя при этом, кто может знать что-либо о человеке по имени, например, Мао Цзэдун или Нельсон Мандела. Таким образом, студенты лучше узнают друг друга, расширяя при этом свой кругозор. На карточках могут быть указаны и известные русские учёные/писатели, в данном случае стоит дополнительно указать, что студент также может задать вопрос преподавателю.

Данная игра предоставляет огромный спектр возможностей для дальнейшей работы: обсуждение того, кто из людей на карточках является известным во всём мире; подготовка спонтанного рассказа об одной из личностей на карточках; подготовка презентации / доклада об известном человеке из своей страны на следующее занятие и т.д. Все эти задания позволяют студентам выйти в речь, опыт работы показывает, что иностранцам чрезвычайно важно представить свою культуру и историю.

Игра «Известные люди наших стран» даёт студентам возможность познакомиться с историей и культурой родных стран своих одноклассников, что крайне важно для создания доверительной, уважительной и дружественной атмосферы, а также развития общего кругозора учащихся. Кроме того, данное игровое задание способствует активации лексических и грамматических единиц, усвоенных в процессе изучения иностранного языка, и является мотиватором к спонтанному говорению.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Валиева Ф.Э.* Обучение говорению в аспекте РКИ / Ф. Э. Валиева // Актуальные проблемы филологии. – 2021. № 23. С. 52-57.
2. *Минина М.К.* К вопросу о формировании межкультурной коммуникации у студентов технических специальностей / М.К. Минина // Актуальные исследования языка и культуры: теоретические и прикладные аспекты: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 09 апреля 2022 года / Отв. редактор Е.А. Денисова. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2022. С. 154-157.
3. *Wright A., Betteridge D., & Buckby M.* Games for Language Learning (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 2006.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ:
ОТ СМЫСЛА К ФОРМЕ**

Корнилова Е.В.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме обучения языку специальности иностранных учащихся технических вузов. Выделены основные задачи и направления профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному. Обоснована значимость функционально-семантического принципа организации учебно-языкового материала («смысл – форма»). Подчеркивается необходимость межпредметной интеграции в процессе формирования профессионально-языковой компетентности специалиста.

Ключевые слова: специальный язык; научный стиль; иноязычная подготовка; профессионально ориентированное обучение; профессионально-языковая компетентность; межпредметная интеграция.

**PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING OF RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE: FROM MEANING TO FORM**

Kornilova E.V.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of teaching the language of the specialty to foreign students of technical universities. The main tasks and directions of professionally oriented teaching of Russian as a foreign language are identified. The article provides the data proving significance of the functional semantic principle in the organization of educational linguistic material (“meaning – form”). The need for interdisciplinary integration in the process of vocational and language training of a specialist is emphasized.

Keywords: language for specific purposes; scientific style; foreign language training; professionally oriented teaching; professional linguistic competence; interdisciplinary integration.

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку, в том числе русскому языку как иностранному (РКИ), в настоящее время является одним из приоритетных направлений в обновлении образования и повышении его качества. По имеющемуся определению, оно основано на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии, специальности [5, с. 121]. *Основная цель профессионально ориентированного обучения РКИ – развитие иноязычной компетенции в конкретных деловых, научных ситуациях общения, т.е. формирование коммуникативно-языковых знаний и умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке (русском).* В первую очередь, такой подход к обучению обеспечивает более эффективное учебно-научное и профессиональное общение в образовательном учреждении на изучаемом языке, что предполагает овладение языком специальности для решения различных познавательных и научно-исследовательских задач.

Обучение языку специальности, научному стилю речи с учетом конкретных образовательных задач достаточно давно стало «неотъемлемой частью языковой подготовки иностранных студентов технического вуза» [2, с. 132]. Данное направление работы представляется особенно важным в контексте академической, коммуникативно-языковой и социокультурной адаптации иностранных граждан в процессе обучения в российских вузах. Кроме того, мотивация иностранцев к изучению русского языка

существенно повышается при его интеграции со специальными предметами, профильными дисциплинами, когда студенты отчетливо осознают, что изучаемый ими язык является прямым проводником для приобретения необходимых знаний по специальности и будущего профессионального роста.

Активное использование межпредметных связей придает особый статус РКИ, который из обычного учебного предмета становится базовой и универсальной образовательной дисциплиной, с помощью которой осуществляется процесс обучения по всем профессиональным модулям. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции становится также способом развития профессионального мышления, повышения общего уровня образованности, расширения кругозора и, соответственно, становления учащегося как разносторонней и целостной личности. Практика показывает, что сложности, возникающие у студентов, например, при переводе специальных (технических) текстов, зачастую обусловлены не только лингвистическими причинами (плохое знание иностранного языка, отсутствие языкового опыта в выбранной профессии), но и недостаточным уровнем начальной подготовки по специальности. В связи с этим преподаватель иностранного языка вынужден в определенной степени восполнять пробелы в фоновых знаниях учащихся по заданной проблематике. [3, с. 48]. Таким образом, происходит существенное расширение целей преподавания РКИ, обладающего огромным потенциалом для формирования профессиональных компетенций, а также интеллектуального и социокультурного развития обучаемых.

Для реализации данного потенциала необходимо тщательно подходить к моделированию профессионально ориентированной подготовки по РКИ, отбору содержания обучения с учетом специфики изучаемых предметов по определенному профилю, а также новейших научных достижений в конкретной области знания. Все это требует от преподавателя РКИ осознания большой ответственности за качество реализации профессиональной направленности обучения и постоянной серьезной работы над повышением своей квалификации в направлении межпредметной интеграции, расширения знаний из области профильных дисциплин. Повысить свою компетентность и осведомленность в сфере профессионально-познавательных и практических интересов учащихся поможет активизация контактов с преподавателями специальных дисциплин и руководителями производственной практики (путем личного общения, обмена опытом, организации межкафедральных методических семинаров, написания совместных учебных пособий и т.д.).

Выделим *основные задачи и направления профессионально ориентированного обучения РКИ*, которые необходимо учитывать в процессе отбора и рациональной организации учебного материала:

- активизация изученного лексико-грамматического материала, приобретенных коммуникативно-языковых знаний и умений в условиях реализации профессиональных функций;
- знакомство с лингвостилистическими особенностями научно-профессиональной речи (стилевыми чертами, системой языковых средств, жанровой спецификой);
- усвоение профессиональной лексики и терминологии, составление терминологического словаря по специальности (в первую очередь для магистров, аспирантов);
- изучение функционально-семантических типов предложений (квалификация, классификация, качественная характеристика, обусловленность и др.) и держательно-композиционной структуры типового научного текста;

- формирование навыков структурно-смыслового анализа научного текста и его целевой трансформации (переформулировки, сжатия, расширения, конспектирования, аннотирования, реферирования);
- овладение методами отбора и использования материала из различных источников, перевода научно-профессиональной литературы, в том числе для самостоятельного продуцирования специальных текстов различных жанров;
- развитие умений в области реальной профессиональной коммуникации: адекватно воспринимать речь собеседника, строить собственное монологическое высказывание, выступать с докладом и сообщением, отвечать на вопросы, участвовать в беседе и научной дискуссии и др.

Безусловно, методическое понятие профессионально ориентированной иноязычной подготовки коррелируется с лингвистическим понятием «язык для специальных целей» (в англоязычной литературе – *Language for Specific Purposes*, или *LSP*). Оно используется для обозначения разновидности языка, предназначенной для адекватного и эффективного общения специалистов в определенной предметной области. Существует и понятие «язык для общих целей», или «обыденный язык», – *Language for General Purposes* □ (*LGP*). Однако противопоставлять эти две разновидности языка было бы неверно, т.к. они естественно взаимодействуют друг с другом. Правильнее рассматривать *специальный язык* как функциональную разновидность естественного языка, присоединяющую профессионально ориентированный словарь к общеупотребительному слою языка, который остается неизменным, независимо от социальной (профессиональной) роли говорящего [6, с. 103].

В России и русскоязычной филологической среде наибольшее распространение получил термин *научный стиль*. Однако данную функциональную разновидность языка называют по-разному: *язык науки, специальный (профессиональный) язык, научный регистр, научная речь, язык научного общения*. Возникновение специальных языков и научного стиля в целом обусловлено общественно-исторической необходимостью: они стали развиваться в результате разделения труда, появления отдельных видов знания со своей терминологией и дальнейшей специализации различных профессиональных отраслей. Новые «витки» активного развития профессионально ориентированного языка связаны с беспрецедентным ростом экономической и научно-технической активности, специализацией различных отраслей народного хозяйства, появлением ИТ-технологий. Не случайно научно-профессиональный язык называют «*лингвистическим индикатором современной эпохи развития человечества*».

Ещё в 50-е годы XX в. была выдвинута рекомендация учета специальности при обучении иностранцев русскому языку. В 60-е годы началось активное изучение лингвистических особенностей научной речи как в теоретической лингвистике, так и в прикладной области – лингводидактике. Сложился основной принцип организации языкового материала для обучения, известный под названием *функционально-семантического* – от смысла к форме. Этот принцип лежит в основе профессионально ориентированного обучения РКИ. В данном контексте нельзя не вспомнить одну из работ Н.М. Лариохиной, которая с 1955 года работала на кафедре русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета МГУ. В аннотации к ее книге «Обучение грамматике научной речи и виды упражнений» было отмечено, что коммуникативно ориентированное обучение грамматике научной речи строится на основе описания ее лингвистических особенностей в направлении «*смысл – форма*» [4]. При этом рассматриваются стадии формирования речевых навыков на уровне предложения и текста научного стиля.

Функционально-семантический принцип профессионально ориентированной иноязычной подготовки прослеживается, например, в поэтапном знакомстве обучающихся с определенными типами синтаксических конструкций в соответствии со спецификой задач научного исследования. К важнейшим *актуальным смыслам научной речи* относятся следующие темы:

- квалификация, определение объекта (предмета, явления, процесса);
- классификация предметов и явлений;
- качественная характеристика предметов и веществ;
- изменение состояния предметов, превращение веществ;
- связь, зависимость, взаимодействие предметов и явлений (обусловленность);
- применение, использование, назначение предметов и веществ.

Для каждого из вышеназванных актуальных смыслов существует определенный набор лексико-грамматических средств научного стиля. При изучении этой основополагающей темы продуктивным является направление, которое можно сформулировать следующим образом: «Для выражения данного значения нужно употребить определенную конструкцию». В этом и проявляется функционально-семантический принцип обучения научной речи – от смысла к форме, от речевого намерения к языковым средствам, которые позволяют это сделать.

Например, квалификация, определение объекта (предмета, явления, процесса) – это описание объекта путём его соотнесения, отождествления с другим объектом. В терминологических формулировках главные (именные) компоненты выражаются глаголами *называть / называться*, а сам термин всегда употребляется в творительном падеже: *Маятником называется твердое тело, способное совершать колебания около неподвижной точки или оси*. В предложениях общей квалификации понятие более узкого объёма (*видовое*) определяется через понятие более широкого объёма (*родовое*). Регулярными реализациями данного значения являются модели с нулевой связкой (в них частица *это* придаёт высказыванию характер объяснения, конкретизации) и модели со связочными глаголами. Так, связочный глагол *есть* имеет книжно-научный характер, придает предложению строгость и категоричность. Глагол *являться* относится к наиболее «десемантизированным» и поэтому употребляемым в самых разнообразных контекстах. Сравним, например: *Отрезок есть часть прямой, ограниченная двумя ее точками. Отрезок числовой прямой $[a, b]$ – это множество вещественных чисел, где a и b – концы (граничные точки) отрезка. Поэтому отрезок является замкнутым промежутком*. В предложениях условной (общепринятой) квалификации, когда характеристика объекта дается как результат общей договоренности, используются глаголы *считать(-ся), рассматривать(-ся), принимать(-ся), понимать(-ся)*: *Растворение считается не только физическим, но и химическим процессом*.

Безусловно, структурирование учебного материала не может строиться только на усвоении определенных грамматических моделей на уровне предложения. В научной речи, как и в любой другой функциональной разновидности языка, текст выступает основной коммуникативной единицей. Способность к подлинному общению, в том числе профессиональному, базируется на владении закономерностями порождения текста. Поэтому необходимо сформировать у иностранных учащихся навыки структурно-смыслового анализа научного текста, в котором функционируют вышеуказанные модели, а также дать понятие *типового научного текста*, соответствующего определенному способу изложения информации, – описанию, рассуждению, повествованию.

Научно-профессиональный текст – это всегда текст, в котором аккумулировано и сохранено специальное знание. Типовой (узуальный) научный текст характеризуется устойчивой композицией, поддающейся программированию. Стандартность и повто-

ряемость его содержания предопределяет набор форм выражения – ядерных синтаксических моделей. Для усвоения этих особенностей научно-профессионального текста наиболее полезными являются так называемые задания с грамматическими трансформациями, так как они способствуют правильному оформлению разнообразных по структуре высказываний, формируют навык взаимозамены вариантных и синонимичных языковых моделей, т.е. переформулировки. Учащийся учится декодировать информацию и передавать ее различными способами, отдавая предпочтения структурам, являющимся стилистически нормативными для научной речи. Таким образом, работа иностранцев с типовым научным текстом не должна сводиться только к его адекватному переводу и толкованию содержания.

Профессиональную направленность обучения РКИ определяет не только отбор и рациональная организация образовательного контента, но и развитие интеллектуально-мыслительных способностей обучающихся (поиск необходимой профессионально значимой информации, ее оценка, аналитико-синтетическая переработка и др.). Преподавателю РКИ необходимо воспринимать текущую учебную работу как важную деятельность по формированию познавательных приемов и операций, эпистемических процессов, стимулирующих развитие профессиональных умений.

В Санкт-Петербургском горном университете, который в 2023 году отмечает свой 250-летний юбилей, сложились глубокие исторические традиции преподавания речеведческих дисциплин и разработки практико-ориентированных филологических курсов, востребованных в профессиональном образовании будущих горных инженеров [7, с. 19]. Старейший вуз страны, первое высшее техническое учебное заведение России, осуществляет профессионально ориентированное обучение РКИ на всех образовательных ступенях – от подготовительного отделения до аспирантуры. Обучение иностранных граждан в Горном университете берет начало с 1946 года. За этот период накоплен огромный опыт работы с иностранцами, сложилась система их непрерывной и последовательной коммуникативно-языковой подготовки, сформированы достаточно четкие методологические принципы изучения языка специальности [1, с. 173]. В стенах университета ежегодно обучаются по различным специальностям и научным направлениям свыше 600 иностранных граждан более чем из 70 стран мира.

Профессионально ориентированная иноязычная подготовка в Горном университете целенаправленно ведется в рамках дисциплины «Научный стиль русского языка» на подготовительном отделении для поступающих в магистратуру и аспирантуру, а также факультативного учебного курса «Русский язык как иностранный специальный» для студентов 3-4 курсов. На 1 и 2 курсах в рамках учебного курса «Иностранный язык (русский)» первоочередное внимание также уделяется формированию профессиональной компетенции на русском языке в различных видах речевой деятельности – говорении, чтении, письме, аудировании. По результатам обучения на 2 и 4 курсах обязательными видами экзаменационных заданий являются аннотирование и реферирование оригинального научного или научно-популярного текста (статьи) с использованием необходимых языковых клише. Кроме того, в вузе активно внедряются образовательные программы по освоению обучающимися дополнительных профессиональных компетенций (ДПК). Для иностранных студентов 1-2 курсов (по направлению подготовки «Нефтегазовое дело») предлагается программа ДПК «Научная речь (аспект «Говорение»)», для студентов 3-4 курсов – «Письменная форма научного стиля речи».

Безусловно, для иностранных аспирантов обучение общению в профессиональной сфере, овладение языком специальности приобретают особую значимость. В течение многих лет обязательными речеведческими дисциплинами для них являлись следующие: 1) «Русский язык как иностранный (кандидатский курс)»; 2) «Профессиональ-

но ориентированный иностранный язык (русский)». Для методического обеспечения обеих дисциплин для аспирантов преподавателями кафедры было подготовлено учебное пособие «*Профессионально ориентированный иностранный язык (русский)*» [8].

Композиционно данное учебное пособие построено так, чтобы иностранные аспиранты под руководством преподавателя (на занятиях) и в процессе достаточно объемной самостоятельной работы смогли подготовиться к сдаче кандидатского экзамена по русскому языку. В первой части пособия рассматриваются языковые и структурно-смысловые особенности научного стиля речи на уровне предложения и текста. Вторая часть пособия содержит сведения, необходимые для написания обзорного реферата по специальности обучающегося, реферирования оригинального научного текста (статьи, части монографии), подготовки монологического сообщения научно-профессионального и социокультурного характера, а также диалога-беседы с научным руководителем и коллегами-профессионалами по тематике диссертационного исследования аспиранта.

В целом процесс формирования профессионально-языковой компетентности иностранных учащихся характеризуется четко выверенной логикой с учетом поэтапного овладения соответствующими навыками – для учащихся подготовительного отделения, иностранных студентов 1-4 курсов, а также для магистров и аспирантов. Ситуацию с методическим обеспечением данного направления иноязычной подготовки в целом можно оценить как положительную: издаются разнообразные учебные пособия по культуре научной речи, в том числе по разным профилям обучения.

Таким образом, построение модели профессионально ориентированной иноязычной подготовки основано на осознании необходимости овладения языком как средством общения в определенной сфере деятельности. *Профессионально-языковую компетентность* можно рассматривать как интегративный уровень языковой подготовки будущего специалиста, обеспечивающий успешность профессиональных (учебно-профессиональных) коммуникаций, а именно свободное владение интеллектуально-познавательными приемами и операциями, оперирование специальной лексикой и терминологией, достижение необходимого уровня культуры речевого поведения в различных ситуациях профессиональной деятельности. В связи с этим в процессе преподавания РКИ необходима интеграция с профильными дисциплинами с целью приобретения знаний в области соответствующей специальности и формирования профессионально значимых качеств обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалова О.Е. Проблемы методологии обучения иностранных студентов 3-4 курсов научному стилю речи // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории: Материалы V Междунар. науч.-практич. конф. Орёл, 2023. С. 173-178.
2. Возбранная Т.В., Колесова Е.А. Особенности обучения языку специальности иностранных студентов технического вуза // Государство. Бизнес. Общество. Цифровая среда: траектория взаимодействия от теории к практике: Сб. науч. статей по итогам Междунар. науч.-практич. конф. СПб., 2021. С. 131-133.
3. Герасимова И.Г., Гагарина О.Ю., Токарева О.В. Анализ причин студенческих ошибок при переводе технических текстов на русский язык // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сб. науч. трудов VIII Междунар. науч.-методич. конф. СПб., 2021. С. 46-48.
4. Лариохина Н.М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. М., 1989.
5. Матухин Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей // Язык и культура. 2011. № 2 (14). С. 121-129.
6. Хомутова Т.Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 71. С. 96-106.
7. Щукина Д.А., Егоренкова Н.А. Филологические знания в подготовке горных инженеров // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сб. науч. трудов VIII Междунар. науч.-методич. конф. СПб., 2021. С. 19-23.
8. Щукина Д.А., Корнилова Е.В., Мальцев И.В. Профессионально ориентированный иностранный язык (русский): Учебное пособие для иностранных аспирантов. СПб., 2019.

ОТНОШЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ (УРОВЕНЬ C1) К ОБУЧЕНИЮ НАПИСАНИЮ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Ли Цинго

Санкт-Петербургский государственный университет

АННОТАЦИЯ

В данной статье описано анкетирование китайских аспирантов и магистрантов Санкт-Петербургского государственного университета с целью выявления их отношения к обучению написанию научных статей на русском языке. Статья знакомит с содержанием анкеты, процессом анкетирования, ответами респондентов и статистикой полученных данных. Выявлены основные трудности, испытываемые обучающимися при написании научных статей. Делается вывод о том, что китайские аспиранты и магистранты положительно относятся к обучению написанию научных статей на русском языке и к использованию в процессе обучения китайской многофункциональной платформы WeChat.

Ключевые слова: научная статья; обучение; умение; анкетирование; анализ; предложение

THE ATTITUDE OF CHINESE STUDENTS (LEVEL C1) TO LEARNING TO WRITE SCIENTIFIC ARTICLES IN RUSSIAN

Li Qingguo

St. Petersburg State University

ABSTRACT

This article describes a survey of Chinese graduate students and undergraduates at St. Petersburg State University in order to identify their attitude towards learning to write scientific articles in Russian. The article introduces the content of the questionnaire, the survey process, respondents' answers and statistics of the data obtained. The main difficulties experienced by students when writing scientific articles have been identified. It is concluded that Chinese graduate and undergraduate students have a positive attitude towards learning to write scientific articles in Russian and the use of the Chinese multi-functional platform WeChat in the learning process.

Keywords: scientific articles; teaching; skills; questionnaire; analysis; suggestions

Современные требования к обучающимся российских вузов обязательно содержат научную составляющую: не только аспиранты, но даже магистранты и бакалавры должны выполнять научные исследования, писать научные статьи и доклады для научных конференций и др. (см., например, ФГОС высшего образования магистратуры по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика», в который включена научно-исследовательская работа, предполагающая, что обучающиеся должны опубликовать результаты собственных исследований [6, с. 6-9]). Естественно, возникает вопрос о формировании у обучающихся умений написания научных статей.

В некоторых вузах существует практика обучения студентов написанию научных статей. Например, на сайте Санкт-Петербургского государственного университета имеется информация о том, как написать и опубликовать научные статьи (<https://writing-skills-development.blogspot.com/>). Массовый онлайн-курс, обучающий написанию статей, представлен на портале «Открытое образование» (<https://openedu.ru>)» [7, с. 161]. Опубликовано несколько учебных пособий по данной

проблематике, таких как «Радуга: практикум для иностранных учащихся по развитию русской письменной речи» [2], «Нормы академического письма и красноречия» [4], «Академическое письмо: процесс, продукт и практика» [3], «Академическое письмо. Язык и стиль академического письма [1] и др.

Этот опыт требует широкого распространения и совершенствования, но при этом необходимо исследовать не только опыт работы преподавателей, но и отношение обучающихся к обучению деятельности подобного рода. Для выяснения этого отношения нами было проведено анкетирование китайских аспирантов и магистрантов, которым необходимо овладеть умениями написания научных статей на русском языке. При этом отдельной задачей исследования было выявление их отношения к использованию в обучении информационных технологий, в частности общедоступной платформы Wechat, широко распространенной в Китае. WeChat – «это приложение для смартфонов, запущенное китайской компанией Tencent. Это тип кроссплатформенного программного обеспечения для общения. С момента запуска в 2011 году WeChat пользуется широкой популярностью среди молодёжи. Статистические данные показывают, что по состоянию на конец марта 2020 года количество зарегистрированных пользователей WeChat достигло примерно 1,203 миллиарда» [8, с. 47]. С точки зрения применения в образовании платформа WeChat отличается от других традиционных онлайн-платформ. Она значительно упрощает общение между участниками образовательного процесса, так как преподаватели и студенты могут общаться в режиме реального времени через WeChat.

В анкетировании приняли участие 46 магистрантов и 64 аспиранта Санкт-Петербургского государственного университета (всего 110 человек). Из них 38 человек по специальности «Филология» и «Лингвистика», 37 человек по специальности «Педагогика», 30 человек по другим специальностям гуманитарной и социальной направленности, а также 3 человека по специальности «Музыка», 1 по специальности «Биология» и 1 по специальности «Математика».

Анкета содержит 17 вопросов, которые затрагивают такие вопросы, как важность написания научных статей, процесс написания статей, трудности, возникающие при их написании, форма, содержание статей, поиск соответствующих материалов, важность проведения учебных курсов по написанию научных статей, использование информационных технологий, обучение написанию статей.

В ходе исследования использовалась китайская профессиональная платформа Sojump, предназначенная для проведения анкетирования. Sojump (问卷星) – «это профессиональная онлайн-платформа для опросов, экзаменов, оценивания и голосования. По сравнению с другими традиционными методами опросов, Sojump имеет очевидные преимущества: быстрота, простота в использовании и низкая стоимость» [5, с. 11]. При использовании анкеты Sojump для изучения отношения китайских студентов к использованию платформы WeChat для обучения написанию научных статей были выделены три этапа: 1) разработка анкеты; 2) распространение анкеты; 3) анализ результатов анкетирования. Анкеты рассылались студентам при помощи QR-кода через группу Wechat китайских аспирантов, обучающихся в Санкт-Петербурге, и через группу Wechat китайских аспирантов, обучающихся по программе «Теория и методика обучения иностранным языкам» в Санкт-Петербургском государственном университете.

Ниже представлены результаты анкетирования (таб. 1).

Таблица 1

Результаты анкетирования

| | |
|---|--|
| <i>Вопрос 1.</i> Знаете ли вы, что такое научная статья? | 1) Да (83.64%); 2) Нет (1.82%); 3) Затрудняюсь ответить (14.55%). |
| <i>Вопрос 2.</i> Можете ли вы дать определение научной статьи? | 1) Да (23.64%); 2) Нет (30.91%); 3) Затрудняюсь ответить (45.45%). |
| <i>Вопрос 3.</i> Нужно ли писать научные статьи для вашей академической карьеры? | 1) Да (92.73%); 2) Нет (1.82%); 3) Затрудняюсь ответить (5.45%). |
| <i>Вопрос 4.</i> Вам было сложно писать научные статьи во время обучения? | 1) Да (89.09%); 2) Нет (2.73%); 3) Затрудняюсь ответить (8.18%). |
| <i>Вопрос 5.</i> Умеете ли вы писать научные статьи? | 1) Да (20.91%); 2) Нет (28.18%); 3) Затрудняюсь ответить (50.91%). |
| <i>Вопрос 6.</i> С какими трудностями вы сталкиваетесь при написании научных статей? | 1) Кризис творчества (7.27%); 2) Не знаю структуру научной статьи (3.64%); 3) Не умею написать введение (4.55%); 4) Не умею написать основную часть (15.45%); 5) Не умею написать аннотацию (4.55%); 6) Не умею написать выводы (7.27%); 7) Не знаю, как найти нужные литературные источники (7.27%); 8) Не знаю, соответствует ли написанное содержание научному стилю (6.36%); 9) Не умею правильно составлять таблицы и картинки (3.64%); 10) Все перечисленные выше варианты (38.18%); 11) Другие (1.82%). |
| <i>Вопрос 7.</i> Считаете ли вы необходимым организацию специальных учебных занятий, посвященных написанию научных статей? | 1) Да (91.82%); 2) Нет (0.91%); 3) Затрудняюсь ответить (7.27%). |
| <i>Вопрос 8.</i> Считаете ли вы нужным при обучении написанию научной статьи ознакомиться с понятием научной статьи, её структурой и требованиями к ее написанию? | 1) Да (95.45%); 2) Нет (1.82%); 3) Затрудняюсь ответить (2.73%). |
| <i>Вопрос 9.</i> Какие учебные материалы для ознакомления с понятием научной статьи вам хотелось бы использовать? | 1) Материалы с помощью онлайн-технологий (картинки, аудио, видео др.) (91.82%); 2) Материалы без помощи онлайн-технологий (картинки, аудио, видео др.) (3.64%); 3) Другие (4.55%). |
| <i>Вопрос 10.</i> Считаете ли вы важным выполнять упражнения в процессе обучения написанию научных статей? | 1) Да (96.36%); 2) Нет (0.91%); 3) Затрудняюсь ответить (2.73%). |
| <i>Вопрос 11.</i> Считаете ли вы важным выполнять творческие задания в процессе обучения написанию научных статей? | 1) Да (92.73%); 2) Нет (0.91%); 3) Затрудняюсь ответить (6.36%). |
| <i>Вопрос 12.</i> Обучал ли вас ваш преподаватель написанию научной статьи на занятии? | 1) Да (23.64%); 2) Нет (44.55%); 3) Затрудняюсь ответить (31.82%). |
| <i>Вопрос 13.</i> Если да, то как вы учитесь писать научные статьи? | 1) Я читаю какие-то материалы или инструкции (18.18%); 2) Я беру образцы (смотрю как другие пишут) (34.55%); 3) И то, и другое (47.27%). |
| <i>Вопрос 14.</i> Использовал ли ваш преподаватель онлайн-технологии при обучении написанию научных статей? | 1) Да (40.91%); 2) Нет (18.18%); 3) Затрудняюсь ответить (40.91%). |
| <i>Вопрос 15.</i> Какие онлайн-технологии использовал ваш преподаватель? | 1) Электронные учебники (68.18%); 2) Средства телекоммуникации (7.27%); 3) Электронные библиотеки (6.36%); 4) Мультимедийные технологии (3.64%); 5) Другие (14.55%). |
| <i>Вопрос 16.</i> Использовал ли ваш преподаватель общедоступную платформу WeChat при обучении написанию научных статей? | 1) Да (8.18%); 2) Нет (85.45%); 3) Затрудняюсь ответить (6.36%). |
| <i>Вопрос 17.</i> Считаете ли вы эффективным применять публичную платформу WeChat в процессе обучения написанию научных статей? | 1) Да (86.36%); 2) Нет (5.45%); 3) Затрудняюсь ответить (8.18%); |

Результаты анкетирования показали следующее:

1. Большая часть обучающихся не смогла точно определить определение «научной статьи» и не имеет четкого представления об общей структуре научных статей.

2. Обучающимся неизвестны курсы, на которых преподаватели использовали бы общедоступную платформу WeChat для обучения написанию научных статей.

3. У многих обучающихся отсутствуют знания о структуре, требованиях, правилах и др. и навыков написания научных статей.

4. Обучающиеся были едины во мнении, что необходимо организовать специальные занятия для обучения написанию научных статей на русском языке.

5. Они считают эффективным обучение написанию научных статей с использованием общедоступной платформы WeChat.

6. Обучающиеся понимают важность обучения написанию научных статей, и у них имеется сильная мотивация к обучению. Они положительно относятся к использованию онлайн-технологий в обучении иностранных студентов написанию научных статей на русском языке.

7. Большая часть аспирантов и магистрантов предпочитает обучаться написанию статей на русском языке на образцах и инструкциях. Несколько меньшая часть предпочитает обучаться только на образцах (примерах). На третьем месте находится группа обучающихся, предпочитающая овладевать этими умениями только на инструкциях. Учитывая эти ответы, при разработке модели обучения или упражнений преподаватель должен не только подготовить теоретические объяснения, но и познакомить студентов с образцами научных статей, по которым можно было бы писать свои статьи.

Таким образом, анкетирование подтвердило важность специального обучения иностранных аспирантов и магистрантов написанию научных статей на русском языке и возможность использования при этом китайской общедоступной платформы Wechat.

ЛИТЕРАТУРА

1 *Баяхметова А.А., Дусенбина М.Ж.* Академическое письмо. Язык и стиль академического письма: Учебное пособие. Костанай: КГУ имени А. Байтурсынова, 2019. 106 с.

2 *Колесова Д.В., Маслова Н.Н.* Радуга: практикум по развитию письменной речи. СПб.: МИРС, 2008. 125 с.

3 *Короткина И.Б.* Академическое письмо: процесс, продукт и практика: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2023. 297 с.

4 *Корчагина Е.В., Осипова Е.П.* Нормы академического письма и красноречия. Учебно-методическое пособие. Рязань: РГУ, 2017. 156 с.

5 李颂, 周敏, 刘小光. 利用问卷星开展线上教学效果分析[J]. 教育信息化论坛, 2021 (10): 11-12 (Ли Сун, Чжоу Минь, Лю Сяогуан. Использование анкеты Sojump для анализа эффективности онлайн-обучения // Форум по информатизации образования. 2021 (10). С. 11-12).

6 Министерство образования и науки Российской Федерации. Приказ от 12 августа 2020 г. № 121 об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования магистратуры по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-04-02-lingvistika-992/> (дата обращения: 07.09.2023). С. 1-16.

7 *Федотова В.С.* Обучение иностранных студентов академическому русскому письму // Исследовательский журнал русского языка и литературы. 2018. Т. 6. № 1(11). С. 159-177.

8 蒋金人. 微信平台在图书馆读者服务中的应用研究 [J]// 新闻传播. 2022. Vol. 2. С. 47-48. (Цзян Цзиньжэнь. Исследование применения платформы WeChat в читальском сервисе библиотеки // Новостная коммуникация. 2022 (2). С. 47-48).

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЧЕСТНОСТИ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ КИТАЙСКИХ И РУССКИХ СТУДЕНТОВ

Ли Юецзяо

Хэфэйский политехнический университет, Китай

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается место понятия *честность*, которое является ключевым понятием китайской и русской культур, в языковом сознании китайских и русских студентов. Для этого используется метод свободного ассоциативного эксперимента, с помощью которого выявляются общие и специфические векторы ассоциирования.

Ключевые слова: ключевые понятия культуры; понятие честности; языковое сознание; ассоциативный эксперимент.

PERCEPTIONS OF HONESTY IN LINGUISTIC CONSCIOUSNESS CHINESE AND RUSSIAN STUDENTS

Li Yuejiao

Hefei Polytechnic University, China

ABSTRACT

The article discusses the concept of honesty, a key concept for both Chinese and Russian cultures, in the linguistic consciousness of Chinese and Russian students. We use the method of free associative experiment to study the general and specific vectors of association.

Keywords: key concepts of culture; the concept of honesty; linguistic consciousness; associative experiment.

Слово *честность* называет одно из ключевых понятий китайской и русской культур. Свидетельством этого является его включение в известный «Словарь русской ментальности» В.В. Колесова, Д.В. Колесовой, А.А. Харитоновой, в котором, по словам его авторов, «всесторонне и беспрецедентно глубоко описываются самые важные слова русского языка, образующие в совокупности лексическое ядро современного русского языка» [1, с. 3]. В данном словаре понятие *честность* определяется как совокупность безупречных душевных качеств человека чести, как высшая ценность, исключающая хитрость, ложь и воровство [1, с. 488].

Аньхойская культура – одна из трех основных региональных культур Китая, ядром которой является традиционная китайская культура, основывалась на конфуцианстве. Она не только имеет характеристики региональной культуры Хуэйчжоу, но также отражает общие характеристики китайской культуры. Понятие *честность* является принципиально важным для китайской культуры, поскольку тесно связано с ценностями аньхойской культуры и входит в число ее ключевых слов [7].

В нашей работе была поставлена цель выявить место этого ключевого для обеих культур понятия в языковом сознании китайских и русских студентов. Ввиду этого мы обратились к методу психолингвистического эксперимента.

Исследование языкового сознания опирается на данные ассоциативных экспериментов, использование которых в качестве эффективного метода изучения лексического значения и ассоциативного поля слова обосновал А.А. Леонтьев [4, с. 192].

При существовании различных видов ассоциативного эксперимента, наиболее часто используется свободный ассоциативный эксперимент, который не накладывает ограничений на продуцирование ассоциаций. В свободном ассоциативном эксперименте слово связывается сознанием человека с самыми разными аспектами бытия на осно-

вании его предшествующего опыта. Ю.Н. Караулов рассматривает свободные ассоциативные реакции как «следы текстов, которые проходили в разное время или проходят в данный момент через ассоциативно-вербальную сеть испытуемого» [3, с. 113].

При анализе содержания ассоциативных полей исследователи традиционно опираются на семантический объем слов-стимулов, зафиксированный в толковых словарях, который служит ориентиром для выявления как устойчивых, семантически выраженных, так и незафиксированных словарями представлений.

В «Большом универсальном словаре русского языка» В.В. Морковкина, Г.Ф. Богачевой, Н.М. Луцкой (2006 г.) не зафиксировано существительное *честность*, но присутствует прилагательное *честный*, которое определяется следующим образом: 1. Такой, который всегда говорит правду, отличается искренностью. Не способный украсть, присвоить себе что-либо чужое. Свойственный человеку, который имеет такие качества. 2. Такой, который является правдой, содержит в себе правду, соответствует действительности. 3. Такой, который соответствует понятию о чести, добропорядочности. 4. Такой, который отличается усердием, серьезным и ответственным отношением к делу. Такой, который не допускает обмана, мошенничества. 5. Не связанный с чем-либо предосудительным, достойный уважения [5, с. 1389].

В «Современном толковом словаре китайского языка» [8] слово *честность* имеет два основных значения: 1. Добросовестность. 2. Хорошая, безупречная репутация. Как видно из этих определений, приведенных в обоих словарях, общими компонентами содержания слова являются добросовестность, ответственность в отношении к делу, а также отсутствие обмана и мошенничества. В толковом словаре китайского языка акцент делается на отношении к делу и ответственности перед обществом, а в русском – на душевных качествах человека.

Для выявления ассоциативного потенциала понятия *честность* в русском языковом сознании в нашей работе был использован «Русский ассоциативный словарь» под ред. Ю.Н. Караулова (далее РАС), который был составлен на основании эксперимента, проведенного среди студентов Москвы в последней четверти XX века. Ввиду отсутствия подобного словаря в Китае нами был проведен свободный ассоциативный эксперимент среди студентов Хефэйского политехнического университета и Университета науки и технологии Китая, в котором приняли участие 70 человек.

Приведем наиболее частотные реакции на стимул *честность*, зафиксированные в РАС и проведенном нами свободном ассоциативном эксперименте (далее КЭ):

РАС: правда 7, ложь 5, порядочность 4, открытость, правдивость, хорошо 3, верность, душа, праведность 2 [6, с. 723].

КЭ: оставаться верным своему слову 10, нравственность 9, добросовестность 7, возратить потерянное имущество 6, общество, доверие, поведение 4, гармония, делать все вовремя, управлять предприятием, цивилизация 3, преданность работе, гражданин, богатство и могущество, процветание, искренность, правдивость, дружеские отношения, нация 2.

Рассмотрение основного содержания ассоциативного потенциала слова-стимула требует не только количественной обработки, предполагающей выявление наиболее частотных реакций, но и моделирования его содержания на тех или иных основаниях. В нашем исследовании будет использован метод тематического гештальта, предложенный Ю.Н. Карауловым, предполагающим, что «семантический гештальт» отражает внутреннюю семантическую организацию состава ассоциативного поля, соотнося его строение с отраженной в нем структурой реальности жизни [2, с. 107]. Данный метод, предполагает тематическую дифференциацию ассоциативных полей, позволяющую выделить основные векторы ассоциирования.

Содержание сопоставляемых ассоциативных полей дало возможность выделить как совпадающие, так и специфические векторы ассоциирования.

К совпадающим векторам можно отнести представления о честности как о нравственной категории, а также такие характеристики честного человека, как искренность, добросовестность и правдивость, что большей частью совпадает с семантикой слов-стимулов, зафиксированной русским и китайским толковыми словарями.

К специфическим векторам можно отнести оценочность восприятия честности представителями русской культуры (хорошо, хорошее качество человека, важна, не нужна, не верю, глупость и др.). В китайском эксперименте оценочных реакций не зафиксировано.

Следует отметить, что среди реакций, данных русскими студентами, зафиксировано значительное количество слов с негативной коннотацией (бесчестье, воровство, лживость, наглость, обман и др.), которые являются антонимичными к понятию *честность*. Китайские студенты подобных реакций не дали.

Различным является и то, что китайские студенты ассоциируют честность и процветанием и успехом (богатство, могущество, процветание), а русские студенты с бедностью (бедность).

Существенным представляется то, что китайские студенты воспринимают честность как категорию, важную для деятельности (управлять предприятием, преданность работе), и, прежде всего, для общества (общество, гражданин, нация), а русские студенты рассматривают честность большей частью как личное качество (открытость, верность, душа, благородство).

Обобщая эти наблюдения, считаем возможным сделать заключение, что *честность* является нравственной категорией, имеющей большую ценность как в русской, так и в китайской культурах, при этом в китайском языковом сознании большее значение имеет ее общественная значимость, а в русской – личностная.

Исследование выполнено при финансовой поддержке фонда проектов планирования философии и социальных наук провинции Аньхой, Номер проекта: ANSKQ2021D189 (安徽省哲学社会科学规划项目研究成果, 项目批准号: ANSKQ2021D189, Research results of Anhui Province Philosophy and Social Science Planning Project (No. ANSKQ2021D189).

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесов В.В., Колесова Д.В., Харитонов А.А. Словарь русской ментальности в 2 тт., СПб. Златоуст, 2016.
2. Караулов Ю.Н. Семантический гештальт ассоциативного поля и образы сознания. Языковое сознание: содержание и функционирование // XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. Москва, 2000. С. 107-109.
3. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М.: Ин-т. рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН, 1999. 180 с.
4. Леонтьев А.А. Образ мира. *Избранные психологические произведения*. Москва: Педагогика, 1983. С. 251-261.
5. Морковкин В.В., Богачева Г. Ф., Луцкая Н.М. Большой универсальный словарь русского языка, М.: Словари XX века, 2006. 1456 с.
6. Русский ассоциативный словарь в 2 тт. Т.1 От стимула к реакции. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева [и др.]. М.: АСТ. Астрель. 2002. 781 с.
7. 朱万曙等著. 徽州文化全书[M]. 安徽人民出版社, 2005.
8. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典. 商务印书馆, 2016.

ОБУЧЕНИЕ ВЫРАЖЕНИЮ СОЧУВСТВИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЭМПАТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ

Му Дань

Санкт-Петербургский государственный университет

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается обучение выражению сочувствия на занятиях РКИ в целях формирования эмпатических умений в межкультурном общении. Автор анализирует необходимость и актуальность формирования эмпатических умений, в частности, обосновывается значение обучения выражению сочувствия для формирования эмпатических умений у иностранных студентов, описывается процесс обучения выражению сочувствия на занятиях РКИ.

Ключевые слова: обучение РКИ; межкультурная коммуникация; эмпатия; эмпатические умения; выражение сочувствия.

TEACHING THE EXPRESSION OF SYMPATHY AS A WAY TO DEVELOP EMPATHIC SKILLS IN FOREIGN STUDENTS

Mu Dan

St. Petersburg State University

ABSTRACT

This article discusses teaching the expression of sympathy in classes of Russian as a foreign language in order to develop empathic skills in intercultural communication. The author analyzes the need and relevance of the formation of empathic skills, in particular, the importance of teaching the expression of sympathy for the development of empathic skills in foreign students is substantiated, and the process of teaching the expression of sympathy in classes of Russian as a foreign language is described.

Keywords: teaching Russian as a foreign language; intercultural communication; empathy; empathic skills; expression of sympathy.

В области межкультурной коммуникации исследователи все больше осознают значимость эмпатических умений. Эмпатия играет важную роль в межкультурной коммуникации. Специфика межкультурной коммуникации состоит в том, что определяющим в ней становится эмпатический подход, т.е. интеллектуальное и эмоциональное проникновение во внутренний мир другого человека, его чувства, мысли, ожидания и стремления в процессе речевого взаимодействия [2, с. 112].

Под эмпатией понимается способность входить в чужое эмоциональное состояние, сопереживать; интеллектуальная идентификация собственных чувств с чувствами и мыслями другого человека [5, с. 973]. Лингвистическая трактовка термина «эмпатия» связана с описанием одного из способов передачи информации. Эмпатический отклик, вызванный сопереживанием в процессе вербального общения, может являться ответной реакцией на высказанную собеседником реплику или выступать результатом заранее известного события – определенной пресуппозиции [8, с. 80].

Межкультурная коммуникативная компетенция определяется и как общение между представителями разных культур, и как знание социокультурного контекста использования иностранного языка и умение общаться в данном контексте [2, с. 112]. Эмпатия является важнейшей частью и основным содержанием в системе межкультурной коммуникативной компетенции, ключевым фактором, напрямую влияющим на качество, процесс и эффект межкультурной коммуникации в форме диалога культур. Люстиг Майрон и Кестер Джолин определили эмпатию как один из базовых элементов межкультурной

коммуникативной компетенции [14, с. 31]. Той же точки зрения придерживается и Л.А. Самовар: «Чтобы быть успешным межкультурным коммуникатором, необходимо развивать эмпатию, а развить эмпатию можно только в том случае, если вы достаточно чутки к культурным ценностям и обычаям другой стороны» [15, с. 55].

Опыт преподавания в высшей школе показывает низкий уровень развития эмпатийного способа взаимодействия иностранных студентов [1, с. 3]. Поэтому формирование у иностранных студентов эмпатических умений становится актуальным вектором в обучении иностранному языку.

В составе эмпатии выделяют следующие компоненты:

1) когнитивный компонент, который понимается как способность поставить себя на место другого, понять причины, которые могли вызвать то или иное его эмоциональное состояние [9, с. 190]; 2) эмоциональный (аффективный) компонент в форме сопереживания и сочувствия [3, с. 4-5]; 3) поведенческий (действенный) компонент в форме активной поддержки другого и оказания помощи [3, с. 4-5].

Известно что, отрицательные эмоциональные переживания другого вызывают у нас эмпатию [10, с. 37]. Поэтому иностранным студентам важно знать способы выражения эмпатии для таких случаев, когда собеседник испытывает отрицательные эмоции (обиду, гнев, грусть, неуверенность и т.д. [7, с. 112]): и именно выражение сочувствия, утешения, поддержки и соболезнования.

Итак сочувствие является важным способом выражения эмпатии, но обучение выражению сочувствия в области РКИ ещё малоизучено. В данной статье анализируются способы развития эмпатических умений иностранных студентов в устном общении посредством обучения выражению сочувствия на занятиях русского языка.

Сочувствие как проявление эмпатии в русском языке

В психологии эмоции определяются как непосредственные реакции человека на мир, вызывающие определенные психические состояния [13, с.12]. Согласно главным компонентам эмпатии формирование эмпатических умений в общении предполагает совершенствование у учащихся умения активно и искренне слушать, фиксировать и понимать эмоции собеседника в разговоре и использовать вербальные и невербальные средства для обратной связи с эмоциями собеседника.

Отрицательные эмоциональные переживания другого вызывают у людей эмпатию, поэтому в процессе развития у учащихся эмпатических умений могут быть отобраны некоторые диалоговые печатные или аудио-/видеоматериалы, содержащие такие эмоции, как обида, гнев, грусть, неуверенность и т.д. [7, с. 112]. Подобные учебные материалы способствуют развитию умения ставить себя на место другого, готовности активно и искренне слушать, умения фиксировать и понимать эмоции собеседника и оказывать эмоциональную помощь собеседнику при изучении русской диалогической речи.

В эмпатическом общении выражение сочувствия необходимо для того, чтобы реагировать на подавленное эмоциональное состояние собеседника. Сочувствие – отзывчивое отношение к чужому чувству, преимущ. горестному, сострадание [5, с. 973]. Правильное выражение сочувствия помогает собеседнику смягчить отрицательные эмоции, дать собеседнику почувствовать, что его понимают, а его отрицательные эмоции разделяют с ним самим, что является необходимым для реализации эмпатического взаимодействия в разговоре. В настоящее время проведён ряд исследований о роли выражения сочувствия для выражения эмпатии в общении: Ю.А. Карпова считает, что умения эмотивно-эмпатийного взаимодействия включают в себя умения выразить одобрение, благодарность, сочувствие, сожаление, поддержку и т.п [6, с. 155]; по мнению А.А. Кузнецовой при выражении сопереживания (по поводу негативных событий)

потребуется выражение понимания, сочувствия, соболезнования, утешения [8, с.82]. На наш взгляд, в процессе формирования у учащихся эмпатических умений важно совершенствовать умения выражать сочувствие, соболезнование, утешение и поддержку.

Выражение сочувствия в русском языке осуществляется преимущественно вербальными средствами. Вербальное выражение сочувствия в основном реализуется следующими средствами.

1. Предложения с использованием глаголов «сочувствовать», «понимать». Например, «Я тебе (Вам) искренне (глубоко, от всей души) сочувствую.» «Сочувствую твоим проблемам.» «Как я тебя понимаю!»

2. Предложения с использованием существительного «сочувствие» (такие предложения используются в более формальных ситуациях). Например, «Я приношу тебе (Вам) свое глубокое (искреннее) сочувствие.» «Разрешите (те) высказать тебе (Вам) мое искреннее сочувствие.»

3. Сослагательное наклонение. Например, «Я чувствовал бы то же самое, если бы испытал то, через что ты проходишь.» «Если бы это случилось со мной, я была бы расстроена.»

Невербальное выражение сочувствия реализуется посредством интонаций, мимики и жестов.

Процесс обучения иностранных студентов выражению сочувствия на занятиях РКИ

Формирование у учащихся эмпатических умений на занятиях по обучению РКИ происходит более эффективно, если при организации занятий работа с учебным материалом проводится с использованием определенных тем и ситуаций общения [11, с. 173]. Таким образом, обучение, направленное на развитие у иностранных учащихся эмпатических умений должно основываться на тематическом принципе, в процессе обучения учащимся важно выполнять коммуникативные задачи, представленные в речевых ситуациях.

Типичная структура урока иностранного языка может быть представлена следующим образом: 1. организационный момент; 2. разминка (вводная беседа); 3. введение нового материала; 4. отработка материала; 5. закрепление; 6. подведение итогов урока. В соответствии с данной структурой урока РКИ и в сочетании с содержанием обучения выражению сочувствия, на уроке предлагается следующая последовательность.

1. Организационный момент. Знакомство с новой темой и установление цели урока. Преподаватель знакомит учащихся с темой урока – выражение сочувствия и определяет цель занятия: научиться использовать данную интенция в речевых ситуациях.

2. Разминка (вводная беседа). Организуется обсуждение темы с опорой на знания учащихся. Разговор о сочувствии и ситуациях, в которых оно проявляется. Потом можно познакомить учащихся со значением сочувствия. Затем организуется обсуждение с учащимися о ситуациях, в которых нужно выражать сочувствие: как правильно реагировать на слова собеседника, которым чувствует себя обидным, возмущённым, грустным и неуверенным.

3. Введение нового материала. Необходимо дать учащимся формулы часто используемых вербальных выражений сочувствия, например, способы выражения с глаголом «сочувствовать», способы выражения с именем существительным «сочувствие» (такие способы выражения обычно используются в формальных ситуациях), способы выражения с глаголом «понимать», способы выражения с сослагательным наклонением. Формулы могут быть представлены в виде таблицы или списка слов.

4. Отработка материала. Для тренировки нового материала можно использовать тренировочные упражнения, выполняемые в целях осмысления и сознательного усвое-

ния языкового материала [12, с. 61], например, прочитать предложения с правильной интонацией и вставить в предложения пропущенные слова, выражающие сочувствие. Затем можно использовать условно-коммуникативные упражнения, имитирующие и моделирующие коммуникацию в учебных целях, для овладения учащимися языковым материалом [12, с. 61], например, использовать формулы для дополнения реплик микродиалогов, выбрать самый подходящий вариант выражения сочувствия в зависимости от ситуаций и т.д.

5. Закрепление. Главная задача данного этапа – развитие у учащихся умения выражения сочувствия в диалоге, умений активного и искреннего слушания, фиксирования и понимания эмоций собеседника. Эти умения можно развивать в процессе обучения диалогам-образцам с выражениями сочувствия, а тренировать путём условно-коммуникативных упражнений. Например, после прочтения диалога студенты должны определять отношения между собеседниками и анализировать их речевое взаимодействие; уметь поставить себя на место коммуникаторов, разыграть диалог и составить аналогичный диалог (количество реплик не может быть меньше указанного количества).

Совершенствования умения использовать способы выражения сочувствия для успешного эмпатического речевого взаимодействия можно достичь с помощью следующих заданий.

- 1) Ролевые игры. Просматривая картину или видеоклип, учащиеся могут войти в ситуацию, пережить ситуацию и эмоции персонажей картины или фильма. Затем учащиеся могут составить и разыграть диалоги с использованием выученных выражений сочувствия на основе сюжетов картины или фильма.
- 2) Кейс-задания. Создание ситуаций, где студенты обмениваются своими переживаниями и выражают сочувствие. Например, каждый учащийся случайным образом выбирает собеседника и вести диалог с выражением сочувствия по сюжету на карточке.

6. Подведение итогов занятия. Важно зафиксировать основные способы выражения сочувствия и ситуации, в которых ожидается проявление сочувствия.

Формирование эмпатических умений у иностранных студентов в процессе обучения русскому языку имеет большое значение и актуальность для развития их межкультурной коммуникативной компетенции. Отрицательные эмоции могут вызвать у людей эмпатии, а выражение сочувствия является обязательным для эмпатического реагирования на отрицательные эмоции собеседника. Поэтому обучение иностранных студентов выражению сочувствия на занятиях русского языка является одним из важных способов развития и совершенствования эмпатических умений. Обучение иностранных студентов выражению сочувствия требует поэтапной организации занятий на основе учебных материалов, вызывающих у учащихся интерес и желание ставить себя на место другого с использованием специальных упражнений и заданий. В процессе обучения важно уделять внимание разным эмпатическим умениям: умение активно и искренне слушать, умение фиксировать и понимать эмоциональные состояния собеседника и умение выражать эмпатию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абсалямова Р.А., Войтик Н.В. Развитие эмпатийного взаимодействия в процессе обучения иноязычному общению студентов неязыковых специальностей. Казанский педагогический журнал. 2016. 3 с.
2. Гин. А.А. Приёмы педагогической техники. – М.: Вита-Пресс, 2013. 112 с.
3. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия. Монография. М. Издательство «Перо», 2014. 4-5 с.
4. Евгеньева А.П. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999; (электронная версия): Фундаментальная электронная библиотека. Дата обращения: 09.08.2023.

5. *Ефремова Т.Ф.* Современный толковый словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. М.: Астрель, 2006. 973 с.
6. *Карпова Ю.А.* Эмотивно-эмпатийный компонент межкультурной коммуникации // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2010. №4. 155 с.
7. *Карпова Ю.А., Серова Т. С.* Коммуникативные умения эмотивно-эмпатийного взаимодействия переводчика в ситуациях устного последовательного двустороннего перевода. Язык и культура. 2010. №3 (11). 112 с.
8. *Кузнецова А.А.* Лингвистический аспект эмпатии // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 13. 80-82 с.
9. *Марченко О.П., Троицкая Е.А.* Особенности эмоционального отклика на фотоизображения у индивидов с разным уровнем эмпатии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. №1. 190 с.
10. *Санига Е.В.* Развитие эмпатийных умений студентов-переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. 2006. С. 37.
11. *Трубицина О.И.* Методика обучения иностранному языку : учеб. пособие для СПО. М. : Издательство Юрайт, 2019 . 173 с.
12. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. Ин-тов по спец. М.: Просвещение, 1986. 61 с.
13. *Шаховский В.И.* Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 12 с.
14. *Lustig, Myron W. & Koester, Jolene.* Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures (4th ed.). Boston: Pearson. 2003. 31 с.
15. *Samovar L.A., Porter R.E.* Communication Between Cultures [M]. 2000. Foreign Language Teaching and Research Press. 55 p.

УДК: 4Р07

ЕЩЕ РАЗ ПРО «ЧАСЫ»: К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Политова Л.В.

*Петербургский государственный университет путей сообщения
императора Александра I*

АННОТАЦИЯ

В статье говорится о важнейшей проблеме организации занятий по РКИ в вузах: недостаточном количестве часов для достижения того уровня владения русским языком, который является необходимым для получения образования в вузе, причинах и возможностях решения названной проблемы.

Ключевые слова: русский как иностранный; количество часов; организация занятий, цель обучения.

AGAIN ABOUT «THE HOURS»: ISSUE OF ORGANIZING TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Politova L.V.

Emperor Alexandr I St. Petersburg State Transport University

ABSTRACT

The article discusses the most important problem to achieve a level of proficiency sufficient to receive education in the Russian language, the reasons and possibilities for solving it.

Keywords: Russian as a foreign language; number of hours; organization of classes; the purpose of training.

Одной из актуальнейших проблем, безусловно, относящихся к вопросу повышения качества преподавания в вузе, является проблема организации занятий по русскому языку как иностранному для учащихся основного этапа обучения.

Опыт организации занятий для студентов-иностранцев в 80-е – 2000 –е годы показал эффективность применяемых методов и подходов, демонстрируя положительный

результат, высоко оцениваемый как специалистами в области преподавания РКИ, так и самими обучаемыми.

Предусмотренное «Программой по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР», количество часов на изучение русского языка отвечало потребностям владения студентами основными коммуникативными сферами: учебно-профессиональной, общественно-политической и социально-культурной. К ним добавлялись учебно-бытовая и административная сферы, предполагающие обучение умениям общения на повседневно-обиходные темы, составления документов официально-делового стиля.

Рекомендации названной Программы реализовывались посредством составления определенного типа учебного плана, а именно: единого типового плана и годовых (семестровых) цикловых поурочных планов, на основе которых преподаватели разрабатывали поурочные планы занятий.

Таким образом, годовой план членился на определенные отрезки времени – циклы занятий. Каждый цикл имел свои задачи, средства обучения, формы контроля (промежуточный, итоговый) и объем часов.

В сетке часов, представленной в этой Программе, давались четкие рекомендации распределения их по курсам (этапам) обучения. Причем, иностранцы, приезжающие учиться в филологических вузах страны делились на две категории: тех, кто изучал язык на родине, и студентов из стран Азии, Африки, Латинской Америки, Вьетнама, окончивших подготовительные факультеты в СССР. Такой дифференцированный подход был не случаен и являлся абсолютно оправданным в силу наибольшего отличия языковых систем стран азиатского региона (например, китайского) от системы русского языка. Приведем рекомендованное количество часов.

1 курс – 6-8 часов в неделю (итого – 210-280 часов)

2 курс – 4-6 часов в неделю (итого 140-210 часов)

3 курс – 2 часа в неделю для 1-ой категории учащихся (итого 70 часов) и 4 часа для 2-ой категории учащихся (итого- 140 часов)

4 курс – 2 часа в неделю (итого-70 часов)

5 курс – один семестр 2 часа в неделю (итого – 30 часов)

Общее количество часов, таким образом, отводимых на русский язык как иностранный колебалось от 520 до 730 часов.

Именно объем часов является сейчас тем камнем преткновения, той проблемой, которая пока не нашла своего оптимального решения, поскольку время, отводимое в современных Учебных планах разных филологических специальностей на изучение русского языка иностранными студентами, исключает возможность достижения того уровня владения русским языком, который необходим для получения нужного результата обучения: полноценных знаний по специальным дисциплинам.

Попытаемся осветить те моменты, которые привели к возникновению этой проблемы, к тому, что кафедры вынуждены находить дополнительные возможности с целью увеличения количества часов по русскому языку как иностранному.

Предполагается, что иностранный учащийся, поступающий в российский вуз, должен овладеть русским языком на уровне В 1. Определение уровня владения должно проводиться в Центрах тестирования, имеющих право проведения данной экспертизы. Что же мы имеем в реальности?

В реальности вуз набирает на обучение иностранцев, которые такого экзамена не сдавали и, соответственно, сертификата государственного образца, удостоверяющего необходимый уровень владения русским языком, не имеют. Одни из них (и это наи-

более адекватный и приемлемый вариант) окончили подготовительный факультет в России, другие недолгое время учились на курсах у себя на родине, третьи приехали перед самым поступлением в вуз и получили самые элементарные знания за месяц пребывания в нашей стране, не дающие им возможности не только понимать лекции, но даже общаться с носителями языка на элементарном уровне. Есть и четвертая категория учащихся – студенты, приехавшие по программам включенного обучения (3-4 курсы), опять-таки не имеющие должного уровня владения языком.

Таким образом, все названные категории приехавших учиться в нашу страну студентов зачисляются, как правило, в учебные группы вместе с российскими студентами, осваивая программы, включающие дисциплину «иностранный язык» (для иностранных студентов это русский язык), поскольку учебные планы, разрабатываемые в вузах, не имеют дисциплины «русский язык как иностранный». Количество же отведенных часов на «иностранный язык» (английский, немецкий, французский) для российских студентов далеко не соответствует тому, что должно даваться иностранцам, учитывая специфику дисциплины, контингента и описанную выше картину приема. Сколько же часов отводится дисциплине «иностранный язык» в сегодняшних учебных планах? Приведу пример отдельного вуза, поскольку в разных вузах иностранный язык преподается на разных курсах. Картина распределения времени на этот предмет выглядит (за некоторыми исключениями) так:

1 курс – 4 часа в неделю (140 часов)

2 курс – 2 часа в неделю (70 часов)

Таким образом, общее количество часов, выделяемое на иностранный язык – русский язык как иностранный – колеблется в объеме 200. В сравнении с минимальным показателем прежнего стандарта (упомянутой выше Программы) – 520 часов, разница очевидна.

Надо отметить, что такой явный «перекосяк», недостаточное количество занятий на освоение русского языка иностранцами иногда компенсируется так называемыми факультативами и дисциплинами по выбору. Однако и в этом случае количество собранных с миру по нитке часов не дает возможности достичь должного уровня аудиторной работы, выполнить те методические задачи, которые должны быть реализованы для успешного овладения языком: формирование умений и навыков в каждом виде речевой деятельности (в чтении, говорении, аудировании и письме). А ведь именно это обеспечивает им, в конечном счете, овладение специальностью, адекватное учебно-профессиональное и повседневное общение в условиях русской языковой среды и, возможно, использование русского языка по возвращении на родину.

Возникает вопрос: имеет ли право вуз, заинтересованный в обучении иностранцев, предложить какой-либо свой вариант решения названной проблемы? Ведь не секретом является тот факт, что каждый вуз стремится набрать как можно больше иностранных учащихся, а значит, должен быть заинтересован в их качественном образовании, возможном, как все прекрасно понимают, только при должном владении тем языком, на котором это образование дается.

Разные университеты предпринимают разные шаги для решения данного вопроса. Одним из наиболее оптимальных, на наш взгляд, является принятие внутренних стандартов, обеспечивающих должное количество аудиторных часов на дисциплину «русский язык как иностранный».

Вопрос ждет, тем не менее, конкретного официального решения, которое, хочется надеяться, даст оптимальный результат решения названной проблемы.

ИЗУЧЕНИЕ ЭВФЕМИЗМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Сергеева Е.С.

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург*

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена проблеме включения эвфемизмов в содержание обучения русскому языку как иностранному. Читатели узнают, почему эвфемизмы актуальны для изучения в китайской аудитории.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лексика; эвфемизмы.

STUDYING EUPHEMISMS IN RFL CLASSES IN A CHINESE AUDIENCE

Sergeeva E.S.

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

ABSTRACT

This article is devoted to the problem of including euphemisms in the content of teaching Russian as a foreign language. Readers will learn why euphemisms are relevant to learn in Chinese audience.

Keywords: Russian as a foreign language; vocabulary; euphemisms.

Изучение русского как иностранного предполагает не только усвоение грамматического строя языка, но и его лексического состава, являющегося основополагающим элементом при формировании у иностранных студентов речевых навыков. По справедливому замечанию Л.П. Крысина, мы можем утверждать, что современное развитие русского языка продолжает двигаться в сторону эвфемизации речи [1, стр. 265]. На сегодняшний день эвфемизмы формируют достаточно обширный пласт лексики русского языка, который активно используется его носителями как в формальной, так и в неформальной обстановке. Однако эвфемистические единицы до сих пор находятся вне поля должного внимания со стороны исследователей, занимающихся методикой обучения РКИ. Отсутствие знаний о таком многочисленном и активно употребляющемся пласте лексики русского языка не позволяет иностранным студентам стать полноценными участниками коммуникации с его носителями, поскольку существуют темы эвфемизации, которые имеют межкультурный статус, что обусловлено культурно-историческими табу, заложенными в их основе.

Известно, что существование запрещенной лексики с древнейших времен является одной из черт развития языка, наряду с необходимостью ее обхода с помощью приема эвфемистической замены. В процессе эвфемизации мы отталкиваемся от принятой в обществе системы ценностей. Именно несоответствие этой системе заставляет говорящих испытывать этический дискомфорт и преодолевать его с помощью эвфемистического переименования. Таким образом, мы можем утверждать, что количество эвфемистических замен служит показателем значимости того или иного явления в жизни людей и интенсивности отрицательных ощущений, связанных с ним. Именно поэтому исследование полей и сфер, подвергающихся эвфемизации, привлекает к себе внимание многих исследователей.

Эвфемизмы достаточно широко употребляются и в разговорной речи современного китайского языка. Так, например, китайский лингвист Чэнь Вандао определяет их как «выражения, которые используют при обсуждении неудобных тем, чтобы завуалировано намекнуть, высказать свою мысль не напрямую» [4, стр. 57]. Другой китайский исследователь определяет эвфемизм как «тактичное высказывание, противоположное прямолинейности», а также отмечает, что «потребность в использовании эвфемизмов возникает, когда люди по тем или иным причинам не могут или не желают высказывать некоторые соображения напрямую и вместо этого используют более завуалированные и тактичные выражения с синонимичным значением» [3, стр. 86].

Однако стоит отметить, что численность эвфемизмов, а также их количественный и тематический состав может быть неодинаковым в разных языках, что связано с лингвокультурными и этнолингвистическими параметрами языкового сознания их носителей.

Чжан Чань в своей диссертации, посвященной эвфемизации в русском и китайском языках, приводит таблицу с данными о количественном соотношении эвфемистических единиц в разных тематических подгруппах русского и китайского языка [2, стр. 15]. Из представленных китайским исследователем данных можно заключить, что и в русском, и китайском языках близкие лидирующие показатели имеют:

- 1) эвфемизмы, обозначающие смерть и связанные с ней явления;
- 2) эвфемизмы, обозначающие взаимоотношения между лицами женского и мужского пола;
- 3) эвфемизмы, обозначающие физиологические процессы и состояния человека.
- 4) эвфемизмы, обозначающие определенные части тела, связанные с 'телесным низом'.

Эти сферы эвфемизации в русском языке выделяет в своей классификации Л.П. Крысин и объединяет их в одну группу, связывая «с личной, в частности интимной, жизнью людей» [1, стр. 269]. Поскольку все эстетические и нравственные законы современного русского и китайского общества запрещают говорить прямо о явлениях и процессах, связанных с интимной жизнью людей, именно эти сферы подвергаются активной эвфемизации в обоих языках. Это можно объяснить тем, что на языковом сознании и речевом поведении русских и китайцев сказались ценностно-нормативные установки, с одной стороны, христианства, с другой – конфуцианства и буддизма.

Другими словами, для представителей как русской, так и китайской культуры прямое обсуждение подробностей, связанных с личной жизнью человека, недопустимо, но, наряду с этим, мы понимаем, что избежать этих тем в коммуникации невозможно. Именно оттого, что они универсальны для каждого человека, невозможно о них не говорить. Таким образом, мы заключаем, что прямое обсуждение упомянутых тем недопустимо для китайских студентов, а для того, чтобы тактично сказать о неудобном необходимо знания об эвфемизмах и навыки их употребления.

В связи с этим, автором данной статьи был проведен констатирующий эксперимент среди китайских студентов, изучающих русский язык на продвинутом уровне, направленный на выявление знаний о русских эвфемизмах интимной сферы, а также навыков их адекватного употребления. Приведем некоторые из предложенных заданий.

Задание №1. Прочитайте список слов. Такие слова русские люди употребляют для замены слов и выражений, которые неудобно или даже стыдно произносить. Разделите их на следующие тематические группы: 1) слова или выражения, используемые для обозначения половых отношений между женщиной и мужчиной; 2) слова или выражения, используемые для наименования процессов и явлений, связанных с физиологией человека.

Пойти в кусты, шуры-муры, крутить, сходить на дорожку, справлять нужду, спать с кем-либо, расстройство желудка, эти дни.

Анализ ответов показал, что для большинства студентов разделение эвфемистических единиц на уже предложенные тематические группы все же вызвало определенные затруднения.

Задание №2. Прочитайте предложения. Объясните значения выделенных слов.

1) Степанида жила по-старому, одна, без мужа, и *шалила*, как она шалила в молодые годы.

2) Поведение её не стало лучше в деревне. Она *таскалась* с сыном писаря, потом с конторщиками соседнего лесного имения.

3) Доктор посоветовал мужчине по состоянию здоровья отказаться на время от своих *супружеских обязанностей*.

4) Смотри, не ешь слив так много: *пронесет!*

5) Она ещё до свадьбы *погуливала!* – говорила одна из женщин.

6) С Мариной у него и вправду *ничего не было*, а с Тамарой – да, было.

В ходе выполнения этого задания, большая часть китайских студентов не смогла правильно определить значение выделенных эвфемистических единиц или прибегала к использованию основного лексического значения слова. Например, шалила – (далее – прямое цитирование ответов) «*игралась*», «*делала что-то, не думая о последствиях и о будущем*», «*весело проводила жизнь*», «*вела себя как ребенок*», «*часто используется о детях*»; таскалась – «*сидела на шее у кого-либо*», «*проводила много времени*»; пронесет – «*стошнит*», «*будет плохо для организма*», «*пополнить*»; погуливала – «*гуляла до поздна*», «*долго не возвращалась домой*», «*обычно связано с подростковым периодом*», «*проблемы в семье*»; ничего не было – «*ничего не произошло, зря волноваться*». Некоторые студенты при ответе старались использовать синонимичные, по их мнению, эвфемизмы из предыдущего задания: шалила – «*пошла в кусты*», погуливала – «*сходила на дорожку*», пронесет – «*справить нужду*». Тем не менее, для нас становится очевидным то, что несмотря на попытку употребления эвфемизмов, китайские студенты не понимают и не распознают их правильное значение.

Таким образом, по результатам проведенного эксперимента мы можем прийти к выводу о том, что китайские студенты, владеющие русским языком на продвинутом уровне, не способны адекватно употреблять и интерпретировать эвфемизмы интимной сферы, испытывая, однако, в этом потребность, о чем могут свидетельствовать, во-первых, схожие процессы эвфемизации в их родном языке, и, во-вторых, оживленность, которую они демонстрировали в ходе выполнения предложенных заданий. Кроме того, в современных исследованиях нами не были обнаружены соответствующие методические разработки, которые можно было бы эффективно применять на занятиях русского как иностранного среди китайских студентов. Все это подтверждает актуальность включения эвфемизмов в содержание обучения РКИ в китайской аудитории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи. Русское слово, свое и чужое. Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М.: Языки славянских культур, 2004.
2. Чань Ч. Эвфемизация в русском и китайском языках: лингвокультурологический и лингвопрагматический аспекты. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2013.
3. Чжан Ю. Эвфемизмы. Пекин: издательство Синьхуа, 1998.
4. Чэнь В. Основы стилистики. Шанхай: издательство Фуданьского университета, 2008.

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

Цзан Лэ, Федотова Н.Л.

Санкт-Петербургский государственный университет

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается отбор принципов обучения иностранных студентов-филологов русскому языку на основе лингвокогнитивного подхода. Анализируются требования к языковой, когнитивной и культурологической компетенциям выпускников факультетов лингвистического профиля. Доказываются преимущества лингвокогнитивного подхода к обучению русскому языку как иностранному. Раскрывается сущность принципов, реализуемых при лингвокогнитивном подходе.

Ключевые слова: обучение; компетенция; лингвокогнитивный подход; принципы обучения; русский язык как иностранный (РКИ).

PRINCIPLES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BASED ON LINGUOCOGNITIVE APPROACH

Zang L., Fedotova N.L.

St. Petersburg State University

ABSTRACT

The article substantiates the selection of principles for teaching foreign philology students to Russian language based on the linguocognitive approach. The requirements for linguistic, cognitive and cultural competencies of graduates of linguistic faculties are analyzed. The advantages of the linguocognitive approach to teaching Russian as a foreign language are proven. The essence of the principles implemented in the linguistic-cognitive approach is revealed.

Keywords: teaching; competence; linguocognitive approach; teaching principles; Russian as a foreign language (RFL).

Вопрос о повышении конкурентоспособности выпускников вузов на мировом рынке труда является одной из главных задач университетского образования, в частности, в сфере лингвистической подготовки специалистов (в нашем случае – обучение иностранных студентов-филологов русскому языку).

В соответствии с требованиями «Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – Бакалавриата по направлению подготовки: Филология» у будущих филологов должны сформированы академические компетенции (включая знание теорий в области языкознания и литературы, коммуникативную компетенцию на изучаемом языке и др.), а также способности, связанные с когнитивной сферой, в том числе, способность к критическому анализу и синтезу информации, способность к постановке задач и выбору оптимального способа их решения и др. [11, с. 18].

Это означает, что овладение коммуникативной и когнитивной компетенциями является необходимым для выпускников лингвистических направлений подготовки при осуществлении переводческой, педагогической и других видов деятельности.

Однако в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) внимание преподавателей в основном сосредоточено на развитии языковых и речевых умений у иностранных студентов-филологов, при этом недостаточное внимание уделяется когнитивной компетенции, которая играет важную роль в будущей профессиональной деятельности. Довольно часто студенты хорошо усваивают знания

о системе русского языка, лексику и грамматические конструкции, но не могут эффективно применять изучаемый язык для решения учебных, индивидуальных и профессиональных задач из-за низкого уровня сформированности когнитивных навыков. Поэтому развитие когнитивной компетенции параллельно с развитием коммуникативной компетенции становится насущной методической проблемой в преподавании РКИ.

В традиционном понимании коммуникативная компетенция – это «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [1, с. 139]. Коммуникативная компетенция включает в себя ряд субкомпетенций, необходимых для успешной межкультурной коммуникации: языковую, речевую, дискурсивную, компенсаторную, социокультурную и др., среди которых знания об изучаемом языке, знания о национально-культурных особенностях носителей изучаемого языка, способность использовать эти знания для достижения цели общения имеют немаловажное значение для коммуникации.

Что касается когнитивной компетенции, то в научной литературе пока нет единой трактовки этого понятия. Для обозначения когнитивной компетенции используются разные термины: «soft skills» [13], «мягкие компетенции» [3], «гибкие навыки» [8], «надпрофессиональные навыки» [2], «универсальные компетенции» [5], «метакогнитивные навыки» [4], «когнитивные навыки» [12], «социальная компетентность» [9] и др. Однако исследователи сходятся во мнении, что когнитивная компетенция – это знания, полученные в ходе познавательного процесса, осуществляемого на основе системы когнитивной деятельности, что позволяет индивиду обрабатывать и осмысливать информацию, усваивать ее и применять в коммуникации и решении проблем в бытовой и профессиональной сферах деятельности [12, с. 137].

Исходя из этого, мы предполагаем, что при обучении иностранных студентов русскому языку формирование когнитивной компетенции осуществляется в трех аспектах:

- развитие критического мышления: способность критически осмысливать получаемую информацию, критически оценивать явления действительности, умение отстаивать свою точку зрения, умение решать проблемы с использованием системного подхода;
- развитие интеллектуальных способностей: формирование мотива и умения самостоятельно приобретать и использовать новые знания, навыки и умения, способность к саморазвитию;
- формирование собственного мировоззрения на основе понимания разных моральных ценностей и межкультурного разнообразия.

Цели обучения иностранным языкам позволяют сделать особый акцент на лингвокогнитивном подходе, представляющем собой одну из методических стратегий развития поликультурной языковой личности.

Лингвокогнитивный подход рассматривается как концепция, которая организует познавательную и коммуникативную функции языка в целое [7]. Данная концепция базируется на когнитивной теории обучения, интегрирует концепции когнитивно-коммуникативного подхода, деятельностного подхода и культуро-ориентированного подхода и направлена прежде всего на развитие коммуникативной, когнитивной и социокультурной компетенции учащихся.

Основываясь на интегрированном обучении иностранному языку, мы определили основные принципы лингвокогнитивного подхода.

1. Принцип сознательности и активизации мыслительной деятельности учащихся подразумевает соблюдение следующих требований:

- создать условия и ситуации для сознательного принятия целей обучения учащимся;
- организовать учебный процесс в соответствии с естественными познавательными процессами человека;
- активизировать познавательную мотивацию обучающихся как субъектов познавательной деятельности.

2. Принцип учета индивидуальных интеллектуально-эмоциональных особенностей и интересов учащихся предусматривает проектирование и распределение учебных заданий с учетом интересов студентов для повышения эффективности обучения.

3. Принцип визуализации связан с использованием различных средств наглядности (созданием значимых визуальных, слуховых или кинестетических образов информации) [6, с. 267], составлением ментальных карт, использованием цветового кодирования при предъявлении языкового материала и т. д., что позволяет выявить ключевые знания, улучшить их понимание и запоминание.

4. Принцип речевой направленности предполагает использование языка как средства для овладения умениями в говорении [10, с. 98–105]. В учебном процессе данный принцип реализуется в виде следующих установок:

- создавать коммуникативные ситуации и использовать аутентичный речевой материал, организовывать речевую практику, стимулирующую потребность студентов в общении на изучаемом языке с учетом прагматической адекватности ситуациям общения;
- проектировать задания, основанные на собственном ментальном и коммуникативном опыте учащихся для повышения их мотивации к участию в коммуникации.

5. Принцип интерактивного взаимодействия подразумевает организацию межличностного обмена информацией, что способствует интенсификации процесса понимания, усвоения и творческого преобразования полученных знаний, а также закреплению навыков социального взаимодействия студентов (использование различных речевых тактик и стратегий) [5, с. 10].

Реализация этого принципа требует соблюдения следующих требований:

- разрабатывать проблемные задания, создавать проблемные ситуации, позволяющие студентам самостоятельно осуществлять учебно-познавательную деятельность по освоению новых знаний, преодолевать интеллектуальные барьеры, осуществлять рефлексию и саморегуляцию своей деятельности. Это, с одной стороны, дает возможность развивать мыслительные способности студентов, а с другой стороны, развивать их способность к саморазвитию и самообучению.
- использовать методы обучения для взаимного и совместного обучения: дискуссия (дебаты), ролевые игры, групповая (командная) работа и др.
- создавать условия для сознательного и критического осмысления окружающего мира и деятельности партнеров по коммуникации.

6. Принцип развития поликультурной языковой личности связан с подготовкой специалистов, способных активно и позитивно взаимодействовать с представителями другой культуры. Данный принцип предполагает:

- учет культурных различий между изучаемым и родным языками, в том числе различия в образе мышления и в мировоззрении носителей разных языков;

- создание межкультурных проблемных ситуаций, позволяющих студентам осознанно их осмысливать и находить варианты разрешения, тем самым развивая толерантность к другим культурам и терпимость к иным взглядам.

Таким образом, эффективное обучение иностранному языку на основе лингвокогнитивного подхода обеспечивается совокупностью методических принципов, которые подчеркивают необходимость развития не только языковой и когнитивной компетенций, но и формирования межкультурной компетенции. Лингвокогнитивный подход позволяет осуществлять подготовку высококвалифицированных специалистов, отвечающих социальному заказу.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Бегидова С.Н., Бегидов В.С.* Soft skills в профессиональном становлении педагога // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 1(154). С. 38-41.
3. *Беркович М.И., Кофанова Т.А., Тихонова С.С.* Soft skills (мягкие компетенции) бакалавра: оценка состояния и направления формирования // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Экономика и управление. 2018. № 4. С. 63-68.
4. *Гаврилина Л.Е.* Метакогнитивность в обучении иностранному языку // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 7-3 (121). С. 108-110.
5. *Давиденко Е.С., Байдикова Н.Л.* Формирование у студентов универсальных компетенций в процессе обучения иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. № 1(830). С.116-130.
6. *Кочелаба А.В.* Лингвокогнитивный подход в изучении иностранных языков // Донецкие чтения 2021: Образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VI Международной научной конференции. Т. 4. Часть 1. Под общ. редакцией С.В. Беспаловой. Донецк, 2021. С.266-268.
7. *Лазарева О.А.* Лингвокогнитивные основы обучения иностранцев русской лексике. Монография. СПб.: Изд-во «Осипова», 2012. 250 с.
8. *Милевски И.* Личностное развитие успешного человека. Принципы soft skills – гибких навыков человека [Электронный ресурс]. – URL: <https://ecouniver.com/economik-rasdel/men/6641-lichnostnoerazvitie-uspeshnogocheloveka.html> (дата обращения: 04.09.2023).
9. *Новикова А.А., Мехришвили Л.Л.* Развитие когнитивных компетенций в структуре социальной компетентности обучающихся // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2023, № 1 (82). С. 42-47.
10. *Пассов Е.И. Кузовлева Н. Е.* Урок иностранного языка. Ростов-на-Дону: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
11. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12.08.2020 № 986 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология". [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008280029> (дата обращения: 05.09.2023).
12. *Сидакова Н.В.* Формирование когнитивных навыков у студентов неязыковых специальностей при обучении иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2019, № 3 (28). С. 137-140.
13. *Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Ярославцева А.В.* Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 194-196.

**«КТО ТАКАЯ КИКИМОРА БОЛОТНАЯ
И ПОЧЕМУ ДЯДЕ СТЁПЕ МОЖНО ДОВЕРЯТЬ?»:
К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ
ВКЛЮЧЕНИЯ ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ РКИ**

Чакушкина А.С.

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург*

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена вопросу необходимости включения образных средств в процесс обучения русскому языку как иностранному. Изучая иностранный язык студент непременно сталкивается с проблемой культурных различий родной и изучаемой культуры, иногда такое непонимание может стать причиной курьезов или конфликтов. Для избежания подобных моментов следует знакомиться с культурным компонентом изучаемой лингвокультуры. В статье рассматривается несколько вариантов методических возможностей такого знакомства на разных этапах обучения РКИ.

Ключевые слова: язык и культура; словарь; русский язык как иностранный; внешность человека; методики обучения РКИ.

**"WHO IS KIKIMORA AND WHY CAN UNCLE STYOPA BE TRUSTED?":
ON THE QUESTION OF METHODOLOGICAL UNDERSTANDING
OF THE NEED TO INCLUDE FIGURATIVE MEANS
IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Chakushkina A.S.

*Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint-Petersburg*

ABSTRACT

This article is devoted to the issue of the need to include expressive means in the process of teaching Russian as a foreign language. Studying foreign language, a student will certainly face the problem of cultural differences between the native and the studied culture. Sometimes such misunderstanding can cause curiosities or conflicts. To avoid such moments, one should get acquainted with the cultural components of the studied linguistic culture. The article discusses several options for the methodical possibilities of such acquaintance at different stages of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: language and culture; vocabulary; Russian as a foreign language; person's appearance; teaching methods of RFL.

Современный этап развития методики преподавания иностранных языков предполагает изучение не только фонетической, лексико-грамматической и др. систем языка, но и знакомство с его образной составляющей, иными словами главенствующую позицию в этом вопросе занимает возможность изучения языка через культуру [3]. Понимание тех / иных культурных проявлений в языке и повседневной жизни изучаемого общества напрямую связано с прогрессом в изучении иностранного языка; представление о них облегчит процесс коммуникации, вхождения в культуру и комфортного пребывания в ней. Дж. Лоуренс писал, что такие занятия помогут обучающимся изучить множество культурных и лингвистических перспектив, получить новые возможности в познании собственной культуры и накопить знания о других культурах, сделаться открытыми к восприятию иной культуры [1, с. 1].

В процесс преподавания русского языка как иностранного целесообразно включить элементы культуры для лучшего погружения и усвоения языка. Делать это можно на всех этапах изучения русского языка как иностранного, представляя полезную, но посылную информацию о культурных элементах в зависимости от уровня и вовлеченности обучающихся [2].

Существует несколько способов внедрения культурного компонента в процесс преподавания русского языка как иностранного. Так, на начальном этапе обучения, говоря о способах описания внешности человека, помимо основных значений предусмотренной лексики, можно рассказать о некоторых дополнительных смыслах предлагаемой лексики, например, эмоционально-оценочное отношение говорящего к адресату. Так, *рыжий* – это не только цвет волос, но в некоторых ситуациях это слово может использоваться как оскорбление. Также на начальном этапе обучения можно вводить некоторые новые слова и понятия, способные вызвать интерес к изучению языка и культуре, например, говоря о внешности человека, можно добавить несколько ярких выражений, как то: *губы бантиком, нос картошкой, брови домиком* – отдельные слова уже изучены и знакомы студентам, а их необычное сочетание, вероятно, удивит и заставит задуматься о возможностях языка. Вводить и объяснять такую лексику удобнее через наглядную демонстрацию: сравнить форму бантика и форму губ, которые расположены в виде бантика; картошку и большой пухлый нос; крышу дома и треугольные брови и т.д. Закреплять лексику на этом этапе можно при помощи игровых форм заданий, например, парные задания: студенты получают бумагу и карандаши и должны изобразить человека, один студент просит другого нарисовать что-то (использует изученную лексику), второй должен понять и нарисовать, потом они меняются ролями. В итоге получаются забавные портреты, новая лексика закрепляется.

На среднем и продвинутом этапах обучения русскому языку как иностранному можно использовать более сложные элементы проявления культуры, например, представить зооморфные, мифологические образы, прецедентные имена, их значение, положение в культуре и отношение к ним носителей изучаемой культуры. Способы представления могут быть различными, однако наиболее увлекательными, а равно и успешными следует признать те, которые предполагают сотворчество преподавателя и студентов. Таким образом, следует предложить совместное обсуждение некоторых лингвокультурологических особенностей мифологических, зооморфных образов и прецедентных имен в русской культуре. Например, презентовать материал можно через догадку: показывается картинка с Кикиморой, и предлагается отгадать / предположить кто это, как ее могут называть, это положительный персонаж или отрицательный, что может означать этот образ в русской культуре, с каким человеком могут ассоциировать это существо, почему. Из ответов формируется представление об образе: мифологическое существо, недоброе (обычно женского пола), часто приносит вред людям; в СРЯ кикиморой могут называть некрасивую и вредную женщину и т.п.; преподаватель указывает на случаи употребления, можно привести контекст – пример из литературы. В определенной аудитории можно предложить не изображение персонажа, а его имя / название. Например, польской аудитории было не очень сложно определить значение и ситуации употребления слова *Кикимора*: так общеславянский корень *-мор-* связан со смертью / кошмаром и не может нести в себе ничего хорошего (как отметили студенты), а окончание *-а* подсказало принадлежность этого персонажа к женскому роду.

Помимо мифологических образов для описания внешних, умственных, физических и т.д. качеств человека применяются прецедентные имена и образы, например, *дядя Стёпа* – герой литературного произведения, очень высокий, добрый, любит детей, всем помогает и т.д. Студентам можно предложить догадаться о роли персонажа в русской культуре через просмотр фрагмента мультфильма о нём.

Наконец, зооморфные образы, использующиеся для той же цели – например, мышка, жираф, слон и т.д. Так как названия основных животных на этом этапе обучения уже известны, можно предложить студентам следующее задание: на слайде в перепутанном виде расположены картинки животных и фразы: устойчивые с/с, связанные с этими животными / строчки из литературных произведений и т.п. (например, он топает, как слон, серая мышка, крысиный хвостик, шея как у жирафа, как корова на льду, орлиный нос и т.д.); студентам следует определить, какое словосочетание с каким животным связано и какое имеет значение (положительную / отрицательную окраску, с каким качеством человека связано). В качестве финального задания можно предложить студентам подготовить выступление (10-15 минут) на подобную тему: рассказать о том / ином лингвокультурологическом явлении в родном и русском языке (например, красивый человек в родной культуре – это ..., а в русской – ...). Таким образом, студенты будут вовлечены в процесс, разовьют лингвистическую догадку, смогут овладеть лингвокультурологическим компонентом процесса изучения нового языка и культуры.

Итак, включение элементов культуры в процесс обучения русскому языку как иностранному может способствовать развитию интереса к осмысленному изучению языка, более глубокому пониманию изучаемой культуры, её компонентов и способах выражения в языке, что в конечном счете поможет избежать коммуникативных неудач, а также расширит представление об изучаемой культуре, даст возможность увидеть другие культуры и языки в новом свете. В данной статье были проиллюстрированы способы внедрения культурного компонента в процесс обучения русскому языку как иностранному на примере темы «Внешность человека», однако, темы могут быть самые разнообразные, способы представления, отработки и закрепления лексики могут быть неизменными или же корректироваться в соответствии с особенностями выбранной темы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Lawrence, Geoffrey Philip John*. Learning about otherness: A comparative analysis of culture teaching and its impact in international language teacher preparation. Canada, 2010.
2. Методика обучения русскому языку как иностранному. Под ред. И.П. Лысаковой. М., 2016.
3. *Чакушкина А.С.* Внедрение культурного компонента в процесс обучения русскому языку как иностранному на основе лексики, содержащей оценку внешности человека / А.С. Чакушкина // Педагогика. Вопросы теории и практики, 2022. Т.7. №3. С. 281-286.

О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Шевченко Н.В.

*Институт лингвистических исследований РАН,
Санкт-Петербург*

АННОТАЦИЯ

В статье кратко описываются наиболее сложные случаи в преподавании русского языка иностранным гражданам как на графическом и фонетическом уровнях, так и на морфологическом, особенно при изучении ведущих частей речи: существительного, прилагательного и особенно глагола. Обращено внимание на изучение глаголов с неполной личной парадигмой, т.е. дефектных, а также на признаки, определяющие эту дефектность, и возможности распознавания таких глаголов.

Ключевые слова: графика; фонетика; части речи; существительное; прилагательное; глагол; неполная личная парадигма.

ON THE PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Shevchenko N.V.

Institute of Linguistic Research RAS, St. Petersburg

ABSTRACT

The article briefly describes the most difficult cases in teaching Russian to foreigners both at the graphic and phonetic levels and at the morphological level, especially when the leading parts of speech are studied: noun, adjective and especially verb. Attention is paid to the study of verbs with incomplete personal paradigm, i.e. defective verbs, as well as to the features determining this defectiveness and the possibilities of recognizing such verbs.

Keywords: graphics; phonetics; parts of speech; noun; adjective; verb; incomplete personal paradigm.

Преподавание русского языка как иностранного, как правило, сопряжено с рядом трудностей, которые возникают у преподавателя, особенно начинающего, при объяснении отдельных понятий изучаемого языка.

Первая трудность – графическая, которая имеет прямое отношение к учащимся из стран Азии: Кореи, Китая и др. Прописные и печатные буквы используются в русском языке и др. европейских языках, но незнакомы тем, кто изучает иероглифы, не учитывающие пропись и печать. Поэтому обучение нужно начинать с прописи (учащиеся должны научиться писать прописные и строчные буквы и отличать печать от прописи), и тогда не возникнет непонимания между тем, что пишет преподаватель на доске и учащиеся в тетрадях.

Вторая трудность – фонетическая: произнесение и написание мягких согласных (в письменной речи признак мягкости – написание Ъ, Е, Ё, Ю, Я после согласных). Почти все иностранцы, изучающие русский язык, не различают твердые и мягкие согласные в русском языке. Чтобы усвоить это, учащиеся должны понять, что мягкий согласный выполняет в русском языке прежде, всего, смысловоразличительную функцию, ср.: *мол – моль, гол – голь, лук – люк, вол – вёл, воз – вёз, полка – полька, выл – вил, сыто – сито* и т.п.

При изучении существительного основное препятствие – определение рода, который в ряде языков (особенно восточных) отсутствует. Прежде всего, это касается неодушевленных существительных мужского и женского рода. Как объяснить, что *день, толь, тюль* и др. – м.р., а *ночь, тень, лень* – ж.р.?

Прилагательные в русском языке отличаются от других языков разрядами, которые отсутствуют в большинстве иностранных языков, но имеются в русском. Это качест-

венные, относительные и притяжательные прилагательные. В большинстве языков нет притяжательных и относительных прилагательных, так как вместо них используется сочетание существительного в им. п. с существительным с предлогом или без предлога в род. п.: *каменный дом – дом из камня, мамин шарф – шарф мамы, лисья нора – нора лисы* и т.п. Поэтому изучаются просто прилагательные, под которыми подразумеваются качественные. При изучении качественных прилагательных иностранными учащимися преподавателю желательно обратить их внимание и на то, что в русском языке ряд качественных прилагательных имеет только положительную степень сравнения: *слепой, глухой, мертвый, больной, передовой, косой* (о человеке), *хромой, юный* и др.

Глаголы в русском языке требуют особенного внимания при их изучении. И это не только глаголы разнонаправленного движения: *ездить – ехать, ходить – идти* (о них пишут многие исследователи и методисты). Это глаголы с неполной личной парадигмой, или т.н. дефектные глаголы. В Русской грамматике-80 о них сказано немного [Русская грамматика 1980: 619,621,629], хотя им достаточно внимания уделял еще В.В. Виноградов [Виноградов 2001: 39-41,211,358].

Под недостаточными, или «дефективными», понимаются «глаголы с неполным спряжением, т.е. не имеющие отдельных личных форм по причинам фонетическим или семантическим (вследствие появления непривычных звуковых сочетаний): *дерзить, дудеть, ерундить, затмить, окраситься, очутиться, победить, убедить, чудить, шkodить* и др.

Отдельные фонетические формы считаются недопустимыми: «Не говорят *убежу, очучусь, ощуцу, побезу*»; несуществующими: «Нет в узусе и таких форм, как *побужу* (от *победить*), *убезу* (от *убедить*), хотя в системе они, бесспорно, есть и потенциально выводимы по аналогии с такими во всех отношениях безупречными формами, как *награжу* (от *наградить*), *осажу* (от *осадить*)» [Русский язык 2020: 103].

Особенность фонетических форм недостаточных глаголов состоит в изменении звукового облика при образовании личных форм. В.П. Москвиным выделяется у русских недостаточных глаголов два метаплазма (греч. переделки): «1) антистекон (замена звука): *бузить – бужу*; 2) эпентеза (вставка звука): *затмить – затмлю*» [Москвин 2015 1: 60].

В русском языке большую часть составляют недостаточные глаголы, в основе которых лежат семантические признаки (в фонетическом плане они могут использовать все формы).

В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова (2016 г. издания) мы насчитали 1724 глагола с неполной личной парадигмой. Основная помета у преобладающего большинства глаголов – отсутствие форм 1 и 2 лица: *алеть, алеться, бляеть, близиться, брезжить, бродить* (находиться в брожении), *буксовать, варьироваться* и др. Незначительное количество глаголов имеет пометы: а) отсутствие форм 1 л. ед. ч.: *вверзиться, гвоздить, дерзить, ерундить, зарысать, победить* и т.п. (в основном это т.н. фонетические формы глаголов); б) безл.: *везти* (2 зн. – ему везет в жизни), *вьюжить, вечереть* и др. [Ожегов 2016: 736].

Большая часть глаголов с неполной (дефектной) парадигмой с пометами «отсутствие форм 1 и 2 лица» в словаре С.И. Ожегова – семантические. Дефектность парадигмы нередко возникает из-за лексико-семантических свойств глаголов.

В исследованиях ученых выделяются группы глаголов с лексико-семантическими ограничениями: 1) глаголы так называемых бестиальных действий (типа *нести/нести* ‘класть яйца’, *наседеть* ‘высиживая птенца, согреть (яйцо) своим телом’ и т. д.; 2) глаголы, используемые для обозначения процессов и состояний природы (натуральные глаголы): *застыть* ‘о воде: превратиться в лед’, *застлать* ‘закрывать, покрывать туманной

пеленой (о чем-н. движущемся, стелющемся); 3) глаголы граминальные, обозначающие действия, процессы, состояния растительного мира: *обвиться* 'охватив, обвив что-н. собой, сомкнуться', *зеленеть* 'покрываться свежей травой, листвой'; 4) глаголы, связанные субъектной семой с названиями органов и частей человеческого тела (мембруальные): *нарвать* 'опухнуть и загноиться', *застынуть* 'сильно озябнуть', *неметь*, *щемить* и т. д.; 5) глаголы, имеющие субстанциальную сему «конкретный предмет» или «вещество»: *затвердевать* 'становится твердым', *затаскаться* 'истрепаться в носке', *засыпаться* 'о сыпучем: попасть куда-н. внутрь', *засориться* 'стать засоренным' и т. д.; 6) глаголы, обозначающие действия и состояния разного рода механизмов: *отключиться* 'выключиться из сети', *отставать* 'о часах: показывать более раннее время, чем в действительности', *ходить* 'работать – о механизме часов' и др.; 7) глаголы, объединенные пропозитивной, событийной семантикой их субстанционального компонента, т.е. с именами чувств и другими типами отвлеченных имен (*судьба, природа*): *знаменоваться* 'означать, свидетельствовать о чем-н.', *захватывать* 'сильно увлекать', *захватить* 'распространиться на что-н.', *затянуться* 'продлиться на какой-н. срок', *брать* 'захватывать – о злости и некоторых других чувствах', *наказывать* 'осуществлять расплату, возмездие за что-л.' (*Судьба наказывает тех, кто причинил зло людям* и т. д. ; 8) глаголы (их трудно отнести к тому или иному синтагматическому классу), способные сочетаться с любыми предметными и пропозитивными именами, например: глагол *насчитываться* 'быть, иметься в каком-н. количестве'; *меркнуть* 'постепенно утрачивать яркость, блеск' (это может быть и *звезда*, и *взгляд*) и др. [Гурин 1999: 161-169].

Учитывая имеющиеся классификации глаголов с неполной личной парадигмой, мы при анализе подобных глаголов, выписанных из словаря С.И. Ожегова как наиболее широко употребительного, выделили следующие группы (более удобные, на наш взгляд, при их изучении иностранцами), у которых отсутствие форм 1 и 2 лица связано с семантикой.

1. Глаголы, обозначающие действия, свойственные животным. В описание значения таких глаголов включено понятие названия того животного, которому характерно то или иное действие: *блеять* (овца, коза), *квакать* (лягушка), или название части тела: *коготить* (*коготь*).

2. Глаголы, обозначающие действия не одного-двух, а многих людей: *толпиться*.

3. Глаголы, обозначающие действия, свойственные природе, веществам, механизмам, но не человеку: *буксовать* (*буксует*).

4. Глаголы цветообозначения, т.е. глаголы, обозначающие становление признака: *алеть*, *белеть*, *краснеть*, *рдеть* и др.

Следует отметить, что в названном словаре глаголы, указывающие на отсутствие форм 1 и 2 лица, далеко не всегда фиксируют эту форму для всех значений. Многие глаголы не имеют форм 1 и 2 лица только в каком-либо одном или двух значениях: прямом или переносном: *болеть* (2 зн.), *бродить* (2 зн. – о брожении), *валить*, *валиться* (2 зн. – *идти, падать* во мн. ч. (*Толпа валит*), *вырвать* (2 зн. – *Его вырвало*) и др.

Неполная парадигма имеется у глаголов, которые: 1) ни в каком из значений не имеют полной парадигмы, т.е. во всех значениях отсутствуют формы 1 и 2 лица; 2) не имеют формы 1 лица ед. числа; 3) употребляются только в безличном значении.

Особый интерес представляет первая группа глаголов с неполной личной парадигмой, у которых во всех лексико-семантических вариантах отсутствуют формы 1 и 2 лица. В обозначенную группу входят глаголы, не свойственные действиям человека – субъекта действия. Это глаголы, обозначающие действия, свойственные:

1) животным: *вылупиться* (птенец из яйца), *высемениться*, *гнездиться*, *гнездиться* (в основном о птицах), *доиться* (коза, корова), *жеребиться* (лошадь);

2) многим людям: *бузить, вжиться, вывихнуться, вымирать, выработаться, вырисоваться, вытаращиться, вытанцеваться, вспомниться, втемяшиться, втиснуться, выясниться, галдеть, гласить, говориться, громоздиться, группироваться, грянуть, дорожать, дóхнуть, ерошиться, закончиться, зачесться, замедлиться, замечаться, заключаться;*

3) природе: *брезжить, брезжиться, ветвиться, вечереть, взвихриться, вихриться, врати, выветриться, вызреть, выколоситься, вылинять, вымерзнуть, выцветсти, вязаться, дозреть, журчать, заболотиться, завечереть, завихриться, заволочь, заволочься, заиндеветь, зажурчать, зажухнуть, запестреть, запорошить, запустеть, запушить, засветиться, засверкать, затравенеть, затуманить, затуманиться, зыбиться;*

4) веществам: *атрофироваться, вздуться, впитаться, вскрыться, вспухать, въесться, выкиснуть, вялиться, горчить, грязнеть, густеть, загнаиваться, загноиться, загрязниться, загустеть, залубенеть, залупиться, зашершаветь, змеиться, заплесневеть, засахариться;*

5) механизмам, но не человеку: *буксовать (буксует, взорваться, вибрировать, вонзиться всосаться, выкипеть, вылиться, выкрошиться, выплескаться, в́ысыпаться, дробиться, дымиться, завариться, завалиться, загнуться, задраться, задымиться, заземлиться, заklubить, заklubиться, закупориться, застопориться, звучать, засориться, замусориться, застроиться, зазвенеть, запечься, запениться, затупиться, зашершаветь, зубриться;*

б) цветообозначению: *алеть, алеться, желтеться, зазеленеть, зеленеть, золотиться и др.*

Во вторую группу глаголов с неполной парадигмой входят глаголы, не имеющие формы 1 лица ед. числа: *вверзиться галдеть (галдишь), гвоздить, грясти (грядёшь), дерзить ерундить зарысать затмить (затмишь).*

Третью группу составляют глаголы, употребляющиеся только в безличном значении: *везти (2) (Ему везёт в жизни), вериться -ится 'казаться истинным' (Верится с трудом), вечереть взгрустнуться -нётся, видать (2) (Видно, заметно для зрения), вывездить (О небе: К ночи вывездило), вырвать (2) (Его рвало, вырвало), вьюжить, вздуматься (Кому-чему – раз.), дёргать, довестись дождить, думаться, дышаться -ится загореться – 2 зн., зазреть – совесть зазрит, зазрела, занедужиться -ится, зарябить затошнить знобить.*

Безличные глаголы в основном обозначают либо природные явления, состояния (*вечереть, вывездиться, вьюжить, дождить*), либо физические или душевные состояния человека, не зависящие от его желания или участия (*везти, вырвать, знобить, затошнить*).

Как видно из описания разных групп глаголов с неполной личной парадигмой, эти глаголы требуют особого внимания при их изучении иностранными учащимися, прежде всего, при спряжении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. – М.: Высшая школа, 1986. 640 с.; 4-е изд. М.: Рус. яз., 2001. 709 с.
2. Гурин Г.Б. Личная парадигма глагольного пассива: соблазны интерпретации // Культура: соблазны понимания: В 2 ч. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 1999. Ч. 1. С. 161-169.
3. Москвин В.П. Недостаточные глаголы в современной русской речи // Русский язык в школе. – М.: 2015. № 1. С. 60-67..
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 27-е изд. М. Мир и образование, 2016. 736 с.
5. Русская грамматика. М.: Изд-во Наука, 1980. Т. 1. 783 с.
6. Русский язык: энциклопедия / под ред. А.М. Молдована. М., 2020. 474 с.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ПО ДАННЫМ ЭКСПЕРИМЕНТА)

Ши Цзеся, Федотова Н.Л.

Санкт-Петербургский государственный университет

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблемам профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному в медицинских вузах РФ. Система упражнений с использованием технологии CLIL рассматривается как эффективное средство повышения эффективности процесса преподавания русского языка иностранным студентам-медикам. Обсуждаются трудности, возникающие у иностранных студентов при изучении русского языка в профессиональном контексте; анализируются причины возникновения ошибок; предлагаются способы их преодоления.

Ключевые слова: обучение; иностранные студенты-медики; технология CLIL; система упражнений; русский язык как иностранный (РКИ).

PROBLEMS OF TEACHING FOREIGN MEDICAL STUDENTS TO RUSSIAN LANGUAGE (BASED EXPERIMENTAL DATA)

Shi Jiexia, Fedotova N.L.

St. Petersburg State University

ABSTRACT

The article is devoted to the problems of professionally oriented teaching of Russian as a foreign language in medical universities of the Russian Federation. A system of exercises using CLIL technology is considered as an effective means of increasing the efficiency of the process of teaching the Russian language to foreign medical students. The difficulties that foreign students encounter when learning the Russian language in a professional context are discussed; the causes of errors are analyzed, and ways to overcome them are proposed.

Keywords: teaching; foreign medical students; CLIL technology; exercise's system; Russian as a foreign language (RFL).

В современной методике языковая подготовка будущих специалистов-медиков по русскому языку как иностранному рассматривается как необходимое средство освоения специальных дисциплин и осуществления профессиональной деятельности в реальных ситуациях общения. Содержание дисциплины «Русский язык как иностранный» в медицинских вузах должно быть интегрировано с профильными предметами, структура уроков должна быть рационализирована в соответствии с предметным содержанием. При этом необходимо учитывать потребности студентов, чтобы обеспечить формирование у них необходимого уровня профессиональной компетенции на изучаемом языке.

Существующая традиционная модель преподавания РКИ в большей степени ориентирована на изучение языка, и, как показывает практика, общее владение русским языком не соответствует уровню владения языком специальности. По результатам констатирующего среза, иностранные студенты-медики (уровень В2) с трудом справились с профессиональными тестами по русскому языку [2, с. 34]. Это приводит к выводу, что необходимо повышать качество профессионального образования путем внедрения инновационных технологий в преподавание РКИ в медицинских вузах РФ.

Чтобы у иностранных студентов-медиков был сформирован достаточный уровень профессионально-коммуникативной компетенции, в ходе разработки новой модели обучения РКИ нами была применена технология CLIL, что позволило студентам достичь двух целей: приобретение профессиональных знаний и овладение иностранным языком.

Для проверки эффективности системы упражнений, разработанной на основе междисциплинарной интеграции русского языка и профильной дисциплины «Анатомия», был проведен обучающий эксперимент. Эксперимент проводился в феврале-апреле 2023 г. на кафедре русского языка №1 ПСПбГМУ с участием 18 иностранных студентов-медиков 1-го курса стоматологического факультета (по 9 человек в ЭГ и КГ). Уровень владения русским языком – В2, английский язык – язык-посредник. В эксперименте участвовали студенты из Китая, Ирана, Ирака и Сирии.

Полученные результаты входного теста, выполненного испытуемыми, свидетельствуют о недостаточном уровне владения русским языком. В ходе эксперимента с помощью специальных упражнений осуществлялась работа по коррекции и устранению устойчивых ошибок в русской речи иностранных студентов.

Большая часть нарушений связана с фонетической интерференцией контактирующих языков. Из-за отсутствия в китайском языке противопоставления [p] и [л], [p'] и [л'] учащиеся испытывали трудности с произношением дрожащего согласного, заменяя его смычным [л]: например, [л'э]б[л]о (вместо *ребро*), [л'э]шётчатая кость. Стоит отметить, что частотность некорректного произношения зависит от позиции [p] в слове. Если звук находится в начале слова, то ошибок значительно меньше. Наибольшее количество ошибок наблюдалось в словах, где звук [p] находится в середине или в конце слова: например, *надх[л'а]щница*, *опо[л]* (вместо *опор*).

Иранские, иракские и сирийские студенты часто допускали ошибки, связанные с реализацией гласных звуков, что можно объяснить, в частности, несовпадением количества гласных фонем во взаимодействующих языках. В родных языках этих студентов имеется несколько гласных фонем (в арабском языке – 3, в фарси – 8). В связи с этим в русской речи арабских и иранских студентов возможно смешение лабиализованных гласных [o] и [y], различающихся по подъему и по степени вытянутости губ: *ядр[y]* (вместо *ядр[o]*, *большинств[o]* (вместо *большинств[y]*), *л[y]б* (вместо *л[o]б*). Большинство испытуемых – носителей фарси произносят на месте соответствующих русских гласных звуки родного языка. Кроме того, в фонетической системе фарси есть краткие и длинные гласные (такое противопоставление отсутствует в русском языке), поэтому иранские студенты произносят в ударных слогах длинные гласные [1, с. 20].

Трудности, связанные с произнесением согласных звуков, наблюдались у всех испытуемых: зафиксированы ошибки, которые обусловлены смешением твердых и мягких согласных: например, *появи[л']ся*, *образова[л']ся*, *кана[л]цы*, *а[л]веола*. Эти типичные фонетические ошибки могут быть устранены при своевременной коррекции и многократной артикуляционной тренировке.

Определение места ударного слога также вызывает трудности при изучении русской лексики иностранными студентами-медиками. Наиболее частотные акцентуационные ошибки отмечены при реализации ударного [o] на месте безударного [a]: *[ó]стеобласт*, *с[ó]суд*, однако наблюдались и другие ошибки, связанные с изменением ритмической структуры слова: *сг[ú]бать*, *гр[ú]дина*. Чтобы предупредить ошибки в постановке ударения, студентам были предложены таблицы с новыми терминами, в которых был отмечен ударный слог. Интонационные ошибки были допущены испытуемыми в вопросительных предложениях, когда повышение тона происходит не на информационном центре: ***На основании чего могут развиваться кости?*** Ошибки в устной русской речи студентов исправлялись преподавателем с помощью объяснения артикуляции звуков и интонационной разметки и корректировочных упражнений.

В устной русской речи (профессионально-ориентированных диалогах и монологах) испытуемые допустили большое количество ошибок в употреблении словоформ (главным

образом, существительных и глаголов). Например, ошибки в падежных окончаниях: *суставами, суставы* вместо *суставам, 8 кости* вместо *8 костей*; ошибки в спряжении глагола: *происходите, происходит* вместо *происходит, образует* вместо *образует*). На наш взгляд, главной причиной таких ошибок является недостаточный тренинг из-за сокращения количества учебных часов для изучения РКИ. Чтобы помочь студентам в решении данной проблемы, преподаватель систематически отправлял им в WhatsApp таблицы о правилах спряжения и склонения в русском языке. Кроме того, было увеличено количество тренировочных упражнений на заполнение пропусков и трансформацию.

Ошибки на уровне словосочетания и предложения вызваны тем, что иностранные студенты недостаточно хорошо усвоили структуры с подчинительной связью согласования и управления: например, *верхний конечность* вместо *верхняя конечность*; *становятся белом* вместо *становятся белыми*; *находится на лицевом отделе* вместо *находится в лицевом отделе*. Также причиной подобных ошибок может служить отсутствие в родном языке учащихся (или в английском языке) категорий рода и падежа и несовпадение значений предлогов. Вследствие этого иностранные студенты не осознают грамматических различий между русским и родным языками. Для закрепления грамматических знаний и устранения возникающих ошибок студентам предлагались профессионально-ориентированные упражнения с коммуникативной направленностью, основанные на технологии CLIL.

Приведем примеры упражнений и заданий.

Упражнение, направленное на закрепление навыка построения словосочетаний по типу «согласование»:

- Образуйте прилагательные от данных существительных, согласуйте их с приведенными в скобках существительными. Составьте предложения с полученными словосочетаниями.

хрящ → _____ (*ткань*)

Упражнение, направленное на закрепление навыка построения словосочетаний по типу «управление»:

- Составьте словосочетания из слов в правом и левом столбцах, используя, где это необходимо, предлоги.

| | | |
|--------------|--|-------|
| превращаться | | кость |
|--------------|--|-------|

Для развития навыков конструирования высказывания применялись упражнения, связанные с синтаксическими конструкциями.

Задание, направленное на закрепление навыка использования синонимических конструкций:

- а) Прочитайте предложения и определите падеж выделенных существительных. Заполните таблицу.

Длинный лучевой разгибатель кисти служит для отведения и сгибания кисти.

| |
|--|
| что (<i>1 пад.</i>) служит _____ (<i>___ пад.</i>) |
|--|

б) Слова, данные в скобках, поставьте в нужном падеже, при необходимости используя предлоги.

1) Надмышечки служат (прикрепление мышц и связок).

в) Трансформируйте простые предложения в сложные.

После тренировки в употреблении конструкций, изучаемых на уроке, предлагаются упражнения к тексту для чтения. Это способствует более глубокому пониманию значения конструкций и их закреплению в профессиональном контексте.

Учитывая тот факт, что обучение иностранных студентов-медиков русскому языку направлено на формирование профессионально-коммуникативной компетенции, обучающиеся должны уметь осуществлять эффективное общение прежде всего в профессиональной сфере общения. Однако, по наблюдениям за учебным процессом, в устной коммуникации на медицинские темы у иностранных учащихся возникают значительные трудности. Это является доказательством того, что преподавание РКИ в медицинских вузах направлено на развитие грамматических навыков и базовых речевых умений. В нашем эксперименте использовались профессионально-ориентированные материалы, обеспечивающие овладение русским языком в продуктивных видах речевой деятельности. Например, студентам был предложен частично адаптированный текст из учебника М.Г. Привеса «Анатомия человека» (сокращен объем текста, сложные синтаксические конструкции заменены на знакомые учащимся структуры). После чтения текста, помимо задания на проверку понимания содержания, учащиеся должны были дополнить схему терминами и рисунками, затем с ее помощью пересказать текст. Несмотря на то, что пересказ текста относится к упражнениям репродуктивного типа, он способствует формированию фонетических навыков на русском языке, а также развитию связной устной речи, закладывает основы свободного монологического высказывания.

Для формирования умений в говорении более высокого уровня предлагались кейс-задания и проектные задания, которые являются заданиями открытого типа, т.е. от студентов требовалось свободное и самостоятельное формулирование ответа. Учащиеся были разделены на 2 команды. В каждой команде участники вместе собирали и обобщали информацию, решали проблемные задачи и оформляли результаты в виде устной презентации. С помощью таких заданий совершенствуются монологические умения, при этом развивались умения полилогической речи.

На основании оценки уровня профессиональной компетенции у иностранных студентов-медиков в итоговом тестировании (средний процент правильности ответов студентов экспериментальной группы, в отличие от студентов контрольной группы, оказался выше 66% по каждому субтесту) можно сделать вывод о том, что система упражнений с использованием технологии CLIL позволяет устранить трудности, возникающие у иностранных учащихся в процессе изучения русского языка, и обеспечивает повышение качества преподавания РКИ в медицинских вузах.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Иванов В.* Очерк теории персидского языка. 2-е изд., испр. и доп. М.: ООО «Садра», 2020. 336 с.
2. *Ши Ц.* Уровень сформированности профессиональной компетенции на русском языке у иностранных студентов-медиков (по результатам констатирующего среза) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2022. № 4 (41). С. 31-35.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОСТИ

УДК 94(47)

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЮБИЛЕЙНЫХ РЕЧЕЙ РЕКТОРА ЛЕНИНГРАДСКОГО ГОРНОГО ИНСТИТУТА К 200-ЛЕТИЮ ВУЗА

Вейнмейстер А.В.

*Санкт-Петербургская государственная консерватория
им. Н.А. Римского-Корсакова*

Григорьева Ю.В.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена культурологическому анализу текстов речей ректора Ленинградского горного института Л.Н. Келля к 200-летию вуза. Авторы изучили социально-культурный контекст выступлений на трёх торжественных заседаниях в ноябре 1973 г.

Ключевые слова: юбилейная речь; ректор; Ленинградский Горный институт; культура и традиции вуза; риторика.

CULTURAL ASPECTS OF JUBILEE SPEECHES OF THE LENINGRAD MINING INSTITUTE RECTOR'S ON THE OCCASION OF THE 200TH ANNIVERSARY OF THE UNIVERSITY

Veinmeister A.V.

Saint Petersburg State Conservatory named after N.A. Rimsky-Korsakov

Grigoreva Y.V.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article is devoted to the culturological analysis of the texts of speeches by the Leningrad Mining Institute rector L.N. Kell for the 200th jubilee of the university. The authors studied the socio-cultural context of speeches at three jubilee meetings in November 1973.

Keywords: jubilee speech; rector; Leningrad Mining Institute; culture and traditions of the university; rhetoric.

Сегодня всё большее значение приобретает изучение интеллектуальной культуры, которая стала «маркером исторической эпохи» [10, с. 12]. Исследование истории университетов, в том числе их юбилейных традиций, стало важным аспектом комплексного изучения культуры разных эпох. Используя принципы историзма и культурно-интеллектуальной истории, авторы статьи применяют комплексный подход, а также элементы культурной антропологии и семиотики культуры при изучении юбилея Ленинградского горного института в синхронном разрезе.

В данной статье авторы сосредоточили своё внимание на социокультурном контексте юбилейных речей ректора Ленинградского горного института им. Г.В. Плеханова (ЛГИ) Льва Николаевича Келля, произнесённых на целой серии юбилейных мероприятий в ноябре 1973 г. В данной работе используются публикации многотиражной газеты «Горняцкая правда», дополненные стенограммами торжественных заседаний Учёного совета ЛГИ, прошедших как в главном здании вуза, так и в Концертном зале

«Октябрьский» в присутствии многочисленных делегаций от советских и зарубежных организаций. Статьи, заметки и репортажи в газетах и журналах, опубликованные от лица журналистов, от имени редакции и материалы авторства крупных учёных того времени, составляют важную информативную группу текстов о юбилейных церемониях, посвящённых 200-летию вуза.

1 ноября 1973 г. состоялось торжественное расширенное заседание Учёного совета ЛГИ, посвященное награждению старейшего технического вуза страны высокой правительственной наградой – орденом Октябрьской Революции. Это была одна из самых почётных наград советской эпохи, полученная «за большие заслуги в подготовке научно-педагогических и инженерных кадров, развитие науки и в связи с двухсотлетием со дня основания» [7, с. 9]. Монография, посвященная празднованию 200-летия, так описывает это событие: «Отныне на алом стяге института сверкает третий орден, третий орден и на фронто́не здания» [7, с. 9]. На заседании Учёного совета института присутствовали кроме сотрудников вуза также представители партии и комсомола: секретарь Василеостровского райкома КПСС Н.И. Ермаков, секретарь комитета ВЛКСМ В. Машенко и др. В речах присутствовавших «звучали слова преданности нашей великой социалистической Родине, горячей любви и глубокой благодарности Центральному Комитету КПСС, Президиуму Верховного Совета и Совету Министров СССР за столь высокую оценку деятельности института» [7, с. 10].

12-13 ноября 1973 г. состоялись торжественные заседания Учёного совета Горного института в Конференц-зале и 13 ноября в 17 часов в Большом концертном зале «Октябрьский» с участием делегаций от советских и зарубежных организаций. Параллельно в Актовом зале в обозначенные дни проходили встречи выпускников разных факультетов. В описание торжеств, посвящённых 200-летию старейшей горнотехнической школы России, попало описание открытия юбилейной выставки в Горном музее, подарки от разных учреждений Советского Союза и зарубежных стран, а также речи делегатов, приехавших на торжество от организаций с разных континентов.

Своё 200-летие ЛГИ отмечал под руководством Льва Николаевича Келля (1912–1978). Автор статьи «Директорский корпус Горного института» В.Г. Афанасьев отмечает, что ректорство Л.Н. Келля (1963–1978) является одним из наиболее продолжительных за всю историю вуза. «Характерной особенностью директорского корпуса Института является то, что во главе его, как правило, находились крупнейшие учёные, признанные авторитеты мировой и отечественной науки (...). Л.Н. Келль был почётным доктором Краковской горно-металлургической академии» [1, с. 8], вице-президентом Национального фотограмметрического комитета. Ректор вёл общественно-политическую деятельность (в послевоенный период Келль возглавлял Совет ректоров вузов Ленинграда). «Наконец, подчеркнём, что из 45 директоров 26 руководителей были выпускниками Института» [1, с. 9]. В 1934 г. Лев Николаевич окончил с отличием Ленинградский горный институт по специальности «маркшейдерское дело». «По инициативе Л.Н. Келля были созданы научные коллективы, объединяющие учёных разных вузов, научно-исследовательских и проектных институтов, горно-рудных предприятий, нацеленных на решение крупных народно-хозяйственных проблем. По терминологии историка Льва Николаевича Гумилёва, Л.Н. Келль был очевидным пассионарием». «Особое внимание он уделял укреплению дружбы и сотрудничества с горными вузами Польши, Германии, Болгарии, Кубы» [9, с. 10].

К 200-летию ЛГИ выходит юбилейный выпуск газеты «Горняцкая правда», на первой странице которой печатается поздравление ректора «С днём рождения, Альма-матер!» [3]. Начинается речь торжественно и является как бы приглашением войти под

сень «храма науки и образования»: «В белоколонном здании, построенном по проекту архитектора Воронихина на берегу Невы и украшенном скульптурными группами, олицетворяющими покорение стихии, 1 ноября (23 октября по старому стилю) 1773 года началась славная история развития горной, металлургической и геологической наук в России» [3].

Речи руководителей Горного как на 100-летнем [4], так и на 200-летнем юбилеях традиционно отсылают к факту учреждения вуза, приводя цитату из Указа Екатерины II об основании Горного училища. Эта мысль, подчёркивающая главное назначение вуза – служение на благо Родине, посредством подготовки высококвалифицированных кадров для страны, является лейтмотивом юбилейных речей Л.Н. Келля. «Девиз "Усердие к услуге Отечества и к пользе оного любовь" стал прологом жизни многих поколений Горного института» [3].

На 200-летнем юбилее ректор обращается также к знаменитой речи Д.И. Менделеева, которую всемирно известный химик произнёс в 1873 г., поздравляя Горный институт от имени Санкт-Петербургского университета. Важно отметить, что слова Менделеева вошли во все исторические сочинения, посвящённые Горному институту /университету, где упоминается празднование первого крупного юбилея этой высшей школы. Итак, вот слова Келля: «Д. Менделеев, оценивая 100-летнюю деятельность института, сказал: "Юбилейное торжество Горного института есть торжество науки, ибо она светит в подземных глубинах. Так пусть же её могущественное светило освещает и впредь на благо России это учреждение светом своим полным и чистым"» [3].

Исторические факты связи Дмитрия Ивановича Менделеева с Горным институтом прослеживают авторы статьи «Санкт-Петербургский горный университет и Д.И. Менделеев» [1]. «В 1858 году 24-летний приват-доцент Императорского Санкт-Петербургского университета по кафедре химии Дмитрий Менделеев начинает свои практические работы в лабораториях Института Корпуса горных инженеров, обладающих передовым оборудованием и прекрасным оснащением» [5, с. 52]. «Неорганическую и аналитическую химию в Институте преподавал (1839–1867 гг.) заслуженный профессор Иванов Н.А., автор учебника «Начальные основы аналитической химии». Знакомство Д.И. Менделеева с ним заложило основу будущего плодотворного сотрудничества, апофеозом которого стало открытие торжественного празднования 100-летнего Юбилея Горного института в 1873 году речью Дмитрия Ивановича, избранного делегатом от Императорского Санкт-Петербургского университета» [4, с. 24].

Известны также связи Д.И. Менделеева с «Горным журналом», основанным Горным институтом, а также с Горным музеем. «В 1907 году старшая дочь Ольга передала в дар Горному институту портрет отца кисти Михаила Придальцева и картонный планшет с периодической таблицей химических элементов. (Копия памятного портрета и сейчас украшает помещение деканата факультета переработки минерального сырья. <...> В музейном собрании Горного музея также сохранились минералогическая и палеонтологическая коллекции, переданные господином Менделеевым в 1872 году. <...> С особой гордостью и почтением коллектив Санкт-Петербургского Горного Университета хранит память о многолетнем и плодотворном сотрудничестве с великим русским ученым, следуя его примеру беззаветного служения на благо отечественной науки» [2, с. 54-55].

После цитирования юбилейной речи Д.И. Менделеева Келль выделяет идею служения, главную мысль для определения миссии Горного на протяжении всех периодов существования вуза: «Питомцы института, посвятившие свою жизнь Отчизне, желали видеть её сильной и могучей, а народ – свободным» [3]. Ректор ЛГИ подчёрки-

важает важные для той эпохи идеи социального равенства и справедливости, которых помогало достичь советское образование: «Великая Октябрьская социалистическая революция открыла новый этап в жизни Горного института, сделав образование доступным широким массам трудящихся. С первых дней Советской власти формировавшиеся научные школы, возглавляемые учёными с мировыми именами, позволили быстро организовать выпуск квалифицированных специалистов для молодой республики» [3].

Речь Л.Н. Келля подчёркивает значение Горного института для советского государства, его роль в развитии и процветании страны. Из этапов истории особо выделяются революционный период (знаменитые студенты и выпускники-декабристы, революционеры-марксисты, а также организации, такие, как «Союз борьбы за освобождение рабочего класса») и Великая Отечественная война («Самоотверженный труд коллектива института в годы Великой Отечественной войны был высоко оценен Родиной») [3]. Ректор указывает на вклад революции в развитие Горного и, наоборот, революционные традиции вуза. «В Горном институте учились декабрист А. Бестужев (Марлинский), революционер Г. Плеханов, известный геолог и литератор П. Языков» [3]. Авторы данной статьи полагают, что упомянутый в череде революционных деятелей П.М. Языков особо отмечен потому, что родился в Симбирске и его многогранная деятельность проходила преимущественно в Симбирской губернии. Во времена СССР отношение к Симбирску/Ульяновску было особым: здесь родился и прожил первые 17 лет своей жизни Владимир Ильич Ульянов-Ленин. Пётр Михайлович Языков (1798–1851) – русский геолог, автор более 30 научных работ, старший брат поэта Николая Михайловича Языкова и Екатерины Михайловны Языковой, – жены философа и поэта А.С. Хомякова. П.М. Языков разработал схему расчленения меловых отложений Поволжья, собрал уникальную коллекцию окаменелостей, собрал коллекцию русских народных песен, вошедших в собрание П.В. Кириевского, основатель первой Симбирской общественной Карамзинской библиотеки, один из инициаторов сооружения памятника Н.М. Карамзину. Был связан с декабристским движением, в частности, был женат на Е.П. Ивашевой – сестре декабриста В.П. Ивашева.

В юбилейную речь Л.Н. Келля была включена информация про изменения в организационной структуре и системе образования вуза. «Совет Горного института в 1917-1918 годах провел реформу учебного дела. Были организованы три факультета – горный, геологоразведочный и горнозаводской. Осенью 1919 года был создан четвертый факультет – горномеханический» [3]. В 1921 г. при институте был организован рабочий факультет, фактически спасший вуз от недобора студентов: после окончания рабфака малообразованные рабочие могли поступать в институт и осваивать учебную программу.

Важным элементом юбилея вуза является подведение итогов учебной и научной деятельности, оглашение знаменитых имён сотрудников и выпускников. Л.Н. Келль отдельно отмечает советский период в жизни ЛГИ: «Большой вклад в развитие науки и подготовки кадров в этот период внесли питомцы института Ю. Жемчужников, А. Борисяк, С. Смирнов, С. Кумпан, М. Тетяев, Б. Бокий, Н. Трушков и многие другие прославленные учёные. Около ста воспитанников Горного стали академиками и членами-корреспондентами, и среди них первый выборный президент Академии наук СССР – А. Карпинский» [3] и далее: «Много сил отдали делу воспитания и развития отечественной науки П. Городецкий, В. Комаров, В. Бокий, Д. Борисов, О. Бокий, В. Никитин, А. Журавский, Н. Келль, Д. Казаковский, Н. Грейвер, М. Масляницкий и другие» [3]. Многие из них – учёные с мировым именем, память о которых запечатлена как на мемориальных досках на фасаде вуза, так и в названиях горных вершин, горных пород, месторождений и населённых пунктов. На протяжении всех периодов своего развития Горный

институт способствовал появлению новых лабораторий, исследовательских и учебных институтов, имел тесную связь с производством. В советское время, как упомянул в юбилейной речи Л.Н. Келль, были организованы Гипромез¹, Механобр², ВСЕГЕИ³, ВАМИ⁴, ВНИМИ⁵, Гипрошахт⁶, Гипроникель⁷ и другие» [3].

Ректор подчеркнул трудовой подвиг питомцев Горного на благо социалистической Родины за два века существования института: тысячи месторождений полезных ископаемых открыты, изучены и разведаны студентами и сотрудниками этой высшей школы. «За 200 лет своего существования Горный институт подготовил около 30 тысяч инженеров, из них свыше 25 тысячи – за годы Советской власти» [3].

Авторитет ЛГИ в области геолого-минералогических наук, горного дела, цветной металлургии и подготовки инженеров, значение вуза в позднее советское время в научно-образовательной и производственной деятельности отразились в перечислении структурных подразделений института в 1973 г., а также известных имён сотрудников: «на 53 кафедрах, в шести проблемных, шести отраслевых лабораториях института работают 63 профессора – доктора наук и более 300 кандидатов наук» [3]. Среди них Герой Социалистического Труда лауреат Ленинской и Государственной премий, заслуженный деятель науки и техники, академик Д. Наливкин, член-корреспонент АН СССР, заслуженный деятель науки и техники П. Татаринев, лауреат Ленинской премии В. Терновой, лауреат Государственной премии А. Скопышев, а также еще 13 имён заслуженных деятелей науки и техники, профессоров.

Кроме восьми дневных факультетов в речи ректора с гордостью упомянуты такие специфически советские особенности структуры института, как вечерний факультет и вечерне-заочное обучение в Ленинграде (с целью большей доступности высшего инженерного образования для студентов, занятых на производстве); наличие филиалов ЛГИ в Воркуте, Кировске, Мончегорске и Сланцах; учебно-консультационный пункт в Пикалёве, где обучается 9 тыс. студентов; факультет повышения квалификации, ежегодно выпускающий выше 1000 инженерно-технических работников.

Центральной идеей юбилейных речей Льва Николаевича Келля является служение стране, Отечеству, которое объединяет сотрудников и выпускников Горного всех лет: «Коллектив Ленинградского горного института, отмечая свой двухсотлетний юбилей, полон решимости приумножить свои успехи как в подготовке инженерных кадров, так и в выполнении научных исследований и их практическом внедрении в жизнь на благо Родины» [3].

¹ «Гипромез» (Государственный институт по проектированию металлургических заводов, также ГИПРОМЕЗ, ГИПроМеЗ) – советский проектный институт, проектировавший предприятия чёрной металлургии.

² Механобр (Научно-исследовательский и проектный институт механической обработки полезных ископаемых «Механобр») – научно-исследовательский институт в Петрограде/Петербурге, созданный в 1920 г. на базе выделенного из Горного института проектного бюро по изучению механической обработки полезных ископаемых. В начале 1990-х гг. на базе института были созданы АО «Научно-производственная корпорация „Механобр-техника“» и «Механобр инжиниринг».

³ Всероссийский научно-исследовательский геологический институт имени А.П. Карпинского (ВСЕГЕИ) – государственный научно-исследовательский институт.

⁴ ВАМИ – Всесоюзный алюмо-магниевый институт – ОАО «Всероссийский алюминиево-магниевый институт» – АО «РУСАЛ ВАМИ».

⁵ Всесоюзный научно-исследовательский маркшейдерский институт (ВНИМИ). Он был переименован в 1963 г. во Всесоюзный научно-исследовательский институт горной геомеханики и маркшейдерского дела (ВНИМИ). В 1997 г. институт был преобразован в Федеральное государственное унитарное предприятие «Государственный научно-исследовательский институт горной геомеханики и маркшейдерского дела – Межотраслевой научный центр ВНИМИ».

⁶ «Институт по проектированию предприятий угольной промышленности „Гипрошахт“». Институт «Гипрошахт» образован в 1928 г. с целью организации проектного дела в каменноугольной промышленности страны по инициативе известных учёных в области горного дела, профессоров ЛГИ А.А. Скочинского и Л.Б. Левинсона.

⁷ ООО «Институт Гипроникель» – советский и российский научно-исследовательский и проектный институт технологии горной добычи, обогащения и переработки минерального сырья, цветной металлургии.

Торжественность обстановки, в которой проходили юбилейные мероприятия в 1973 г., можно ощутить, прочитав сценарий юбилейного мероприятия 13 ноября в БКЗ «Октябрьский». Председатель собрания, ректор ЛГИ Л.Н. Келль начал собрание словами «Дорогие товарищи, уважаемые гости! Торжественное заседание, посвященное празднованию 200-летия первой высшей технической школы страны, объявляю открытым» [8, с. 187]. Прозвучал гимн Советского Союза, и ректор скомандовал специально подготовленным сотрудникам: «Знамена института внести!» Под звуки марша на сцену вынесли знамя ЛГИ с тремя орденами: Ленина, Трудового Красного Знамени и Октябрьской революции.

Таким образом, в описании юбилейных речей Л.Н. Келля проявилась торжественная риторика обращений к коллегам из разных стран, были упомянуты символы государственной власти, перечислены награды сотрудникам и подарки вузу от разных учреждений и организаций, была подчеркнута связь института с государством и обществом, вклад ЛГИ в образование тех, кому до Октябрьской революции высшее горно-техническое образование было недоступно. Рассмотрение юбилейных речей ректора Ленинградского горного института проведено авторами статьи в синхронном аспекте, очерчен социально-культурный контекст эпохи. «Синхроническая модель создаёт картину современного социального устройства общества, при этом некоторые политические, экономические, идеологические реалии чётко обозначены» [11, с. 94] ЛГИ в даты своего 200-летнего юбилея, как «рассадник» науки и образования, может быть рассмотрен в качестве яркого и уникального (единственного на тот момент в стране горного вуза политехнического профиля, старейшей горно-технической школой страны) и одновременно инвариантным представителем вузовского сообщества СССР, его типичным представителем, носителем традиций, риторики и ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Афанасьев В.Г.* Директорский корпус Горного института // Записки Горного института. 2005. Т. 163. С. 7-9.
2. *Бажин В.Ю., Суслов А.П., Котова Е.Л.* Санкт-Петербургский горный университет и Д.И. Менделеев. Рос. хим. ж. (Ж. Рос. хим. об-ва) 2022. Т. LXVI. № 2. С. 51-56.
3. Горняцкая правда. 1 ноября 1973. № 24
4. *Кокшаров Н.И.* 1874. Приветственная речь директора Горного института, генерал-майора, академика Н. И. Кокшарова. // Описание празднования столетнего юбилея Горного института [21 октября 1873 года]: (Рапорт представл. 30 дек. 1873 г. за № 2967 его высокопревосходительству г. министру финансов Михаилу Христофоровичу Рейтнеру, дир. Горн. ин-та ген.-майором акад. Николаев Кокшаровым). С четырьмя приложениями. СПб., типография Императорской Академии наук, 1874. XVI, 299 с.; 1 л. илл. 23,6 x 15,3 см.
5. *Макареня А.А.* Д.И. Менделеев и Горный институт. Ленинградский горный институт и Академия наук СССР. Л., 1978. С. 50-55.
6. *Мукаева Л.Н.* «Усердие к услуге отечества и к пользе оною любовь»: история подготовки кадров геологов на примере Санкт-Петербургского горного института XIX в.// Научный вестник Горно-Алтайского государственного университета. Том 15. Горно-Алтайск, 2020. С. 72-77.
7. Описание празднования 200-летнего юбилея Ленинградского горного института (1773-1973). [Монография. Текст машинописный] Л., 1976. В 2-х тт. Т. 1. 210 с.
8. Описание празднования 200-летнего юбилея Ленинградского горного института (1773-1973). [Монография. Текст машинописный]. Л., 1976. В 2-х тт. Т. 2. Приложение. 288 с.
9. *Пандул И.С.* Лев Николаевич Келль: к 100-летию со дня рождения // Записки Горного института. Т. 204. Санкт-Петербург, 2013 С. 9-11.
10. *Ретина Л.П.* Юбилейные истории университетов как жанр современной российской историографии // Парадигмы университетской истории и перспективы университетологии (к 50-летию Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова). VII Арсентьевские чтения. Т. 1. Редколлегия: О.Н. Широков, Т.Н. Иванова, Н.Н. Агеева, М.Н. Краснова. 2017 Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда» (Чебоксары). С. 12-16.
11. *Шукина Д.А.* Русская литература XXI века (фрагмент пространства художественного текста): Монография – Санкт-Петербург: ЛЕМА, 2019. 158 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИКИ, СВЯЗАННОЙ С ГОРНЫМИ ПОРОДАМИ,
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
(НА ПРИМЕРЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО МЕТРОПОЛИТЕНА)**

Григорьева Ю.В., Новиков Д.Д.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье представлена информация о некоторых разновидностях горных пород, использованных в оформлении Санкт-Петербургского метрополитена. Данные сведения могут быть включены в курс русского языка как иностранного для студентов Горного университета и других вузов Санкт-Петербурга. Основное внимание уделено природным материалам, добыча которых осуществляется в разных странах мира.

Ключевые слова: оформление метрополитена; природный камень; русский как иностранный; метрополитен Санкт-Петербурга; культура и искусство.

**USE OF ROCK-RELATED VOCABULARY
IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(ON THE EXAMPLE OF THE ST. PETERSBURG METRO)**

Grigoreva Y.V., Novikov D.D.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article represents information about some varieties of rocks used in the design of the St. Petersburg metro. This information can be included in the course of Russian as a foreign language for the students of Mining University and other universities of St. Petersburg. The main attention is paid to natural materials mined in different countries of the world.

Keywords: metro design; natural stone; Russian as a foreign language; St. Petersburg metro; culture and art.

Перед поступлением в российские высшие учебные заведения иностранные студенты проходят языковые курсы, на которых они обучаются русскому языку. В различных городах нашей страны организовано изучение русского языка как иностранного на подготовительных отделениях вузов. Если обучением граждан других стран занимаются те институты и университеты, которые затем зачислят иностранцев на программы бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры, то на занятиях есть возможность ввести лексику, связанную с будущей профессией студентов.

Лингвокультурологический подход [6] к изучению иностранных языков предполагает, что обучающихся иностранному языку необходимо погружать в широкий контекст культуры. То есть невозможно изучать только языковые единицы без понимания социокультурной информации, внутри которой вербальные компоненты существуют как важные (но не единственные) структурные компоненты. «В процессе овладения языком или "присвоения" его при обучении неродному языку человек становится носителем определенной картины мира, поскольку язык выступает одним из главных способов хранения и передачи культурно-национального самосознания народа [1, с 342]. Таким образом, при использовании лингвокультурологического подхода подготовительные курсы по изучению русского языка способствуют интеграции студентов в российское общество.

Также педагогика всё чаще обращается к понятию «профессионально-ориентированные технологии», что позволяет организовать изучение иностранного языка с учётом лексики, полезной для будущей профессии обучающихся. Учебная программа Санкт-Петербургского горного университета императрицы Екатерины II построена так, что студенты приступают к изучению своей специальности с начала первого курса. В других вузах первокурсники также слушают «Введение в специальность», «Основы специальности», «Введение в профессию» или дисциплины со схожими названиями. С учётом того, что даже носителям русского языка зачастую с трудом даётся освоение новых понятий, с которыми они никогда до этого не сталкивались, можно понять, как сложно приходится иностранным студентам, которые проходят на чужом языке университетскую программу обучения.

Основная задача данного исследования состоит в том, чтобы предложить преподавателям русского языка как иностранного некоторые историко-культурные сведения о каменных породах, которые должны помочь иностранным студентам Горного университета и других вузов Санкт-Петербурга в изучении профессиональной лексики. Особое значение данные рекомендации имеют для студентов, выбравших программы подготовки по специальностям 21.05.02 «Прикладная геология», 07.03.01 «Архитектура» и 29.03.04 «Технология художественной обработки материалов». В ходе обучения по данным образовательным программам студенты получают представление о горных породах и о различных изменениях, происходящих в этих породах.

Часть изучаемых горных пород студенты могут увидеть в Горном музее, куда студенты данного вуза в обязательном порядке ходят как на ознакомительные экскурсии, так и во время занятий по специальным дисциплинам. Помимо этого некоторые породы представлены на станциях метро города на Неве. «В истории метро отражена не только последовательная смена господствующих архитектурных течений, но и летопись освоения месторождений полезных ископаемых» [8]. Санкт-Петербургский метрополитен можно рассматривать как «шкатулку со сокровищами со всего мира», поскольку в оформлении его станций использован натуральный камень из 65 месторождений, расположенных в различных уголках нашей планеты.

В исследованиях М.А. Иванова, в том числе в коллективной монографии с «говорящим» названием «Музей под открытым небом» [7] приводятся факты, что сквер вокруг знаменитого памятника Петру I вымощен гранитом «Возрождение», который добывается на Карельском перешейке, также гранит этого сорта из-за своих прочностных характеристик использовался в качестве напольного покрытия на таких станциях метро, как «Гражданский проспект», «Приморская» и «Ленинский проспект». В разное время гранитные покрытия разных сортов применялись и на открытом воздухе, и в воде, и в помещениях, что обусловлено параметрами породы (она твёрдая, прочная, устойчивая к атмосферному и тепловому воздействию, к резким перепадам температур, не впитывает и не пропускает грязь и воду).

Иностранные студенты также могут заинтересоваться тем, что в Санкт-Петербурге представлены горные породы, месторождения которых находятся в их родных странах. За счёт особого интереса к камням, привезённым из родной страны студентов, обучающиеся могут быстрее усваивать лексику русского языка. Т.е. страноведческий и культурологический аспекты являются важнейшими средствами для мотивации к изучению иностранных языков. Сложности в усвоении лексики, синтаксиса, орфоэпии и других разделов языка проще преодолевать при наличии

дополнительного интереса к той или иной предметной области. Зная культурные особенности страны изучаемого языка, имея в своем словарном запасе слова, относящиеся к определённой лексико-семантической группе, студент получит толчок к развитию не только в понимании специальной лексики, но и в понимании средств художественной выразительности, которыми так богат русский язык [3].

Метро Санкт-Петербурга довольно часто упоминается в художественной литературе. Например, станция метро «Ломоносовская» фигурирует в рассказе С.Д. Довлатова «Номенклатурные полуботинки». В рассказе описывается барельеф Ломоносова из белого мрамора, украшавший вестибюль станции «Ломоносовская» в 1980 г. Правда, его создателем являлся не вымышленный Сергеем Донатовичем скульптор Чудновский, а мастер Левон Лазарев. Барельеф посчитали неудавшимся и демонтировали, а металлическую решётку, на которой был размещен мраморный Ломоносов, закрыли фальшстеной. На вопрос о том, почему барельеф посчитали «неудавшимся», ответил сам Довлатов: «А нашего Ломоносова через два месяца сняли. Ленинградские учёные написали письмо в газету. Жаловались, что наша скульптура принижает великий образ. Претензии, естественно, относились к Чудновскому...» [4] Новый барельеф был заказан на Ломоносовском фарфоровом заводе, в честь которого названа и станция. Однако и этому проекту не суждено было воплотиться в жизнь. Только в 1985 г. был установлен бронзовый рельеф Ломоносова, который находится на станции и по сей день [10].

Таким образом, в пространстве метрополитена переплетаются русская литература, история, и искусство. При соответствующем методическом сопровождении, всё вышеуказанное может вызвать дополнительный интерес у иностранных студентов и побудить их к дальнейшему изучению культуры нашей страны. В рамках данной статьи предметом нашего особого внимания является информация о минералах и горных породах, использованных при оформлении Санкт-Петербургского метрополитена, поскольку метро северной столицы можно представить как пособие для изучения природных материалов и специальной лексики, необходимой для их описания.

Наиболее выразительными примерами отделочных материалов, использованных при оформлении станций Санкт-Петербургского метро, можно считать граниты сортов *Rakhi Green* и *Imperial Red*, а также мрамор *India Green*. Данные горные породы, как можно понять по названию, были привезены в северную столицу из Индии. Граниты использовались в качестве напольного покрытия на станции метро «Звенигородская», там же нашёл своё место и зелёный мрамор – им облицованы ряды колонн, напоминающие солдатские мундиры, так как неподалеку от месторасположения станции находились казармы Семёновского полка. Исторические ассоциации определили выбор отделочных материалов и для других станций. Так, на станции «Ленинский проспект» карельский гранит из месторождения Сюскюянсаари, был применен для отделки колонн, сливающихся в красное знамя Советского союза с целью поддержания идеологической идеи, заключённой в наименовании проспекта и станции [4].

В вузах Санкт-Петербурга обучается большое количество студентов из Узбекистана, которых можно приятно удивить, показав им частички родной страны в «подземных дворцах» Северной столицы. Особо хочется отметить газганский мрамор из одноимённого месторождения, расположенного в Навоийской области Узбекистана. Этот мрамор насчитывает в своём цветовом спектре до тридцати оттенков,

он применялся в облицовке станций метро на Кировско-Выборгской линии, в особенности на станциях первой очереди. Так, стены станции метро «Пушкинская», открытой в 1975 г., были оформлены белоснежными плитками газганского мрамора в сочетании со скульптурой А.С. Пушкина работы скульптора М.К. Аникушина [5].

Безусловно, имя А.С. Пушкина знакомо всем, кто хоть раз приезжал в Россию или интересовался её историей, но в Санкт-Петербургском метрополитене есть и другие станции, названные в честь писателей и поэтов: «Чернышевская», «Достоевская», «Горьковская» и «Маяковская». Если на первых двух станциях внутренняя отделка представлена сортами гранита и мрамора, добываемыми в разных регионах России, то на станции «Горьковская» для облицовки колонн использовался такой необычный материал, как сааремский доломит с эстонского острова Сааремаа. Также из доломита был выполнен барельеф великого русского писателя А.М. Горького, ведь доломиты обладают специфическими характеристиками, благодаря которым они не дробятся на мелкие осколки [2]. В отделке станции «Маяковская» доминируют панно из смальты ярко-красного цвета, и только на стенах в торцах платформы расположены известняковые плиты.

Уникальное разнообразие горных пород, представленных в Санкт-Петербургском метрополитене, позволяет использовать его как единственное в своём роде учебное пособие. При проведении экскурсий по станциям метро изучение профессиональной лексики не будет сухим перечислением терминов, сопровождаемых фактами и учебными иллюстрациями. Так как всё, о чём идёт речь, можно увидеть своими глазами: достаточно просто спуститься под землю.

Подобные занятия будут полезны и на начальных этапах изучения русского языка, поскольку они помогут ориентироваться в городском пространстве, расширят представление об истории и культуре России. А также и для обучающихся с более высоким уровнем языковой подготовки экскурсии по метро могут принести пользу. Студентам, свободнее владеющим русским языком как иностранным, можно вводить специальную терминологию, обогащая лексический запас, что даст как знания в сфере геологии, архитектуры и технологии обработки камней, так и компетенции в сфере искусствоведения и может способствовать развитию общей культуры личности. Введение в оборот слов и выражений, относящихся к профессиональной сфере, поможет и студентам старших курсов, облегчит для них задачу освоения значительных объёмов информации, насыщенной терминами. В рамках Горного университета такие занятия могут быть полезны, прежде всего, будущим геологам, а также студентам направлений «Художественная обработка материалов» и «Архитектура».

Авторы полагают, что информация о натуральных камнях, представленных в петербургском метрополитене, способна помочь иностранным студентам в изучении профессиональной лексики, необходимой по специальности. На подобных занятиях, использующих лексические единицы с названиями каменных пород, и особенно при организации экскурсий по станциям метро для иностранцев, изучающих русский язык, в лингвокультурологический актив включаются «единицы языка, которые приобретают символическое, образно-метафорическое значение в культуре» [9, с. 24]. Тем самым это способствует расширению спектра интересов иностранных студентов как в изучении русского языка, так и в освоении истории и культуры России и Петербурга.

Таким образом, в курсе русского языка как иностранного можно связать воедино несколько аспектов: изучение элементов культуры и искусства Санкт-

Петербурга; практическое знакомство с Санкт-Петербургским метрополитеном; элементы страноведения (исторические факты, литературные мотивы, примеры изобразительного искусства); освоение профильной для некоторых специальностей информации о характеристиках горных пород, способах и местах их добычи; изучение профессиональной лексики; формирование интереса к природным богатствам разных стран и навык межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалова О.Е. Социокультурный комментарий на занятиях по русскому языку в русскоязычной и иностранной аудитории // Современные образовательные технологии в подготовке специалистов для минерально-сырьевого комплекса. Сборник научных трудов IV Всероссийской научной конференции. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский горный университет, 2021. Т 1. С. 341-344.
2. Бочарева Д.Г., Калашиникова К.В. Монументальное искусство в пространстве метрополитена на примере станций Санкт-Петербурга // Огарёв-Online. Выпуск 11. Ноябрь 2021. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://journal.mrsu.ru/arts/monumentalnoe-iskusstvo-v-prostranstve-metropolitena-na-primere-stancij-moskvy-i-sankt-peterburga> (дата обращения 11.09.2023).
3. Булах А.Г., Попов Г.Н., Иванов М.А. Блочное строение гранитного постамента Медного всадника и его модель // Музей под открытым небом. Стратегия сохранения скульптуры в городской среде. [коллективная монография] / Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение культуры «Государственный музей городской скульптуры». Санкт-Петербург, ООО «Знак». 2018. С. 21-24.
4. Довлатов и станция метро «Ломоносовская» // Метрострой. История петербургского метро. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: https://vk.com/metrostroy_arhiv (дата обращения: 11.09.2023).
5. Жданов А.М. Метрополитен Петербурга. Легенды метро, проекты, архитекторы, художники и скульпторы, станции, наземные вестибюли. М.: Центрполиграф, 2017. 810 с.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология. Введение: учебное пособие для вузов / В.А. Маслова; ответственный редактор У.М. Бахтикиреева. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 208 с.
7. Музей под открытым небом. Стратегия сохранения скульптуры в городской среде. [коллективная монография] / [В.В. Александрова, М.А. Бахарева, И.П. Беляева, М.А. Иванов и др.] Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение культуры «Государственный музей городской скульптуры». – Санкт-Петербург, ООО «Знак». 2018. 137 с.
8. Попов Г.Х. Каменное убранство подземных дворцов Петербурга // Коротко и ясно о самом интересном. Выпуск 57. Апрель 2014. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://к-я.рф/Portfolio/57/> (дата обращения: 11.09.2023).
9. Степанова Л.Ю. Прилагательное каменный в сказах П.П. Бажова // Мир русского слова. 2019. № 4. С. 22-28. DOI: 10.24411/1811-1629-2019-14022
10. Шуклина Д.А., Иванова Н.А. Лексико-семантическая группа «Камни Петербурга» (Гранит, мрамор, пудостский камень): функционирование компаративных тропов // Профессорский журнал. Серия: русский язык и литература Номер: 1 (13) Год: 2023 [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=52688727&selid=52688730> (дата обращения: 11.09.2023).

**ОБРАЗ АНТИЧНОГО ФИЛОСОФА
В ЛИТЕРАТУРЕ И ВИЗУАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКОМ ИСКУССТВЕ:
ОТ АНТИЧНОСТИ ДО ЭПОХИ ПРОСВЕЩЕНИЯ¹**

Дорофеев Д.Ю.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема формирования, утверждения и развития образа античного философа в литературе (философской, религиозной, художественной) и в визуально-пластическом искусстве. Значение и специфика иконографии античного философа раскрывается на материале культуры Античности, Средневековья и эпохи Просвещения.

Ключевые слова: образ античного философа; иконография; литература; визуально-пластические искусства; эстетика; Античность; Средневековье; эпоха Просвещения.

**THE IMAGE OF AN ANCIENT PHILOSOPHER
IN LITERATURE AND VISUAL-PLASTIC ART:
FROM ANTIQUE TO THE TIME OF ENLIGHTENMENT**

Dorofeev D.Yu.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article examines the problem of the formation, approval and development of the image of the ancient philosopher in literature (philosophical, religious, artistic) and in visual plastic art. The meaning and specificity of the iconography of the ancient philosopher is revealed on the basis of the culture of Antiquity, the Middle Ages and the Enlightenment.

Keywords: image of an ancient philosopher; iconography; literature; visual arts; aesthetics; Antiquity; Middle Ages; Age of Enlightenment.

В дальнейшем мы постараемся дать *краткий* обзор истории развития образа античного философа в литературе и в визуально-пластическом искусстве в трёх культурах – Античной, Средневековой и эпохи Просвещения.

1.

Образ философа стал формироваться в античной литературе и пластике почти одновременно, примерно во второй половине – конце V в. до н.э. Это и не удивительно, учитывая, что подобная презентация является видимым знаком культурной легитимации роли и значения философа в обществе. На первом же этапе, с начала VI в. до н.э., первые философы были, во-первых, для значительной части населения маргиналами, занимающимися непонятно чем (и история о созерцающем небо Фалесе, который, споткнувшись и упав, был осмеян проходившим рядом крестьянином, тому яркое подтверждение), а во-вторых, они были физиками, познавали не человека, а природу. Пожалуй, только с пифагорейского союза и их харизматичного обожествляемого основателя (а это конец VI – нач. V в. до н.э.), благодаря их политическим амбициям, философия начинает выходить на широкое социально-общественное пространство, что не могло не повлиять на формирование публичного образа философа. Но решающий стимул этому процессу придает, конечно, состоявшаяся в Афинах «антропологическая революция» в культуре, когда интерес к человеческой личности заметно возрос. Фигура

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00687, «Образы античных мыслителей в России в контексте европейского Просвещения: рецепция образов, их представление и воспитательное значение в Горном музее и других российских музеях», <https://rscf.ru/project/23-28-00687/>

Сократа здесь, безусловно, выделяется. Уже при его жизни Аристофан пишет комедию «Облака», где Сократ представлен в довольно-таки иронично-насмешливом контексте, но главное, что тем самым начинается процесс (длящийся и до сих пор) литературной рецепции и формирования его образа. В это же время формируются и биографические жанры, среди которых выделяются диалоги, дифирамбические и апологетические речи. Платоновский образ Сократа бытовал уже при жизни последнего (с самого конца V в. до н.э.) в «сократических диалогах», но, конечно, самым ярким проявлением явилась «Апология Сократа», написанная уже после его казни под сильнейшим впечатлением от поведения философа на суде. Как известно, и образ Сократа представлен у Платона почти во всех диалогах. Другой сократовский ученик, Ксенофонт, считается основоположником жанра меморалий, т.е. воспоминаний, поскольку он первым написал «Воспоминание о Сократе».

Примерно через 30 лет после казни Сократа афиняне заказывают Лисиппу, одному из наиболее известных тогда мастеров, скульптуру философа, которую они располагают на агоре; этот образ стал каноническим и многократно с тех пор копировался римлянами (так, в Эрмитаже есть бюст-копия лисипповского Сократа II в. н.э.). Начиная с Сократа, все более-менее заметные философы, не говоря уже о великих, получали свою пластическую иконографию, в которой выражалось понимание и их философии, т.е. имело место единство эстетического и теоретического компонента. «Божественный», как его называли, Платон уже при жизни (ок. 370 г. до н.э.) получил свой бюст работы Силаниона, который заказал для афинской Академии Митридат Персидский. В самой философии роль философа также признаётся. Так, Аристотель был первым, кто считал необходимым перед раскрытием собственных философских взглядов и позиций, обратиться к тем предшественникам, которые разрабатывали этот вопрос до него; по сути Стагирит утверждает необходимость критического историко-философского исследования генезиса изучаемой проблемы.

В эпоху эллинизма внимание к образу личности философа ещё более усиливается; так, например, примерно в III-II вв. до н.э. утверждается образ «смеющегося Демокрита» и «плачущего Гераклита» (который, спустя много веков, будет очень востребован в живописи европейского Ренессанса и Нового Времени). Помимо философско-художественной литературы (а к таковым относился, например, очень распространённый в античности жанр симпосионов, одним из ярких проявлений которого был «Пир мудрецов») Афинея), появляется первая книга по истории философии под авторством доксографа и биографа Сотииона Александрийского (170-200 гг. до н.э.), которая называлась «Преимущества», представляла одну из первых систематизаций древнегреческой философии и рассказывала о её последовательном развитии в черед сменяющихся друг друга философских школ (также под таким же названием были историко-философские произведения авторов конца III -нач. II вв. до н.э. Антисфена Родосского и Сосикрата). К сожалению, ни одна из предполагаемых 23 книг этого произведения не сохранилась, но она явилась важнейшим источником для главного биографического сборника по истории античной философии, произведения Диогена Лаэртского «О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов».

После завоевания Греции Римской республикой (кон. II – нач. I вв. до н.э.) происходит сильнейшее культурное воздействие эллинской культуры на римскую. Это проявляется, в частности, в том, что в Римскую республику вывозятся не только греки, призванные быть в римских семьях учителями, но и произведения пластического искусства и философии. Не без сопротивления консервативно-традиционной части римского общества (Катона и ему подобных) и при поддержке таких грекофилов, как Ци-

церон и его друг и адресат Атик, греческая культура становится модной и признанной; Гораций даже скажет по этому поводу, что «проигравшие (на полях военных сражений) победили (в культуре) своих победителей». Это касается в полной мере и философии. В римской империи, и в метрополии, и особенно на её эллинизированных окраинах, интерес к образу древнегреческого философа был повышенным до самого конца античности. Я лишь назову такие произведения, как «Жизнь Аполлония Тианского» и «Жизнь софистов» Флавия Филострата, биографические сочинения Порфирия и Ямвлиха о Пифагоре (Порфирий ещё написал и «Жизнь Плотина»), книга Олимпиадора о Платоне, Марина о Прокле и т.д. Что касается пластического образа философа, то, благодаря массовому копированию древнегреческих оригиналов, их количество было очень велико (проведя несложный подсчёт на основании книги Г. Хафнера «Выдающиеся портреты античности. 337 портретов в образе и слове», можно заключить, что бюстовых и скульптурных портретов философов было около 15 процентов от всех имеющихся, что очень много, учитывая, например, богатейшую иконографию римских императоров). Это и не удивительно, ведь каждый образованный римлянин имел обыкновения ставить в свои библиотеки бюсты и скульптуры портреты знаменитых деятелей – прежде всего философов и поэтов – древнегреческой культуры. Только Плотин отрицательно относился к собственному портретированию, не желая умножать «подобие подобия», однако в отношении других имела место определённая идеализация образа философа.

2.

Переходя к христианской средневековой культуре, нужно иметь в виду, что она, с одной стороны, впитывала в себя опыт античной культуры, а с другой – дистанцировалась от неё. Такая амбивалентность особенно характерна по отношению к литературно-философскому и пластическому образу античного философа. Так, в средневековом христианстве уже не имеет того значения, какое он имел в античности, *скульптурный образ (eidola)*, поскольку он, особенно в раннем христианстве, связывался с языческим *идолом*. Поскольку центром христианского мира и искусства в частности был храм, то и скульптуры, если они и появляются (и то прежде всего в западном христианстве), представляют собой экстерьер или интерьер готических соборов. Это касается и скульптурных образов античных философов (Аристотеля и Пифагора), одни из самых ранних примеров которых можно встретить в Шартрском соборе (XII-XIII вв.) Зато, тоже примерно с XII-XIII вв., в *христианских соборах* начинает утверждаться и получает большое распространение вплоть до XVII в., живописно-визуальная, *фресковая иконография античных философов*. Это отдельная интересная и достаточно малоизвестная широкому кругу традиция, которая связана со смыслом иконографии *Древа Иисева*, изображающего родословную Христа, и Сивиллами, античными прорицательницами, которые, как и великие древнегреческие философы, рассматриваются как ещё в языческие времена пророчествующие о приходе Христа, троичном понимании Бога, Богородице и т.д. Такие образы можно найти в храме Христа в Иерусалиме (XII в.), в греческих и сербских церквях (на Афоне и Янине, в Призрени и Арилье), в Болгарии (Бачковский монастырь и монастырь Арнабаси), в Румынии (монастыри Южной Буковины – Сучевица, Молдовица, Воронец) и, конечно, в России (Благовещенский собор Москвы, храмы Новгородской области и др.). При этом, хотя античные философы и были допущены в православные храмы и даже (как это встречается в монастыре Арнабаси) иногда изображались с нимбами, но при этом их образы изображались часто не в основном сакральном пространстве богослужений, а в подготовительном к нему – притворе, галереях, трапезных, иногда даже на внешних стенах (чем знамениты фрески церквей

Южной Буковины). Отдельно стоит отметить образы античных философов на дверях Благовещенского и Успенского собора в Кремле и Троицкого собора в Ипатьевском монастыре.

Похожая двойственность в отношении образа античного философа имеет место и в раннехристианской и средневековой философско-богословской, нравственно-дидактической и аскетической литературе, которая, к слову, сильно влияла на визуальную иконографию (поэтому эти два способа формирования и утверждения образа античного философа всегда должны рассматриваться вместе, в диалогической открытости и взаимосоотнесённости друг с другом). Так, если Тертуллиан (II–III вв. н.э.), первый крупный западно-христианский мыслитель, делает всё, чтобы преодолеть наследие античной культуры, символом которой и была философия, ради утверждения новых христианских ценностей, то другой ранний апологет, Юстин Мученик (или Философ), примерно в то же время тесно сближает христианство и античную философию, показывая, что великие греческие философы не враги христианству, а его пророки, наподобие ветхозаветных пророков (неудивительно, что в церкви в Великих Метеорах в XXI в., в 2008 г., в соответствии с православной иконографической традицией, Юстин будет изображен греческим художником Власием Тсотсонисом в композиции «Христос – Царь славы» возглавляющим ряд из эллинских философов).

В этом смысле не удивительно, что первым великим христианским мыслителем можно назвать Оригена (III в.), учившегося в неоплатонической школе, уважавшего эллинскую философию (прежде всего Платона), но при этом бывшим страстным христианином. Тем более в период христианской античности (IV–VI вв.) как на Западе, так и на Востоке христианские Отцы Церкви и мыслители (такие, как Августин, каппадокийцы, Бозций и др.) в своих сочинениях очень благожелательно отзывались о Платоне и Аристотеле, Плотине и Цицероне; сохранилась эта тенденция и далее у Иоанна Дамаскина (VIII в.) и в западной схоластике (которая, впрочем, знала греческую философию в очень ограниченном объёме из-за трудностей с греческим языком). Но при этом конечность и даже подчас ограниченность античных философов перед богооткровением истины Христа, наряду с их могущими быть очень полезными христианам прозрениями, также подчёркивалась, как это, например, выразительно представлено в сочинении блаж. Феодорита Кирского «Лечение эллинских недугов», или познание евангельской истины из эллинской философии» (V в.). Вообще тема соотношения христианства и античной философии очень сложная и тонкая, здесь нужно избегать схематичных и лежащих на поверхности решений. Достаточно сказать, что один из наиболее фундаментальных средневековых мыслителей, св. Григорий Палама (XIV в.), в своих «Триадах» использует термин «философ» в основном в отрицательном значении, называя им или языческих мыслителей, или стоящих на пути рационального понимания Бога. Отдельно стоит отметить образ античного философа, каким он предстает в иллюстрированных книгах, в которых нарративный и визуальный образ объединяются в неразрывном единстве. Так, стоит выделить очень популярный на Руси византийский сборник «Пчела», переведённый на древнерусский не позднее XII в. и неоднократно переиздававшийся в XIV–XV вв., который открывал историю античной философии русскому читателю не только в письменном слове, но и в визуальном образе.

3.

Эпоха Просвещения XVIII – нач. XIX в. знаменует собой период очередной увлечённости европейской культурой Античностью, имеющий свою специфику сравнительно с Ренессансом XV–XVI вв., хотя и являющийся его продолжением. Это время, когда на первое место по значимости опять выходят пластические образы бюстов

и особенно скульптур. Это связано, в частности, с расцветом в уже полностью секуляризированной культуре «искусства садов», непрременной составляющей убранства которых являлись античные статуи – аллегорий, сивилл, императоров и, конечно, античных философов. Достаточно назвать Летний сад, вольеры Павловского парка, парк в подмосковном Архангельском – везде мы найдем образы античных мыслителей. Античность становится модной в дворянских кругах и её визуальные и пластические образы, в том числе философов, становятся, с одной стороны, формой декоративного украшения повседневного быта, а с другой – создают эстетический стиль эпохи, своего рода эстетику поведения, мысли, внешности.

Важно понимать и истоки такой популярности античной культуры. Выделим лишь то, что в середине XVIII в. европейская культура была ошеломлена, взбудоражена, потрясена раскопками Помпей, Геркуланума, Стабий и тех произведений искусства, открытых там и в ряде других итальянских городов; античность оказалась вдруг не архивной и далёкой, а живой, непосредственной и... великой. Неудивительно, что на волне такого энтузиазма Й. Винкельман закладывает основы истории искусства, ориентирующей естественно, на идеализированные нормы классической античной скульптуры и фресковой живописи, а Баумгартен создаёт эстетику, нашедшую своё великое продолжение в трудах Канта, Шиллера и Гёте (свою роль сыграли и труды англичан Хатченсона, Шефтсбери и др.). Образы великих древнегреческих философов и поэтов вошли в «эстетику быта» образованного дворянского сословия, как вошли они в I–III вв. в усадебные библиотеки древних римлян. Может, для среднего европейца и не было особой разницы, покупает ли он бюст античного философа, императора или бога, главное была стилистика «антиков» (оригинала, если были на него деньги, или копии, какими были, например, копии скульптур философов Летнего сада работы итальянца О. Маринали). Правда, это было характерно не для всех: так, императрица Екатерина Великая сама выбирала античных философов и мыслителей, которые в большом количестве украшали Камеронову галерею в Царском Селе, среди которых она любила в одиночестве ходить, предаваясь медитативным размышлениям.

Как богатые аристократы, так и правители начинают создавать музеи (в том числе и в образовательных целях), в которых основное место принадлежит античным образам и, конечно, философам. Помимо Эрмитажа и Царского дворца можно назвать коллекцию антиков в Павловском и Гатчинском дворцах, музей слепков Академии художеств, музей при Горном училище и Горном кадетском корпусе (впоследствии Горный институт и университет) и т.д. Поскольку научного реставрационного подхода в это время еще не было, то вопрос аутентичности произведений искусства еще не стоял. Так, например, по желанию покупателя или ради увеличения стоимости, могли спокойно соединить в одно целое части двух разных скульптур. Именно так поступили с образом Сократа из богатейшей коллекции маркиза Кампана (половина которой, в том числе данное произведение, была куплена для Эрмитажа): имеющуюся голову философа II в. н.э. присоединили к безыменному телу (кстати, тоже философа) примерно этого же времени, а для пущей выразительности (и соответственно для повышения рыночной цены) в левую руку вложили чашу с предполагаемой в ней цикутой.

Естественно, такой культурную акцентацию и нормативность создавали не только пластические образы, но и литература, как художественная, так и философская, как современная XVIII в., так и древняя. Герои античной истории выступали образцом для подражания как в повседневной жизни, так и, например, на поле боя (особенно в эпоху многочисленных наполеоновских войн). Чрезвычайно популярны были в этой связи «Сравнительные жизнеописания» Плутарха. Французские просветители во многом

вдохновлялись в своем пафосе культивирования свободного разума примерами из античной истории и философии. В сфере научно-теоретической литературы значение античности было не меньше. Достаточно просто упомянуть, что первый на русский язык перевод В.М. Севергиным энциклопедии Плиния Старшего «Естественная история» сыграл важнейшую роль для формирования и развития отечественной минералогии.

Естественно, история образа античного философа не кончается на эпохе Просвещения, её следы мы найдем, например, в петербургской архитектуре классицизма и неоклассицизма. Однако следует признать, что писатели, художники и скульпторы уже не обращали на него такого внимания, как ранее. Видимо, вдохновляться образом античных философов остаётся только подлинным современным философам, хотя очень хочется, чтобы их опыт не остался бы неизвестным и просто для образованных людей нашего времени.

УДК 82.091

ПРОЗА ГЕОЛОГОВ 60-70 ГГ. XX В. КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА ГЕОЛОГА

Иванова Н.А.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

В статье отражаются характерные черты речевого портрета геолога 60-70-х гг. XX в. на материале прозы геолога В.И. Славина. В результате анализа в прозе В.И. Славина выявлен синтез научного и художественного стилей. К отличительным чертам речевого портрета геолога, представленным в прозе 60-70-х гг. XX в., следует отнести: особенности употребления терминов (их семантику в профессиональной сфере), топонимов, описания природы; использование стилистически маркированных языковых средств (эпитетов, гиперболы, сравнений и др.), диалогическое взаимодействие с читателем / коллегами.

Ключевые слова: проза геологов; языковая личность; речевой портрет; речевое поведение.

PROSE OF GEOLOGISTS OF THE 60-70S. OF THE 20TH CENTURY AS A COMPONENT OF THE SPEECH PORTRAIT OF A GEOLOGIST

Ivanova N.A.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article reflects the characteristic features of the speech portrait of the geologist of the 60-70s of the twentieth century on the material of the prose of the geologist V.I. Slavin. As a result of the analysis in the prose of V.I. Slavin the synthesis of scientific and artistic styles is revealed. To the distinctive features of the speech portrait of the geologist, presented in the prose of the 60-70-s of the 20th century, should be attributed: the peculiarities of the use of terms (their semantics in the professional sphere), toponyms, description of nature; the use of stylistically marked linguistic means (epithets, hyperbole, comparisons, etc.), dialogical interaction with the reader / colleagues.

Keywords: geologists' prose; linguistic personality; speech portrait; speech behavior.

Обращение к данной теме обусловлено недостаточной изученностью профессиональной языковой личности, специфики речевого поведения учёного-геолога. В современной филологической науке основной акцент делается на речевое портретирование персонажей художественных произведений, а также представителей различных со-

циальных групп, однако речевое поведение геолога в настоящее время является неизученным. 60-70 гг. XX в. ознаменовались большим количеством геологических открытий и научных исследований, что способствовало появлению не только научно-исследовательских отчётов как способа фиксации результатов труда, но и литературных произведений, в частности, прозы как формы научно-художественного труда геологов в жанре воспоминаний, записей и др. В этой связи прозу геологов данного периода можно рассматривать как особую форму отражения речевого поведения.

В данном исследовании в качестве основных используются метод речевого портретирования и лингвостилистический анализ.

Теоретической базой исследования являются научные источники, представляющие различные аспекты изучения языковой личности, в том числе трёхуровневая модель языковой личности Ю.Н. Караулова. Материал исследования – проза В.И. Славина.

В современном обществе интерес к изучению языковой личности возрастает. В центр внимания стилистики попадают специфические особенности коммуникативного поведения языковой личности, экстралингвистические факторы влияния профессиональной среды на речевое поведение, стереотипность/индивидуальность речи, которые отражают индивидуальные, оригинальные смыслы личности [5, с. 29].

По мнению М.Н. Гордеевой изучение языковой личности проецируется на дискурс художественной литературы [2, с. 34]. Ю.Н. Караулов определял языковую личность как совокупность языковых способностей человека, направленных на создание, восприятие, реализацию текстов разной сложности, различающихся по структуре, точности и цели [4, с. 83].

Исходя из уровневой организации языковой личности, совокупность индивидуальных языковых способностей автора содержит в себе систему языковых средств и маркеров речевого порождения текста на фонетическом, лексическом, морфологическом, фразеологическом, синтаксическом уровнях, определяя характер текстовых действий и коммуникативной деятельности языковой личности.

При изучении языковой личности в современной лингвистике широко используется метод речевого портретирования, в котором анализируются наиболее яркие особенности речи исследуемой языковой личности [1, с. 48]. При учёте соотношения параметров языковой личности и речевого портретирования результатом изучения языковой личности автора становится речевой портрет, в рамках которого представлена совокупность речевых приёмов. Данные приёмы направлены на реализацию единого художественного замысла и могут быть выявлены посредством использования смысловых и функциональных характеристик языка:

1) на когнитивном уровне (понятия и смыслы, которыми оперирует автор; характеристики описываемых событий, имеющих для автора важное значение; объекты размышлений);

2) на языковом уровне (частотность употребления языковых средств; наличие / отсутствие художественных приемов; отклонения от языковой нормы – то, что отличает язык автора от других;

3) на уровне речевого поведения (авторские языковые предпочтения; контекстная составляющая; особенности выбора слов, специфика стилистического построения высказывания в рамках определенной речевой ситуации).

Объектом речевого портретирования становятся не только персонажи художественных произведений, но и авторы, представляющие профессиональную языковую личность [7, с. 12; 11, с. 275]. Наибольший интерес представляет составление речевого

портрета профессиональной языковой личности учёного-геолога, тексты которого отличаются художественным смыслом, языковыми средствами, а также влиянием на научное мышление и мировоззрение адресата. В этой связи целесообразно выделить речевое поведение геологов в рамках прозы середины XX в., поскольку именно данный период характеризуется открытиями большого количества полезных ископаемых, уникальными находками, изучение которых получило отражение не только в научно-исследовательских отчётах, но и живописи, поэзии и прозе, что объясняется самой атмосферой «золотого века геологии».

В статье рассматривается проза доктора геолого-минералогических наук, преподавателя МГУ В.И. Славина (1914-1993). Рассказы, написанные им во время начала его геологической карьеры, основаны на реальных событиях и описывают экспедиции в Туркмению, Памир и на Камчатку. Автор определяет прозаические произведения как рассказы, однако, они включают в себя жанровые особенности мемуаров, дневников. Рассказы опубликованы в Смирновском сборнике, публикуемом с 1998 г. Российской академией естественных наук [8]. В каждом выпуске данного сборника выделяется отдельная часть с воспоминаниями, научно-популярными и литературными произведениями профессиональных геологов, что свидетельствует о богатой литературной традиции.

Ниже приведен анализ рассказа на когнитивном, языковом уровне и уровне речевого поведения.

На когнитивном уровне отмечаются следующие отличительные черты речи геолога:

- специальные термины и определения;
- *кусочек галенита – свинцовой руды, альбские известняки,*
- *имя «синеглазки» – лазурит, или ляпис-лазурь, очень редко встречающаяся на земном шаре горная порода...*
- *магма – этот огненно-жидкий силикатный расплав, поднимающийся с многокилометровых глубин*
- названия приборов / видов геологических исследований:
- *Их плечи были обвешены фотоаппаратами, термометрами, высотомерами.*
- *Химанализ определил необычайно сложный состав «синеглазки»: здесь присутствовали натрий, кальций, алюминий, кремний, кислород, сера...*
- географические названия, топонимы:
Копетдаг, Ключевская сопка, пустыни Каракумы и др.
- описание природы (тропы, неба, земли, определённой территории и др.) и природных явлений:
– *Справа – обрыв, слева – отвесная стена, а между ними узкая, как карниз, тропинка, то слабо натоптанная, то исчезающая под обломками камней.*
- предыстория возникновения / образования / наименования:
– *Эти мраморы образовались очень давно, более миллиарда лет назад, потому и лазурит всех месторождений мира считался весьма «почтенным старцем» в каменном мире.*
- объяснение происхождения явления:
Остывший с поверхности слой успешно охранял нас от раскалённой массы и в то же время долго не давал ей остывать. Большие того, на Камчатке встречаются такие поразительные случаи – рядом с лавой с температурой 500° лежит пласт льда, и всё это благодаря слабой теплопроводности лавы. Или вот посмотри, стоит дерево, его со всех сторон окружила лава, а ведь дерево не сгорело.

На лексико-стилистическом уровне наиболее характерными для речи геолога являются:

1. Применение стилистических средств:

– сравнение минералов / руд с природными явлениями:

– *Свой образец я отполировал, он действительно стал схож с частичкой южного неба с двумя звёздочками, которые оказались не золотинками, а малоценным минералом – пиритом.*

– использование эпитетов, гиперболы, олицетворения:

– *Старый кратер закупорился, но газы всё ещё скапливались в поисках выхода, прорывались по склону сопки, образуя новые дополнительные, или, как их зовут геологи, «паралитические» вулканы. Когда замолкло основное жерло, залаяли паразиты.*

2. Авторское пояснение термина:

– *Геолог мечтал увидеть и описать весь процесс извержения, подобраться к кратеру и, может быть, спуститься в эту огнедышащую фантастическую пасть, а химик уже за десять километров чувствовал запах газов и любовно поглядывал на упакованные колбочки, в которые он запрет газообразные продукты извержения и кусочки лав, чтобы после на вулканологической станции исследовать их состав.*

3. Сочетание текстов разных стилей:

– философского и художественного:

– *Очень хотелось мне до конца разгадать жизнь своей «синеглазки». Верю я, что и на Памире, и на всем протяжении между Сарысангским и Ладжвардарьинским месторождениями скрываются её «братья и сёстры». Но увы, годы взяли своё. Не работать уже мне на 4–6 тысячных высотах Памира и Гиндукуша. Пусть дети и внуки продолжат мой полувековой поиск, и новым месторождениям синего камня дадут вторую жизнь.*

– исторического и художественного:

– *...Конец 1941 года. Под вой налетающих мессеримиттов его отделение сапёров строит переправу через речку. Во время очередной бомбёжки солдат-наблюдатель сорвался с дерева и грудью упал на сук. Сергей помнит, как кричал раненый, когда он вёз его на грузовике в ближайшую районную больницу.*

– документального и художественного:

– *В 1930 году три человека – геологи Хабаков и Юдин и писатель Лукницкий, преодолев скалы и горную болезнь «тутэк», добрались до лазуритового обвала и открыли первое на Памире месторождение ладжварда. Лазурит оказался тёмным, бархатисто-синим с белыми пятнами других минералов. С тех пор лазуритовый обвал и стал разрабатываться.*

На уровне речевого поведения были выявлены следующие характерные особенности текстов, созданных геологами:

1. Отражение ситуации в рамках контекста:

– фамильярное обращение к коллегам: *Лёшка, Женька, Панчук – Пьянчук, Сергей Петрович;*

– подведение итогов размышлений, характеризующееся завершением одного направления мысли и началом другой [9, с. 6], например:

– *Очень хотелось мне до конца разгадать жизнь своей «синеглазки». Верю я, что и на Памире, и на всем протяжении между Сарысангским и Ладжвардарьинским месторождениями скрываются её «братья и сёстры». Но увы, годы взяли своё. Не работать уже мне на 4–6 тысячных высотах Памира и Гиндукуша. Пусть дети и внуки продолжат мой полувековой поиск, и новым месторождениям синего камня дадут вторую жизнь.*

– логичное окончание рассказа, характеризующееся завершением экспедиции / дня / этапа работы наряду с акцентированием внимания на продолжении работы в будущем:

– *Обратный путь прошёл незаметно... Ещё долго, долго потом отважные камчатские зимовщики вулканологической станции Академии наук, разбирая и обрабатывая привезённые материалы, вспоминали о своем путешествии по раскалённой лаве вулкана Билиюкай.*

– цитаты, используемые автором в качестве подкрепления своих размышлений, например:

– *Изучение минералогической литературы, расспросы специалистов позволили довольно быстро выявить имя «синеглазки» – лазурит, или ляпис-лазурь, очень редко встречающаяся на земном шаре горная порода.*

Таким образом, на основе анализа языковой личности целесообразно выделить когнитивный, лексический уровень, а также уровень речевого поведения. Отражение данных уровней в речевом портрете геологов позволяет определить наиболее характерные черты геолога как языковой личности. К отличительным характеристикам речевого портрета геолога, представленных в прозе 60-70-х гг. XX в. следует отнести: а) на когнитивном уровне – термины, топонимы, описание природы; б) на лексическом уровне – наличие стилистических средств (эпитетов, гиперболы, сравнений и др.), соединение текстов разного жанра и стиля в единое целое (научного, философского, исторического, искусствоведческого, художественного); в) на уровне речевого поведения – включение авторских пояснений, направленность на диалогическое взаимодействие с читателем / коллегами, логичность повествования.

Данное исследование может быть дополнено более детальным изучением речевого портрета геолога на примере прозы 60-70-х гг., а также выявлением его отличительных черт на разных уровнях языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барсукова Е.В. Языковая личность как категория исторической культурологии: на материале «Архива князя Воронцова»: дис. на соиск. учён. степ. кандидата культурологии: 24.00.01 – теория и история культуры / Е.В. Барсукова; Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва. Саранск, 2007.
2. Гордеева М.Н. Речевой портрет и способы его описания // Лингвостилистические и лингводидактические проблемы коммуникации. 2008. №6. С. 89-101.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / Научно-исследовательская лаборатория «Аксиологическая лингвистика». М.: Гнозис, 2004.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 6-е. М.: URSS, 2007.
5. Леорда С.В. Речевой портрет современного студента. автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.01. Саратов, 2006.
6. Мамаева С.В. Речевой портрет коллективной языковой личности школьников 5-7 классов: диссертация ... кандидата филологических наук: Лесосибирск, 2007.
7. Николаева Т.М. Социолингвистический портрет» и методы его описания / Т.М. Николаева // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики. Доклады Всесоюзной научной конференции. Часть 2. М.: ИРЯЗ, 1991.
8. Проблемы минералогии, экономической геологии и минеральных ресурсов. Часть 3. Воспоминания, научно-популярные и литературные произведения: Научно-литературный альманах / Гл. ред. В.И. Старости; Фонд им. Академика В.И. Смирнова. М. МАКС-Пресс, 2018.
9. Сиротинина О.Б. Лингвофилософские размышления как результат многолетнего мониторинга речи // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2017. № 1.
10. Смирновский сборник (научно-литературный альманах). М.: Фонд академика В.И. Смирнова. Российская академия естественных наук. 1996–2022.
11. Ширина Е.В. К характеристике понятий «личность», «языковая личность» и «языковой портрет» // Речь. Речевая деятельность. Текст. Таганрог: ИНИОН РАН, 2002.

**КОНЦЕПТ СОЦИАЛЬНОЕ ПОКОЛЕНИЕ.
ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВОЕННОГО ВУЗА**

*Кагарманов В.Г., Нужа М.И.
Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, Санкт-Петербург*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается теория социальных поколений американских исследователей Н. Хоува и В. Штрауса, анализируется ее применение отечественными учеными к изучению поколений советского и российского общества, характеризуется социально-психологический тип этих поколений.

Ключевые слова: социальное поколение; социально-психологический тип; поколения X, Y, Z.

**THE CONCEPT OF SOCIAL GENERATION.
THE PRACTICE OF APPLICATION
IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MILITARY UNIVERSITY**

*Kagarmanov V.G., Nuzha M.I.
S.M. Kirov Military Medical Academy, St. Petersburg*

ABSTRACT

The article considers the theory of social generations suggested by American researchers William Strauss and Neil Howe. An attempt has been made to analyze how this theory was applied to explore socio-psychological type of generations of Russian and Soviet society in the studies of national researchers.

Keywords: social generation; socio-psychological type; generation X, Y, Z.

Нарастание турбулентности в развитии человеческой цивилизации эпохи постмодерна в целом и её отдельных сторон и аспектов: экономики и политики, войны и мира, культуры и массмедиа, социального порядка и образования, – свидетельствует о нахождении современного общества в точке бифуркации – зоне кардинальных преобразований, за которой скрыты очертания будущего и не ясны перспективы человечества, возможные тенденции и линии его развития. Эта критическая ситуация требует осмысления культурных явлений и процессов, протекающих в образовательном пространстве отечественных вузов в целях обеспечения устойчивого продуцирования человеческого капитала – российской молодёжи.

Динамика ценностей, предпочтений и практик современной вузовской молодёжи – один из самых обсуждаемых вопросов в педагогическом и экспертном сообществе. Как отмечают М. Безбогова и М. Ионцева: «Социально-психологические исследования молодёжи являются проблемным полем множества исследователей. <...> С развитием сети Интернет интерес к молодежи, наиболее активному пользователю технических и технологических новшеств, только вырос. Появились теории, объясняющие изменения в общественных отношениях, в психике и особенности взаимодействия людей разного возраста. Наиболее интересными работами представляются теория поколений Нейла Хоува и Вильяма Штрауса, теория сетевого поколения Дона Тэпскотта, и теория цифровых аборигенов и цифровых мигрантов Марка Пренски» [1].

Авторы теории поколений экономист и демограф Н. Хоув и историк В. Штраус в своей исследовательской программе исходили из того, что большинство живущих в определённый исторический период людей исповедуют общие ценности. Эти перио-

ды они назвали социальными поколениями. «Хоув и Штраус считают – отмечает Е. Ожиганова, – что социальное поколение – это некая совокупность людей, рождённых в один двадцатилетний период и обладающих тремя общими критериями: возрастное положение в истории, что подразумевает под собой переживание одних и тех же исторических событий в примерно одинаковом возрасте, общие, единые верования и модели поведения и ощущение причастности к данному поколению» [2, с. 94].

Следует отметить, что в советской исследовательской традиции предпринимались достаточно интересные попытки показать судьбы молодёжи 2-й половины XX в. В частности, К. Мяло в работе «Под знаменем бунта» описывает эволюцию ценностей и стандартов поведения молодёжи в Европе. Её открывают в 50-е годы хиппи и битники с идеалами протеста и контркультуры – коммунами, свободной любовью и отстранённым существованием на пляжах Индии. На смену ему пришло поколение «бурных 60-х» с их шумными уличными манифестациями, грандиозными поп-фестивалями (Вудсток) и хеппенингами, левацким терроризмом (западноберлинская «Коммуна-1»).

Молодёжь второй половины 70-й годов и начала 80-х контрастно отличалась консервативным стилем ретро. Это были дети, младшие братья и сёстры «шестидесятников», бросавших вызов «отцам», жаждавших перевернуть весь мир и провозгласивших лозунг: «Не доверяй никому старше 30 лет!» [3, с. 3-6].

Российские исследователи также занимаются изучением различных аспектов когнитивной и поведенческой активности поколений. Так, в исследованиях Е. Никонова и Е. Шамис [4], статьях Е. Ожигановой, И. Дьяченко предложена интерпретация теории поколений для нашей страны. Взгляды авторов не бесспорны, но в определенной степени они позволяют понять и охарактеризовать типы поколений в СССР и современной России, их общие устойчивые поведенческие особенности, ценности и установки.

В соответствии с воззрениями указанных авторов, старшим поколением среди россиян XX в. является поколение «победителей», родившееся в период с 1901 по 1922 гг. Смысловую структуру его менталитета определили такие события, как революция 1905 г., Первая мировая война, Февральская и Октябрьская революции, Гражданская война и борьба за утверждение Советской власти. Представители поколения «победителей», воспитанные на социалистических идеалах, отличаются стремлением к светлому будущему, равенству и справедливости, высокой ответственностью и трудолюбием. Деньги для представителей «победителей» ценностью не являются, они нужны им всего лишь как средство.

Социальное поколение, родившихся в период с 1923 по 1942 гг., получило условное название «молчаливое». Оно воспитывалось в период острой классовой борьбы за укрепление Советской власти, во времена коллективизации, индустриализации, культурной революции, Великой Отечественной войны. Все эти обстоятельства сформировали человека терпеливого, молчаливого и исполнительного.

Следующее поколение было названо «Беби-бумерами» благодаря произошедшему после Великой Отечественной войны всплеску рождаемости. Оно рождено с 1943 по 1964 гг. в стране, с которой считался весь мир. СССР вышел победителем в жестокой схватке с нацизмом, первым отправил человека в космос и освоил мирный атом. Благодаря таким историческим обстоятельствам, люди из поколения «беби-бумеров» сформировались оптимистами, готовыми приложить максимальные усилия для достижения поставленных целей. Их ценности: Команда (например, спортивная), Быть молодыми, Высокие цели и амбиции, Победа, Долгосрочные планы, Вовлечённость в жизнь, Быть в курсе новостей, Значимый социальный статус.

За поколением «беби-бумеров» следует «поколение X», рождённое в 1965–1982 гг. Представители этого поколения росли в условиях расцвета социализма, разрядки напряжённости, а затем радикальной перестройки. На их менталитет повлияла атмосфера противостояния двух сверхимперий и военных блоков, война в Афганистане, проникновение в страну западных ценностей, наркотиков и распространения СПИДа. По причине постоянной занятости родителей – пятидневка в СССР была введена только в 1967 г., – дети поколения X росли более самостоятельными, а ключевыми их качествами стали готовность к переменам и расчёт на собственные силы. Их ценности: Профессионализм, Уникальность, Свобода выбора, Равноправие, Изменения как стиль жизни, Неформальность, Ответственность, Личное общение.

«Поколение Y» («Миллениумов») родилось в период с 1983 по 2000 гг. и сейчас находится в фазе активной жизни. Главными факторами, которые повлияли на формирование мировоззрения «миллениумов» стали окончание перестройки, реформы, распад СССР и социалистического блока, «лихие 90-е», безработица, финансовый кризис, окончание «холодной войны». Кардинальная ломка устоев и традиций дали «миллениумам» ощущение сиюминутности и неустойчивости, когда судьбы могущественных вождей и целых государств в одночасье прекращали существование и теряли свой вес. Поэтому «миллениумы» критически относятся к идеологиям, к власти и авторитетам.

«Миллениумы, – отмечает М. Исаева, – склонны принимать решения по какому-либо поводу очень быстро, так как боятся, что другой возможности может и не представиться. Такой метод способствует развитию устойчивости перед изменениями, способности реагировать на неожиданные вызовы, но, с другой стороны, слишком высокая скорость принятия решений зачастую не даёт возможности оценить ситуацию полностью и негативно отражается на качестве принятых решений. Стоит отметить, что взросление в быстро меняющемся мире развило у «миллениумов» склонность к быстрому потреблению и желанию быстро достигать высоких результатов. Для представителей данного поколения не характерен длительный процесс труда в работе. Идеалом «миллениумов» является «американская мечта», возможность быстро и без усилий достичь успеха и денежного благополучия» [5]. Их ценности: Позитив Impact – быть влиятельным и делать лучше своё окружение, Современность, Визуальное качество, Публичный успех, Быть на связи в сети, Партнерство, Интерес к экологии.

Сегодня мы являемся свидетелями становления «поколения Z» («Хоумлендеров»). Среди его положительных сторон исследователи отмечают: стремление быть в информационном тренде, быть в курсе; активное использование социальных сетей и компьютерных игр, выстраивание в коммуникации собственного образа и стиля; пользование обучающими играми и образовательными и справочными ресурсами. Однако, зумерам присущи и недостатки: тяга к быстрой смене «картинки» – клипа, короткого видео, небольшого текста (идеал – TikTok); фрагментарность, мозаичность знания в ущерб целостному восприятию события, процесса; им тяжело осваивать крупный текст, они предпочитают краткое резюме; они не привыкли удерживать в памяти много информации, но знают, как её быстро «загуглить»; предпочитают живое общение коммуникации в онлайн. Их ценности: Интерес к искусству и творчеству, Забота о здоровье, Безопасность, Дом и комфорт в нём, Совместная жизнь в гражданском браке (не редко с идеалом *childfree*), Культура еды и вкуса, Разнообразие во всем, Любимое дело.

Вузовским педагогам следует учитывать особенности данного поколения и использовать в образовательном процессе инновационные технологии, такие как: решение небольших кейсов, творческих заданий, обучение в формате игр. Так в Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова в интересах развития клинического мышления

будущих врачей педагогами лечебных кафедр проводится дидактическая игра «КлиМ». Она позволяет моделировать ситуации получения и оценки обучающимися клинических и лабораторно-инструментальных данных, постановку диагноза и его обоснование, апробировать междисциплинарный подход к больному. Игра проводится на разных уровнях сложности, в ней участвуют студенты медицинских вузов Петербурга.

Во внеаудиторной работе акцент следует делать на деятельном участии слушателей в ярких, интересных, музыкальных, динамичных мероприятиях социальной направленности. Не следует с настороженностью относиться к патриотической нагруженности акций из-за опасения отпугнуть не популярными в молодёжной среде темами. Если слушателям открывается возможность проявить себя, прикоснуться к настоящему, подвигам героев прошлого, то они откликаются и погружаются в действие. В военных вузах Санкт-Петербурга педагоги и военно-политические работники предлагают современному поколению курсантов именно такие деятельные формы участия в значимых социальных мероприятиях военно-патриотического характера.

В Военно-морской академии им. Н.Г. Кузнецова стало традицией проводить военно-исторические походы и марши по местам, связанным с легендарной военной историей Отечества. Маршрут состоявшегося 7–9 мая 2023 г. «Марша Балтийских курсантов» пролегал по берегам Чудского озера, где в 1992 г. их старшие товарищи установили памятник св. блг. кн. Александру Невскому и резной Поклонный крест в честь 750-летия победы в Ледовом побоище. У деревни Мазиха Гдовского района участниками марш-похода был установлен и торжественно открыт памятник курсантам-дзержинцам на месте боя 14 июля 1941 г. береговой роты курсантов ВВМИОЛУ им. Ф.Э. Дзержинского, в котором 19-летние мальчишки с винтовками противостояли 36-й моторизованной дивизии вермахта, чтобы сдержать наступление немцев на Ленинград.

Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова ежегодно 17 сентября проводит ритуальные мероприятия в п. Осиновец у мемориала «Ладожский курган» в память о курсантах военно-морских училищ и военно-морской медицинской академии, погибших в 1941 г. при эвакуации из Ленинграда на барже №752. В холодных водах штормовой Ладоги тогда погибли около 1000 человек.

Исследования когнитивных, коммуникативных, социально-психологических особенностей поколений молодёжи вообще и студенчества в частности дают ценный материал для его использования в образовательном пространстве современного вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безбогова М.С., Ионцева М.В. Социально-психологический портрет современной молодёжи // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 6. <http://mir-nauki.com/PDF/35PSMN616.pdf>. (дата обращения: 15.09.2023).
2. Цитата по: Ожиганова Е.М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1. С. 94-97.
3. См.: Мяло К.Г. Под знаменем бунта: Очерки по истории и психологии молодёжного протеста 1950–1970-х годов. Москва: Мол. Гвардия, 1985.
4. Результаты исследований Е. Никонова и Е. Шамис изложены в работах: «Теория поколений. Стратегия Беби-бумеров», «В семье не без миллениума. Что делать поколению, которое меняет мир», «Теория поколений. Необыкновенный Икс» и др.
5. См.: Исаева М. Поколения кризиса и подъема в теории В. Штрауса и Н. Хоува / М. Исаева // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 3. С. 290-295.

ОБРАЗ Л.П. БЕРИИ В СОВРЕМЕННОМ КИНЕМАТОГРАФЕ

Конкин А.А., Печерский Р.В.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена осмыслению образа Л.П. Берии в современном кинематографе. Рассмотрены различные представления этого человека в кинокартинах, составлен общий художественный образ, сложившийся в настоящее время, а также проанализированы причины становления такого образа.

Ключевые слова: кинематограф; Л.П. Берия; «Большой террор».

THE FIGURE OF LAVRENTIY BERIA IN MODERN CINEMATOGRAPHY

Konkin A.A., Pecherskiy R.V.

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

ABSTRACT

The article is devoted to the understanding of the image of L.P. Beria in the modern cinematography. Various representations of this person in motion pictures are considered, a general artistic image that has developed at the present time is compiled, and the reasons for the formation of such an image are analyzed.

Keywords: cinematography; L.P. Beria; «The Great Terror».

Лаврентий Павлович Берия, безусловно, является одной из самых неоднозначных фигур отечественной истории прошедшего столетия. В настоящее время в отечественной историографии существует множество различных мнений относительно этой личности [4, с. 282; 6, с. 1]. Следует отметить, что с течением времени образ данного человека претерпевал значительные изменения. Так, в 50-е – 60-е гг. в рамках выработанного на XX съезде КПСС курса на десталинизацию, личность Берии подвергали различным порицаниям, называя его «буржуазным перерожденцем» и «фашистским заговорщиком» [3, с. 44]. Однако с конца 1980-х, начиная с «гласности», фигура Л.П. Берии и его роль в событиях отечественной истории была переосмыслена. Рассекречены документы о, например, амнистии им граждан и о т.н. «Бериевской оттепели» [3, с. 45]. Стоит подчеркнуть, что в это время тон задавал и сын маршала – Серго, характеризовавший отца как скромного, рассудительного и мягкого человека [2, с. 9, 15, 16]. В то же время, в современной историографии по-прежнему доминируют чересчур резкие высказывания относительно Л. Берии.

Кинематограф всегда пользовался повышенным интересом в обществе. Благодаря художественным образам создатели кинокартин обычно формируют у зрителя определённые ценности – как в целом, так и относительно частных вопросов. Кроме того, фильмы, связанные с историческими событиями, как правило показывают текущий политический настрой относительно этих событий. Применительно к отображению образа Л.П. Берии следует отметить, что мы можем наблюдать ту же неоднозначность образа в разное время (конец 50-х – 60-е и конец 80-х) [3, с. 44, 46]. Наряду с этим необходимо выделить следующее: причиной этой неоднозначности является наличие некоторых положений в исторической науке, доминировавших в той или иной мере на конкретном этапе её развития.

На сегодняшний день существует две основные точки зрения: Берия – «человек развратный и нечестный» [5, с. 590], враг народа, главной задачей которого была узур-

пация власти и последующий террор. Другая – Берия – жертва государственных интриг и борьбы разных политических группировок за власть.

Для объективности выводов исследования решено проанализировать кинокартины последних тридцати лет с разными взглядами на личность и поступки рассматриваемого субъекта, а также взять несколько существующих зарубежных фильмов для последующего сравнения с отечественными работами.

В многосерийном фильме «Охота на Берия» А. Пиманова (2008 г.) Лаврентия Павловича с самого начала иллюстрируют злым и эгоистичным человеком, который только и ждёт возможности занять пост Генерального секретаря. Это прослеживается и в его отношении к людям: на всех смотрит свысока, называет себя «императором». С женой, Ниной Теймуразовной, ведёт себя холодно, при любом случае отдаёт предпочтение работе. Также следует отметить несколько фактов, вызывающих отдельный интерес. А именно, у Лаврентия Павловича имеется любовница Валентина Соловьёва и внебрачная дочь Марта, которых он скрывает от жены (прямая отсылка на любовницу Валентину Дроздову и их внебрачную дочь, доказательство существования которых, в отличие от других, безусловно [2, с. 26-27; 5, с. 590]). Также в кинокартине отмечается, что у Берии есть счета за границей, а также факт его виновности в отравлении и смерти И.В. Сталина. В дальнейшем Лаврентий Павлович планировал ввод войск в Москву 26 июня 1953 г. с целью захвата и удержания власти, однако в этот же день его арестовали. В то же время утверждается, что обвинения в изнасиловании на суде в декабре 1953 г., а также факт сотрудничества с английской разведкой носят ложный характер. В итоге в кинокартине «Охота на Берия», на первый план выходит образ Берии как человека, пытавшегося захватить власть любыми способами, которого, как он думал, никто не сможет остановить.

«Берия. Проигрыш» – это историческая драма М. Иванникова и К. Захарова (2010 г.), в которой Берия представляется рассудительным и умным человеком, обладающим развитой интуицией и являющимся преемником Сталина. Главным же антагонистом фильма выступает Н.С. Хрущёв, который под видом учений планирует ввести войска в Москву и арестовать своих противников. Хрущёв панически боится Лаврентия Павловича и подозревает его в разных антинародных делах, например, в сотрудничестве с американской и английской разведкой. Следует учесть, что некоторые факты в фильме рассматриваются с двух сторон: во-первых, желание Лаврентия Павловича объединить Германию расценивается Хрущёвым как попытка вмешательства в построение мирового социализма, однако Берия лишь следовал советам Сталина. Во-вторых, сразу же после смерти Сталина, Берия приказывает пересмотреть 4 вопроса: «мингрельское дело», «дело врачей», дело о вредительстве в авиапроме и беспорядки в МГБ. Кроме того, Берия предлагает Маленкову «план ликвидации Гулага как хозяйственной единицы», что де-факто означало начало амнистий. Хрущёв, в свою очередь, думает, что глава МГБ хочет выпустить тысячи заключённых для разжигания беспорядков в стране. В-третьих, в фильме затрагивается и национальный вопрос, а именно то, что Лаврентий Павлович дал возможность Маленкову вступить на должность председателя Совета Министров СССР только потому, что он русский, но таким образом Хрущёв пытается убедить Георгия Максимилиановича перейти на его сторону. Добавим, что командировка Берии в ГДР незадолго до его ареста была спланирована с целью подготовки плана ввода войск в столицу, а события лета 1953 г. в кинокартине названы государственным переворотом и захватом власти. Во время допроса попытки Берии себя реабилитировать остаются безуспешными, ставится акцент на невразумительности и лживости всех обвинений, предъявляемых ему. Сам же Берия на фоне остальных героев картины выглядит умным, дальновидным и верным своей отчизне человеком. Главной причиной ареста

и убийства Берии является боязнь Хрущёвым тайного продолжения ведения «ленинградского дела», к которому тот имел непосредственное отношение. Также ставится акцент на недостоверности факта убийства Лаврентия Павловича именно 26 декабря 1953 г., по этому поводу существуют разные версии. Следует сказать, что в данном фильме прослеживается чрезмерное злоупотребление не полностью достоверными историческими фактами. Берия в этом фильме выступает как разоблачитель действующего правительства в лице Хрущева и Маленкова, которые незаконно смещают его с должности.

В картине А. Адрианова «Шпион» (2012 г.) события переносят зрителя в первую половину 1941 г., когда немецкая разведка пыталась дезинформировать советские спецслужбы данными о ненападении Германии минимум до 1943 г. Фамилию Берии в кинокартине не произносят, его называют просто «наркомом». Образ этого человека мы узнаём сразу: костюм и пенсне, хотя в фильме предпочли заменить пенсне обычными очками с круглыми линзами. Берия изначально иллюстрируется сдержанным и спокойным человеком, однако в дальнейшем мы узнаем, что ради выполнения поставленной задачи он готов пожертвовать жизнями десятков людей. Он искренне предан Сталину, для подчинённых близко чувство страха к нему. В фильме также отчётливо показано то, что Сталин не до конца доверяет Берии и использует его для поддержания порядка там, где нужно. В одном из моментов мы можем наблюдать следующий факт: Сталин поручает наркому поддерживать порядок в приграничных регионах «как он умеет», намекая, видимо, на участие Лаврентия Павловича в событиях «Большого террора». По сюжету именно Берия по незнанию пропускает к Сталину фашистского агента, который совершает удачную попытку дезинформации.

В многосерийной «Московской Саге» Д. Барщевского (2004 г.) экранизируются несколько событий, относящихся к разным временным событиям, начиная с 1925 г. Образ Берии впервые возникает в картине применительно к событиям коллективизации (1930 г.), когда он работал первым секретарем ЦК Компартии Грузинской ССР. В кинокартине Берия позиционируют как властного, хитроумного и коварного начальника, приказы которого должны выполняться беспрекословно. Пользуется уважением среди народа Грузии, однако оно вызвано скорее страхом. В то же время Берия хранит верность вождю: при возникновении малейшей угрозы имени Сталина готов действовать любыми способами. Далее зрителю показывают Берию, заместителя наркома НКВД, осенью 1938 г. Любопытно, что в картине прослеживается мысль о непричастности Берии к «Большому террору». Любит власть как таковую и власть над людьми, склонен к мыслям и действиям неблагопристойного характера относительно женского пола, причем независимо от их возраста и опыта, очень злопамятен, высокомерен. В фильме также экранизирован сюжет, очень похожий на то, о чем говорится в книге Нины Алексеевой, когда Берия с улицы забирает понравившуюся девушку с целью осуществления тех самых неблагопристойных мыслей [1, с. 13-14]. Сталин доверяет Лаврентию Павловичу, считает его своим другом, по крайней мере в конце 1930-х гг. Во время Великой Отечественной войны Берия ещё больше сближается со Сталиным и даёт разные советы, в том числе относительно повышенного контроля за реабилитированными заключёнными, ранее служившими в рядах Красной армии. После событий в начале августа 1945 г. в Японии Берия ставит цель заполучить схему американцев по атомной бомбе любыми способами. Когда маршал почувствовал слабость здоровья Сталина, то немедленно начал укреплять собственные политические позиции. Итак, образ Лаврентия Павловича Берии в киноромане раскрыт хорошо, как один из главных героев. По мере продвижения его по карьерной лестнице всё более открыто проявлялся его характер, вызывающий у зрителя, скорее, негативные эмоции.

В многосерийном фильме В. Москаленко «Орлова и Александров» (2015 г.) Беррию показывают в 1930-ых гг., когда он из Грузии переезжает работать в Москву. И вновь нам представляется образ хитрого, злопамятного и высокомерного человека. Подчинённые для него – ничто, в разговоре с людьми ведёт себя непринужденно, на лице небольшая ухмылка, однако на самом деле это человек, который всё видит и слышит, очень хорошо разбирается в людях, превышает свои полномочия. Простые люди боятся его и лишний раз не вступают с ним в контакт. Испытывает слабость к женщинам, несмотря на их гражданский статус. В отличие от ряда других картин, в данном фильме открыто признаётся участие Берии в «Большом терроре». По этим причинам образ Берии в фильме – негативный.

Помимо отечественных картин, присутствует образ Л.П. Берии и в зарубежном кинематографе последних десятилетий. Так, в британском многосерийном фильме Дж. Джонса «Архангел» (2005 г.) Берия предстает перед нами в образе предателя Сталина. Когда глава государства умирает в своей резиденции, Берия крадет ключ от его сейфа в Кремле, а потом закапывает некоторые документы, доказывающие факт наличия у Сталина ещё одного сына. Можно предположить, что Берия уже был готов к борьбе за власть и не хотел конкуренции. Кроме того, что зрителю представлен негативный образ Берии, в данном фильме наблюдается присутствие совершенно неопределённых и недостоверных фактов, а современная Россия и Советский Союз показаны чрезмерно стереотипно.

В совместной американо-российско-венгерской картине «Сталин» (1992 г.) показан весь период правления И.В. Сталина. Впервые Берия появляется в картине в начале коллективизации. В фильме он выступает своего рода инструментом в руках Сталина, палачом во время репрессий в 1930-х гг. Когда умирает Сталин, маршал показывает свою истинную личность, произнося несколько оскорбительных слов, относящихся к правителю. Приближённые к Сталину понимают – Берия хочет захватить власть.

Подводя итог, можно отметить, что принципиальных различий между образами Л.П. Берии в отечественном и зарубежном кинематографе нет. Создатели картин, как правило, оперируют общеизвестными фактами, дополняя их собственным видением фактора личности в истории. Таким образом, в современном кинематографе существует тенденция иллюстрирования Берии в негативном образе, причём степень его безнравственности и безжалостности разная: где-то он сразу вызывает отвращение у зрителя, а где-то его образ раскрывается постепенно. В исторической науке, как и в общественном сознании, большой след оставляют факты общеизвестные, влияющие на массы. Фигура Берии ассоциируется прежде всего с репрессиями и беззаконием, к которым он имел самое что ни на есть прямое отношение. Конечно, существуют единичные примеры изображения Берии в положительном контексте, однако они являются скорее исключением и выбиваются из общего ряда картин.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева Н.В.* Лаврентий Берия в моей жизни. М., 1996.
2. *Берия С.Л.* Мой отец – Лаврентий Берия. М., 1994.
3. *Гладышев П.С.* Эволюция образов Л.П. Берии в общественно-политических источниках (1953 – начало 2000-х годов) // Гуманитарные исследования Центральной России. 2020, №1. С. 42-48.
4. *Кремлев С.Т.* Берия. Лучший менеджер XX века. М., 2008.
5. *Петров В.В., Марусенко М.А., Пиотровская К.Р., Маньяс И.Н., Мамаев Н.К.* Об авторстве «писем Берии из заточения» // Исследование права с позиции социальных и гуманитарных (неюридических) наук. 2019, №3. С. 586-605.
6. Газета Правда от 10 июля 1953 года. Портал 1922-1991. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://22-91.ru/foto-vremen-sovetskogo-soyuza/gazeta-pravda-ot-10-ijulja-1953-goda-lavrentijj-berija-objavlen-vragom-naroda-5897.html> (дата обращения: 19.08.2023).

ВЛАДИМИР ЕФИМОВИЧ ШОР: ШТРИХИ К БИОГРАФИИ

*Самыловская Е.А., Тарновецкая Е.Е., Аваргина Е.А.
Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена биографии советского филолога-романиста Владимира Ефимовича Шор. На основе анализа литературы и ранее неизвестных архивных источников был прослежен его педагогический путь. Особое внимание в статье уделено его педагогической, научной и общественной деятельности в Ленинградском горном институте.

Ключевые слова: Владимир Ефимович Шор; Ленинградский горный институт; «оттепель»; ЛИТО; школа советского перевода.

VLADIMIR EFIMOVICH SHOR: BIOGRAPHY DETAILS

*Samylovskaya E.A., Tarnovetskaya E.E., Avargina E.A.
Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University*

ABSTRACT

The paper is devoted to the biography of the Soviet philologist-novelist Vladimir Efimovich Shor. Based on the analysis of literature and previously unknown archival sources, the authors traced his pedagogical path. Special attention is paid to his pedagogical, scientific and social activities in Leningrad Mining Institute.

Keywords: Vladimir Efimovich Shor; Leningrad Mining Institute; "thaw"; Literature Union; Soviet translation school.

*И вспомню я, над тишиной могил
Услышав звон весеннего трамвая,
Как Шор в аудиторию входил,
Локтем протеза папку прижимая.*

*Он кафедрой заведовал тогда,
А я был первокурсником. Не в этом,
Однако, дело: в давние года
Он для меня был мэтром и поэтом.*

*Ему, невозможная легкий страх,
Сдавал я переводы для зачета.
Мы говорили битый час о чем-то,
Да не о чем-то, помню – о стихах.*

Городницкий А. «Комаровское кладбище» (отрывок), 1985 г. [1]

Литературная жизнь Ленинграда времен «оттепели» переживала бурный расцвет поэтического движения, период роста интереса ленинградцев и молодёжи, в частности, к литературе во всех её многогранных проявлениях. Ленинградский горный институт был с середины 1950-х гг. как и целый ряд университетов вовлечён в литературную волну, что стало культурным достоянием города на Неве и страны в целом [2]. При этом формы активности молодёжи на литературном фронте в ЛГИ предлагались крупными университетскими администраторами [3]. Однако некоторые итоги деятельности литературной молодёжи были отрицательно восприняты властью: «глоток свободы» был так же непредсказуем для молодых людей, как и речи лидера СССР Н.С. Хрущева, который и сам не всегда знал, к чему его заведет та или иная речь на международной арене [4; 5].

Неотъемлемой частью столь непростого процесса был советский филолог-романист, преподаватель Ленинградского горного института, специалист по теории перевода, библиограф, член Союза писателей Владимир Ефимович Шор (1917–1971). Как переводчик прежде всего французской и немецкой поэзии и прозы он известен переводами произведений В. Гюго, Ш. Бодлера, Э. Верхарна, Ж. Санд, Ж. Расина (трагедии «Ифигения» и «Андромаха» (в соавторстве с женой, Инной Яковлевной Шафаренко), Ж. Лафорга, Ф. Фрейлиграта, К. Ф. Мейера, Г. Сакса, Ф. Грильпарцера, Ф. Гельдерлина, а также В. Скотта, Р. Киплинга, Г. Лонгфелло, Я. Ридоса и др.). В. Е. Шор внёс значительный вклад в развитие школы советского перевода, однако отдельного самостоятельного исследования, посвящённого его жизни, творческой и педагогической деятельности, до сих пор не существует, за исключением лишь отдельных небольших биографических заметок и статей [6; 7; 8; 9], а также кратких упоминаний о нём в воспоминаниях современников [10, с. 10-11; 11, с. 35; 12, с. 74].

В свою очередь, авторы данной статьи пытаются уточнить биографию В.Е. Шор, расширить знания об уже известных фактах жизни этого незаурядного человека, а также осветить малоизвестные.

Почерпнуть новые и малоизвестные факты из жизни В.Е. Шор удалось благодаря изучению воспоминаний его современников и участников ЛИТО, отдельных заметок газеты «Горняцкая правда» за 1940-1950-е гг., посвященных деятельности ЛИТО, и его личного дела, хранящегося в Архиве Санкт-Петербургского горного университета. Последний источник является самым информативным и впервые вводится в научный оборот.

Владимир Ефимович Шор родился 30 августа 1917 г. в г. Тбилиси в семье инженера Ефима Осиповича Шор¹ и врача Софии Юрьевны Шор². [13, л. 4, 34, 36] В 1924 г., после недолговременного проживания в г. Одессе, семья переехала в г. Ленинград, где с 1924 по 1935 гг. В.Е. Шор обучался в средней школе. Перед самым окончанием школы произошла трагедия: он попал в транспортную катастрофу, в результате которой лишился левой руки. Тем не менее, это не помешало ему в 1935 г. поступить в Ленинградский институт истории, философии, литературы и Лингвистики (ЛИФЛИ), вскоре преобразованный в филологический факультет Ленинградского государственного университета, где обучался на романо-германском отделении [13, л. 4, 36].

Обучение в университете давалось В.Е. Шор успешно. Так, в 1940 г. он окончил университет по специальности «История французской литературы» (квалификация литературоведа-западника) с «красным дипломом»: единственная в зачётной ведомости оценка «хорошо» была по дисциплине «Военная подготовка». В итоге после окончания университета он в совершенстве владел четырьмя европейскими языками: французским, английским, немецким и испанским, а также вскоре овладел ещё двумя (читал на итальянском и болгарском языках) [13, л. 5, 22, 38, 39]. Успехи выпускника не остались

¹ Шор Ефим Осипович (1886–1943) – инженер. Родился в г. Одессе. В 1913 г. окончил Киевский политехнический институт. Всю жизнь работал инженером. Последние годы жизни проработал на Кировском заводе в г. Ленинграде. Умер в 1943 г. в г. Саратове, где находился в эвакуации (См.: Архив Санкт-Петербургского горного университета. Д. 246. Л. 24, 36)

² Шор София Юрьевна (1885–1958) – врач. Родилась в г. Бельцы. В 1904 г. на средства, скопленные от уроков музыки, отправилась в Швейцарию для поступления в медицинский институт, так как не могла поступить в Петербургский университет. Однако, в связи с тяжелой болезнью матери, уже через месяц была вынуждена вернуться в Россию. В 1906 г. поступила на медицинское отделение открывшихся Киевских высших женских курсов. В 1912 г. окончила медицинский факультет Киевского университета. До 1943 г. работала врачом в г. Ленинграде в больнице «В память 25 Октября» и в Саратовском медицинском институте. В 1943 г. её разбил паралич, и она получила инвалидность I группы, после чего вплоть до своей кончины в 1958 г. жила с сыном Шор В. Е. (См.: Архив Санкт-Петербургского горного университета. Д. 246. Л. 23, 24, 36)

незамеченными, и в этом же году, по рекомендации кафедры зарубежной литературы, он был принят в аспирантуру ЛГУ [13, л. 36].

Потеря руки в юности повлияла на дальнейший путь нашего героя: в годы Великой Отечественной войны и блокады Ленинграда в 1942 г. вместе с Ленинградским государственным университетом он был эвакуирован в г. Саратов, где продолжил обучение в аспирантуре и начал преподавательскую деятельность на кафедрах западноевропейских литератур и иностранных языков. Там же 20 ноября 1943 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему «Творчество братьев Гонкур» [13, л. 4, 12, 36-36 об.]. Судя по всему, уже здесь, в эвакуации, Владимир Ефимович проявил себя как замечательный преподаватель и талантливый учёный. Профессор ЛГУ, заведующий кафедрой западноевропейских литератур, доктор филологических наук М.П. Алексеев ему дал следующую характеристику: «Владимир Ефимович Шор, в бытность свою в аспирантуре Ленинградского Гос. Университета, проявил себя, как знающий-литературовед-западник, весьма начитанный в своей специальности, а также хорошо владеющий иностранными языками. Во время эвакуации ЛГУ в г. Саратов, находясь на последнем курсе аспирантуры, В.Е. Шор оказал помощь кафедре западно-европейской литературы, значительно уменьшившейся в своем составе, и, по предложению деканата Филологического факультета и кафедры, успешно провёл для студентов курс истории французской литературы XIX и XX вв., а также со студентами вёл занятия по французскому и немецкому языкам. <...> Являясь вполне зрелым научным работником, В.Е. Шор может с успехом читать общие и специальные курсы в университетах и педагогических институтах по западно-европейской литературе и смежным филологическим дисциплинам» [13, л. 9].

После окончания аспирантуры и защиты диссертации В.Е. Шор Наркомпросом СССР был направлен на работу в Тульский государственный педагогический институт (ТГПИ), где работал с 12 января 1944 г. по 10 сентября 1945 г. в должности доцента кафедры Всеобщей литературы, и с октября 1944 г. – в должности заведующего кафедрой иностранных языков. В июле 1945 г. был утвержден ВАК в учёном звании доцента кафедры «Западная литература». Причём в последней должности был утвержден Всесоюзным комитетом по делам высшей школы [13, л. 4, 6, 11, 13, 21, 36 об.]. На этих должностях Владимир Ефимович не только подтвердил свои высокие педагогические и научные компетенции, но и получил опыт в области администрирования и организации учебного процесса, который ему пригодится уже в Ленинградском горном институте. По словам директора ТГПИ А. М. Богданова: «В.Е. Шор проявил себя высококвалифицированным работником, в области своей специальности всеобщей литературы. Лекции, семинарские занятия проводятся тов. Шор на высоком научном уровне, идеологически выдержаны, отличаются глубиной содержания и хорошим методическим оформлением. <...> В общественной, комсомольской работе проявляет активное участие. По поручению Горкома ВКПб и лекторского бюро ОБЛОНО т. В.Е. Шор выступает с лекциями и докладами» [13, л. 7].

Несмотря на успешную педагогическую и административную карьеру в г. Туле, В.Е. Шор удалось вернуться в г. Ленинград. В октябре 1945 г. по вызову Ленгорисполкома он был направлен на работу в должности старшего научного сотрудника и главного библиотекаря Государственной публичной библиотеки имени М.Е. Салтыкова-Щедрина³ [13, л. 4, 36 об.]. Несмотря на то, что он был научным сотрудником в библиотеке, а позже – доцентом и заведующим кафедрой Ленинградского горного инсти-

³ Даже после перехода на работу в Ленинградский горный институт В.Е. Шор до января 1948 г. трудился в Государственной публичной библиотеке им. М.Е. Салтыкова-Щедрина на должности главного библиотекаря по совместительству. (См.: Архив Санкт-Петербургского горного университета. Д. 246. Л. 19).

туда, его педагогический талант и знания были востребованы в других вузах. Так, во втором семестре 1945-1946 уч. г. В.Е. Шор состоял преподавателем всеобщей литературы с почасовой оплатой в Карело-Финском государственном университете в г. Петрозаводске [13, л. 18]. В 1948-1949 гг. он работал по совместительству на должности доцента в 1-м Ленинградском педагогическом институте иностранных языков [13, л. 25].

С конца 1946 г. судьба В.Е. Шор до конца его жизни будет связана с Ленинградским горным институтом, где он работал доцентом и заведующим кафедрой. В сентябре 1946 г. он поступил на кафедру иностранных языков на должность доцента и уже 15 ноября 1946 г. на заседании Учёного Совета Ленинградского горного института будет избран на должность заведующего кафедрой. Очевидно, что его избрание не было формальным и вызвало дискуссии⁴: за его кандидатуру проголосовали 27 членов Совета, а 8 проголосовали «против» [13, л. 14, 19]. К исполнению своих обязанностей заведующего он приступил лишь в марте 1947 г. и бесценно занимал эту должность до 1961 г. [13, л. 15, 36 об., 54].

Пожалуй, уже в стенах Горного института полностью раскрылись таланты Владимира Ефимовича. Руководство института и коллеги⁵ давали ему только самые положительные характеристики, отмечая, что он был прекрасным, высококвалифицированным, умелым работником и замечательным педагогом, широко образованным и высоко эрудированным руководителем, чутким и отзывчивым товарищем и исключительным организатором и общественником; читал лекции на семинарах агитаторов, где проявил себя хорошим лектором, умеющим заинтересовать аудиторию, в течение многих лет был агитатором группы. [13, л. 20, 28] В 1950-х гг. был председателем литературно-педагогической секции Свердловского отделения Всесоюзного общества по распространению политических и научных знаний (Всесоюзного общества «Знание») [13, л. 30, 31].

В.Е. Шор принимал активное участие в общественной жизни института, руководил студенческими кружками, в частности, кружками иностранных языков [13, л. 28] и пользовался заслуженным авторитетом среди преподавателей и студентов [13, л. 31, 32, 37]. Проще говоря, студенты любили его и занятия с ним, о чем свидетельствуют оставленные воспоминания и литературное творчество современников [1, с. 550-551; 10, с. 10-11]. Особенно ценили и уважали Владимира Ефимовича участники ЛИТО, в котором в 1953-1957 гг. делали первые шаги на литературном поприще будущие знаменитые поэты-горняки Л.М. Агеев, А.Г. Битов, В.Л. Британишский, Я.А. Виньковецкий, А.Д. Гдалин, Л.Д. Гольдман, Л.Д. Гладкая, А.М. Городницкий, Е.А. Кумпан, Э.И. Кутырев, О.А. Тарутин, Г. Е. Трофимов и др. Судя по всему, именно В.Е. Шор был вдохновителем и первым руководителем этого студенческого объединения. ЛИТО выросло из литературного кружка, созданного при редакции газеты «Горняцкая правда» в декабре 1949 г. [14, с. 2; 15, с. 2, 16, с. 2]. В 1949-1950 гг. руководителем этого кружка был именно Владимир Ефимович, лишь с октября 1951 г. на эту должность был приглашен член союза писателей Д.А. Леваневский [17, с. 2], который занимал её до лета 1952 г. [18, с. 2]. Вероятно, в момент «пересменки» руководителей (до момента приглашения в литературный кружок весной 1953 г. Г.С. Семенова

⁴ Вопрос о дискуссиях о кандидатуре В. Е. Шор на избрании 1946 г., безусловно, представляет интерес и требует дополнительного исследования.

⁵ Характеристики были даны профессором П.М. Татариновым, профессором Л.Н. Келлем, профессором Д.А. Казаковским, профессором П.М. Мустелем.

[19, с. 2; 20, с. 2]) В. Е. Шор также организовывал работу кружка [11, с. 35]⁶. В 1950 г., рассказывая читателям «Горняцкой правды» о работе кружка и молодых поэтах, Владимир Ефимович отмечал, что студенты технического вуза «пишут потому, что испытывают живую потребность к нашему миру дерзких замыслов и великих свершений», но «для совершенствования в мастерстве, для воспитания художественного вкуса нужно руководство, нужна товарищеская помощь и открытая, часть (отчасти?) нелицеприятная, критика» [21, с. 2]. Даже передав «бразды правления» литературным кружком (в дальнейшем – ЛИТО) в руки Г.С. Семенова, он был постоянным участником занятий и творческих поэтических вечеров, на которых не редко выступал в качестве критика [22, с. 2].

Несмотря на то, что в 1957 г. ЛИТО Горного института было разгромлено и фактически перестало существовать с начала 1958 г. [23, с. 194–196], В. Е. Шор продолжал активно общаться с молодёжью, обучать молодые литературные дарования и проводить активную общественную работу. Так, в 1958 г. он начал руководить семинаром молодых переводчиков при Ленинградском отделении Союза Советских Писателей СССР (секция французского языка) [13, л. 31, 32], а с 1961 г. стал членом Союза Советских Писателей по секции художественного перевода [13, л. 36 об., 37]. С этого же года возглавил Литературный факультет в созданном при ЛГИ Университете культуры⁷, на котором также читал лекции по литературе [13, л. 52; 24 с. 192].

Тем не менее, в самом начале 1960-х гг. здоровье В.Е. Шора начало его «подводить». В декабре 1961 г. В.Е. Шор просит снять его с должности заведующего по причине тяжелого заболевания – сахарного диабета. Более того, последовавшее после этого ухудшение состояния здоровья даже заставило его частично отказаться в январе 1962 г. от должности доцента и перейти на 0,5 ставки [13, л. 54, 55], но уже через полгода его самочувствие улучшилось, и с начала 1962/1963 учебного года он возвратился на полную ставку [13, л. 56], сохраняя при этом весь объём своей педагогической и общественной работы [13, л. 57].

В последние годы жизни Владимир Ефимович занимался подготовкой докторской диссертации «Принципы и практика советского прозаического перевода», для завершения которой был переведён на должность старшего научного сотрудника с января 1966 г. Основная работа над диссертацией была завершена к январю 1968 г. Тогда же он вновь приступил к работе в должности доцента на кафедре иностранных языков. Диссертация объёмом порядка 25 печатных листов рассматривалась в Секторе взаимосвязей русской литературы с зарубежными в Институте русской литературы (Пушкинский дом) [13, л. 67]. В представленной диссертации впервые была показана история развития советского прозаического перевода, начиная от изданий горьковской «Всемирной литературы». В отзыве, подготовленном по итогу рассмотрения диссертации и подписанном академиком М.П. Алексеевым, можно найти преимущественно положительные оценки научных изысканий В.Е. Шора. Тем не менее, было вынесено заключение о необходимости доработки диссертации, хотя и признавалось, что автор уже проделал основную работу над ней [13, л. 61–63].

⁶ Вероятно, именно В.Е. Шор, имея связи в литературном и поэтическом сообществе Ленинграда, пригласил на место руководителя литературного кружка (в дальнейшем – ЛИТО) сначала Д.А. Леваневского, а позже Г.С. Семёнова. Однако этот вопрос требует отдельного изучения.

⁷ В 1959 г. в г. Ленинграде началось движение по открытию Университетов культуры для рабочих, желающих «овладеть высотами коммунистической культуры». Фактически данные учреждения занимались научно-просветительской работой среди рабочих города. В 1960/1961 г. таких университетов насчитывалось свыше 200, в которых насчитывалось 50 тыс. слушателей. (См.: Очерки истории г. Ленинграда. Т.6. 1946-1963 гг. Л., 1970. С. 191-192).

Однако защита диссертации так и не состоялась. 12 ноября 1971 г. В.Е. Шор скончался, так и не успев закончить работу и опубликовать книгу по диссертационному исследованию «Чужое, но своё». Частично его труды были опубликованы уже по смерти его вдовой – переводчицей Инной Яковлевной Шафаренко [9, с. 193-194].

Безусловно, Владимир Ефимович Шор⁸ является одним из ярких представителей ленинградской интеллигенции 1950-1960-х гг., внесшим значительный вклад в развитие литературного перевода, популяризации зарубежной и советской литературы среди обывателей, а также в воспитании всесторонне развитых и талантливых советских горных инженеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Городницкий А.* Комаровское кладбище (отрывок) // Под Воронихинскими сводами: Стихи и воспоминания / Сост. В. А. Царицын. СПб., 2003. С. 550-551.
2. *Волошинова И.В., Позина Л.Т., Плюхина Т.В.* Культурные традиции горного института: история и современность // Записки Горного института. 2005. Том 163. С. 28-30.
3. *Подольский С.И.* Павел Иванович Мустель: от сына егеря до директора Ленинградского Горного института // Петербургский исторический журнал. 2019. №3. С. 45-57.
4. *Картер Е.В.* Русские паремии в аспекте перевода (на материале политического дискурса Н.С. Хрущева) // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы. Сборник статей участников Ежегодной всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2020. С. 61-68.
5. *Carter E.V.* "The first swallow": avian metaphors in Nikita Khrushchev's political discourse // *Poznańskie Studia Slawistyczne*. 2021. № 21. Pp. 75-95.
6. Российская национальная библиотека. Биографический словарь, т. 1-4 (электронная версия). Шор Владимир Ефимович. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://nlr.ru/nlr_history/persons/info.php?id=1250. (дата обращения: 13.09.2023).
7. Книжный сайт «Книгогид». Владимир Шор. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://knigogid.ru/authors/68891-vladimir-shor>. (дата обращения: 13.09.2023).
8. Электронный архив людей. Владимир Ефимович Шор. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://people-archive.ru/character/vladimir-efimovich-shor>. (дата обращения: 13.09.2023).
9. *Нейман Н.Р.* Дискуссия о типах художественного перевода в Советском переводеведении // *Studia Litterarum*. 2017. Т. 2. №2. С. 190-211.
10. *Царицын В.* От составителя // Под Воронихинскими сводами: Стихи и воспоминания / Сост. В.А. Царицын. Под Воронихинскими сводами: Стихи и воспоминания / Сост. В.А. Царицын. СПб., 2003. С. 9-12.
11. *Британишский В.* Похищение Прозерпины Плутоном // Под Воронихинскими сводами: Стихи и воспоминания / Сост. В. А. Царицын. Под Воронихинскими сводами: Стихи и воспоминания / Сост. В.А. Царицын. СПб., 2003. С. 13-44.
12. *Архангельский И.В.* Из книги «Записки выпускника Горного института» // Инженерная геология. Приложение к журналу. 2015. № 3. С. 68-78.
13. Архив Санкт-Петербургского горного университета. Д. 246. 25 августа 1946 г. – 14 ноября 1971 г. 80 л.
14. Литературный кружок // Горняцкая правда. № 43(544). Среда, 14 декабря 1949 г.
15. Литературный кружок // Горняцкая правда. № 26(617). Суббота, 1 сентября 1951 г.
16. Литературная страница // Горняцкая правда. № 35(626). Среда, 31 октября 1951 г.
17. На занятиях литкружка // Горняцкая правда. № 35(626). Среда, 31 октября 1951 г. С. 2.
18. *Нечаев В.* После лекций вечером // Горняцкая правда. № 16(651). Среда, 23 апреля 1952 г.
19. «Запись в литературный кружок» // Горняцкая правда. № 9(688). Среда, 4 марта 1953 г.
20. Литературная страница // Горняцкая правда. № 23(702). Среда, 20 мая 1953 г.
21. *Шор В., руководитель кружка.* Наши дарования // Горняцкая правда. № 18(564). Четверг, 4 мая 1950 г.
22. Творческий отчет // Горняцкая правда. № 11(855). Среда, 27 марта 1957 г.
23. *Подольский С.И.* Вихри «оттепели»: литературный скандал в Ленинградском Горном институте в 1957 г. (по материалам партийного комитета ЛГИ). // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. Сборник научных трудов VII Международной научно-методической конференции / под ред. Щукиной Д.А. СПб., 2019. С. 194-196.
24. Очерки истории Ленинграда. Т. 6. 1946-1963 гг. Л., 1970. 692 с.

⁸ В.Е. Шор был женат дважды: на Элеоноре Лазаревне Шнайбер (1918–2004) и Инне (Инессе) Яковлевне Шафаренко (1918–1999). (См.: Архив Санкт-Петербургского горного университета. Д. 246. Л. 23 об)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Фаттахова А.Т., Кардаш Л.Ф.

*Северо-Западный институт управления Российской академии
народного хозяйства и государственной службы, Санкт-Петербург*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению путей совершенствования системы мотивации педагогических работников. Представлены различные методы стимулирования педагогической деятельности преподавателей, сочетание которых образует систему мотивации. Определены критерии эффективности применения тех или иных систем, а также рассмотрены возможные пути их совершенствования.

Ключевые слова: мотивация преподавателей; методы повышения мотивации; критерии эффективности мотивационной системы; совершенствование системы мотивации.

IMPROVING THE MOTIVATION SYSTEM OF TEACHING STAFF

Fattakhova A.T., Kardash L.F.

*The North-West Institute of Management of the Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration, St. Petersburg*

ABSTRACT

The article is devoted to the consideration of ways to improve the motivation system of teaching staff. Various methods of stimulating the pedagogical activity of teachers are presented, the combination of which forms a motivation system. The criteria for the effectiveness of the use of certain systems are determined, as well as possible ways to improve them are considered.

Keywords: motivation of teachers; methods of increasing motivation; criteria for the effectiveness of the motivation system; improvement of the motivation system.

Анализируя значительное многообразие определений понятия «мотивация» (исследованием мотивации занималось множество учёных-исследователей: А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.), можно выделить следующие общие черты: 1) это некие движущие силы, побуждающие человека к действию; 2) это действие является целенаправленным, с помощью него человек стремится удовлетворить некоторую потребность; 3) эти движущие силы могут быть внутренними и внешними [2, 4].

Пожалуй, одно из наиболее подходящих к теме статьи определений следующее: «мотивация – это внутренне состояние человека, вызванное внешним или внутренним воздействием, связанное с его потребностями, которое активизирует, стимулирует и направляет его действия к поставленной цели» [3]. Благодаря этому определению становится понятно, что возможно некоторыми внешними воздействиями, за счет внутренних потребностей человека, стимулировать его активную деятельность по достижению желаемой цели. На этом понимании и основаны различные системы мотивации персонала.

Следует сказать, что система мотивации педагогических работников в образовательных учреждениях обладает рядом специфических, по сравнению с системами мотивации персонала в иных структурах, черт. К таким особенностям можно отнести следующие признаки:

– коллектив педагогических сотрудников образовательного учреждения является наиболее ценным и значимым среди всех ресурсов учреждения. Такая ценность и значимость объясняется специфичностью цели работы образовательных учреждений. Эта цель заключается в качественном образовании и в формировании социально ответственных членов общества, в развитии личностных качеств обучающихся. Конечно, важна и техническая оснащённость организации, и её финансовое состояние и многие другие факторы, но именно сотрудники, уровень их профессионального мастерства и личностные характеристики оказывают наибольшее влияние на итоговый результат работы организации.

– подавляющее большинство образовательных учреждений в России являются бюджетными, а значит, их финансирование происходит из государственного бюджета. То есть, материальное стимулирование сотрудников является жёстко регламентированным и ограниченным по сравнению с материальным стимулированием в коммерческих структурах. В указанной ситуации руководителю образовательного учреждения необходимо искать пути совершенствования системы мотивации персонала, развивая нематериальное стимулирование и осуществляя поиск новых путей указанного стимулирования;

– повышение уровня материального стимулирования сотрудников в пределах рамок средних заработных плат для соответствующих позиций на рынке вакансий зачастую не ведёт к повышению эффективности работы этих сотрудников. А потому, руководителю приходится искать новые нематериальные стимулы для повышения качества их работы.

В современной образовательной системе России происходят значительные изменения, которые требуют от педагогов профессионального развития, повышения уровня своего мастерства, умения принимать новые условия. В таких обстоятельствах для руководителей образовательных учреждений становится особенно важной разработка системы мотивации персонала, которая заключается в умелом сочетании методов стимулирования труда сотрудников.

Ниже представлена классификация методов мотивации персонала образовательных учреждений Данная классификация представлена в статье Битюковой С.С. [1].

I. Административные методы:

- издание приказов и распоряжений;
- установление административных санкций и поощрений, объявление благодарности и выговора;
- разработка и утверждение должностных инструкций с указанием конкретных обязанностей, положений, стандартов, соответствующих правовым нормам;
- аттестация педагогов;
- предоставление отгулов, увеличенных отпусков;
- справедливое распределение служебных обязанностей;
- рациональное распределение учебной нагрузки и расписание уроков.

II. Экономические методы:

- премирование работников;
- распределение надбавок;
- доплаты и компенсации за увеличение нагрузки;

- предоставление в учреждении возможных льгот (питание, путёвки в санатории, прохождение диспансеризации, экскурсионные поездки, бесплатная подписка на периодические издания и т. д.);
- социальное обеспечение (больничные, отпускные и т. д.);
- денежные компенсации в экстренных случаях;
- получение дополнительного заработка (платные дополнительные образовательные услуги)

III. Социально-психологические методы:

- обобщение опыта работы, общественное признание;
- аттестация на высокую квалификационную категорию;
- работа в престижных группах, участие в экспериментальной деятельности;
- стажировки, командировки;
- участие в управлении в составе различных комиссий, советов;
- включение в резерв руководящих кадров;
- расширение полномочий;
- создание и развитие института наставничества;
- предоставление подчинённым дополнительных полномочий и прав;
- возможности самовыражения;
- организация конкурсов и соревнований, направление на конкурсы;
- рекомендации на присвоение званий;
- письменная благодарность с занесением в трудовую книжку;
- благодарственные письма, почётные грамоты.
- наличие коллективного договора, профсоюзной организации;
- чёткие должностные инструкции;
- заблаговременное извещение о проверках;
- улучшение условий труда;
- техническое оснащение рабочего места;
- составление комфортного расписания, удобный график работы;
- корректное поведение руководителей учреждений;
- проявление поддержки по отношению к подчинённым
- повышение статуса образовательной организации;
- сохранение существующих традиций;
- коллективное проведение досуга (экскурсии, походы, и т. д.);
- привлечение сотрудников к работе, которая давала бы возможность общения в процессе труда;
- поздравление с знаменательными событиями;
- привлечение к общественной работе;
- проведение совместных совещаний, деловых игр;
- организация групповой работы, выполнение коллективных заданий для создания «духа команды»
- наличие возможности систематически повышать уровень компетентности;
- возможности самосовершенствования;
- направление на курсы повышения квалификации;
- участие в инновационной деятельности;
- внутреннее совместительство;
- поощрение активности, творчества, инициативности.

Система мотивации и стимулирования персонала образовательной организации должна включать целый комплекс мероприятий, при этом личностные цели и желания должны совпадать с целями учреждения или соответствовать им» [3].

Использование комплекса различных представленных методов, их сочетание, преобладание одних и исключение других и образуют систему мотивации персонала. Степень эффективности различных систем мотивации может быть различной. Особое место занимает определение критериев эффективности для этих систем. Несомненно, что критерии должны быть измеряемыми для возможности их оценивания.

Критерии эффективности применяемых организационных методов управления персоналом и систем мотивации педагогических работников можно разделить на статические и динамические.

К статическим критериям эффективности используемых систем мотивации педагогических работников можно отнести:

- низкую текучесть педагогического состава (по некоторым данным оптимальный процент текучести 5-8% в год. Этот процент помогает, с одной стороны, обеспечить стабильность в коллективе, а, с другой, избежать застойных явлений в нём);
- процент педагогических работников с учёными степенями, званиями;
- процент педагогических работников первой и высшей квалификационной категории (в системах общего и среднего профессионального образования);
- качество получаемого учащимися образования (оценивается по результатам тестирования, поступления выпускников в ВУЗы и т. д.);
- степень удовлетворённости сотрудников своей работой;

К динамическим критериям относятся:

- рост качества получаемого учащимися образования;
- повышение степени удовлетворённости сотрудников своей работой;
- возрастание числа педагогов первой и высшей квалификационной категории, работников с учёными степенями и званиями;
- повышение профессиональной квалификации педагогов.

После рассмотрения критериев оценки эффективности систем мотивации педагогических работников перейдем к возможным путям их совершенствования. Полагаем, что внедрение нижеперечисленных пунктов поможет увеличить заинтересованность педагогов в собственной работе:

1) Разработка гибкой системы материального стимулирования. Известно, что помимо оклада преподаватели получают различные надбавки. Важно, чтобы эти надбавки напрямую были связаны с профессиональными достижениями педагогов: уровнем профессиональной квалификации, победами воспитанников на специализированных конкурсах, общим уровнем подготовки учащихся по предмету. Возможно введение дополнительных выплат, например, таких, как премии за профессиональные достижения, компенсации определенных расходов (ведь не секрет, что зачастую педагоги приобретают необходимые для работы материалы на собственные средства) и прочие виды надбавок. Однако, как уже было показано в статье, материальное стимулирование не является единственным возможным путем мотивации педагогов, а потому перейдем к следующим пунктам;

2) Улучшение условий труда сотрудников. К этому пункту относится и качественная организация рабочего места, и, по возможности, максимально удобный график для сотрудников;

3) Улучшение психологического климата в коллективе. Для реализации этого пункта необходимо проводить совместные предприятия для коллектива, работать над его сплочением. Также крайне важным является отношение руководства образовательного учреждения к сотрудникам. Внимание к их нуждам, желание и способность решать возникающие в коллективе проблемы, заинтересованность в эффективной работе организации – все эти характеристики ведут к повышению мотивации сотрудников работать хорошо именно на своём рабочем месте;

4) Предоставление педагогам возможности повышать собственную профессиональную квалификацию: создание условий для обучения работников, прохождения курсов повышения квалификаций, получения дополнительного образования, организация обучающихся мастер-классов, возможность участия в семинарах и т. д.;

5) Повышение профессиональной заинтересованности педагогов. Этот пункт напрямую связан с предыдущим. Необходимо, чтобы педагоги имели возможность реализовывать новые полученные знания в процессе своей работы. Для этого необходимо не препятствовать инициативе работников, позволять преподавателю экспериментировать. Это ведет к самореализации людей, к повышению удовлетворенности содержанием работы. Но, несомненно, поощряя нововведения в работе педагогов, необходимо внимательно следить за результатом, чтобы это нововведения вели к повышению эффективности работы, а не наоборот;

6) Привлечение работников к управлению организацией в рамках своих профессиональных компетенций. Необходимо, чтобы руководящие директивы не были «спущены сверху», а принимались, например, большинством голосов на педагогическом совете или организованным выборным органом управления, состоящим из педагогических сотрудников учреждения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применяемая мотивационная система должна быть комплексной и вмещать в себя как материальные, так и нематериальные виды стимулирования. Зависимость денежных надбавок от уровня профессиональной компетенции, обеспечение комфортного места работы, сплочённый коллектив, внимание руководства к нуждам сотрудников, обеспечение их профессионального роста и самореализации, привлечение работников к управлению организацией, индивидуальный подход к педагогам поможет руководителям образовательных организаций повысить мотивацию преподавательского состава к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битюкова С.С. Мотивация и стимулирование персонала образовательных учреждений // Молодой ученый. – 2019. – №32. С. 20-23.;
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. М.: Логос, 2000. 447 с.;
3. Кузнецова И. Н. Мотивация персонала // Молодой ученый. 2018. № 21. С. 258–259.;
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971. 38 с.

**РОЛЬ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ
КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ПРОГРАММ
В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА
КАК «КУЛЬТУРНОЙ СТОЛИЦЫ»**

Шевченко И.А.

*Санкт-Петербургский государственный университет,
АО «Городское агентство по телевидению и радиовещанию»*

Васильева П.А.

Санкт-Петербургский государственный университет

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос о роли просветительской деятельности СМИ на примере создания культурно-просветительских программ телеканала «Санкт-Петербург» для поддержания образа Санкт-Петербурга как «культурной столицы» России. Авторами проанализировано содержание телепрограммы «Утро в Петербурге», выявлены особенности форматов освещения культурных тем и приемов верстки программы, приведены статистические данные.

Ключевые слова: сфера культуры; телевидение; Санкт-Петербург; культурно-просветительские программы; жанр; формат.

**THE ROLE OF TV CULTURAL AND EDUCATIONAL PROGRAMS
IN SHAPING THE IMAGE OF ST. PETERSBURG
AS "CAPITAL OF CULTURE"**

Shevchenko I.A.,

St. Petersburg University,

City Agency for Television and Radio Broadcasting

Vasileva P.A.

St. Petersburg University

ABSTRACT

The paper discusses the issue of the media educational activities for maintaining the image of St. Petersburg as the "cultural capital" of Russia based on the example of creating cultural and educational programs on the "Saint Petersburg" TV channel. The authors analysed the content of the TV program "Morning in St. Petersburg", identified the features of the formats covering cultural topics and methods of the program layout, provided statistical data.

Keywords: sphere of culture; television; St. Petersburg; cultural and educational programs; genre; format.

Санкт-Петербург – один из крупнейших центров политической, экономической и социальной жизни. Неоспорим факт исторического богатства города, «специфических качеств» его культуры и «ярко выраженного разнообразия» городской реальности – они позволили Петербургу выработать «особенный стиль культурной жизни», который развивается по сей день в виде «многосторонней культурной реальности» [1, с. 220].

Образ «культурной столицы», закрепившийся за Санкт-Петербургом [2], находит отражение в городских средствах массовой информации. В эфире одного из ключевых городских медиа, замыкающих верхнюю тройку в рейтинге самых цитируемых

СМИ Санкт-Петербурга и Ленинградской области за 2022 г. [3], обладателя «21-й кнопки» (обязательной для распространения всеми операторами) [4] – телеканала «Санкт-Петербург» – представлен ряд культурно-просветительских программ, а также программ в жанре культурного обозрения. Согласно исследованию Д.Н. Селиванова, средняя доля неинформационного вещания в эфире канала «Санкт-Петербург» по будням составляет 61,9%, в выходные – 86,1% [5]. К неинформационному вещанию исследователь относит кинопоказы, культурные, культурно-просветительские, музыкальные, детские, развлекательные программы. Мы полагаем, что все перечисленные типы программ можно отнести к культурному вещанию, поскольку они знакомят телезрителей с произведениями искусства и новостями из этой сферы, а также художественными проектами. Таким образом, большая часть наполнения эфира телеканала посвящена культурной тематике.

Почти все программы перечисленных типов связаны с культурной жизнью не всей страны или нации, а именно Санкт-Петербурга. У ряда программ название города даже включено в наименование. Так, один из наиболее долго идущих в эфире телеканала проектов – «Малые родины большого Петербурга», который знакомит зрителей с историческими районами города. Также можно отметить программы «Петербург 3.2.0» (тележурнал о ключевых моментах в истории города и современности), «В ритме Петербурга» (живые концерты известных артистов и интервью с ними), «Культурная эволюция» (еженедельный дайджест культурных событий Петербурга), «Театральная гостиная Рудольфа Фурманова» (встречи-интервью с известными деятелями искусства в Театре им. Андрея Миронова). Таким образом, поддержание образа города как «культурной столицы» – одна из ключевых задач телеканала «Санкт-Петербург» и, в частности, его культурно-художественного сегмента.

Мы остановимся на программе «Утро в Петербурге». Она транслируется на телеканале «Санкт-Петербург» ежедневно с понедельника по пятницу с 07:45 до 10:30, что составляет 11,8% общего дневного эфира – никакая другая программа на телеканале не имеет такого продолжительного единого эфирного слота. Будучи классическим для российского и зарубежного телевидения «утренним каналом», программа, помимо информационной составляющей, объединяет в своём формате все вышеперечисленные культурные и культурно-просветительские проекты. Предметом нашего исследования станут средства, которыми авторы «Утра» поддерживают и во многом создают «культурный» образ города, а также особая *вёрстка программы*, при которой между собой соседствуют материалы совершенно разных форматов и при этом работают на единую цель. Методом сплошной выборки для изучения было отобрано 56 выпусков программы, вышедших в эфир в период с 1 июня по 15 сентября 2023 г.

Журналисты, работающие над созданием «Утра», освещают обычные городские «прикладные» вопросы (например, за 2023 г. в эфире программы вышло более 20 материалов разных форматов о введении платных парковок), социальные темы (так, выпуск от 5 сентября 2023 г. содержал сюжет об открытии пунктов вакцинации). Однако большая часть материалов так или иначе связана с культурной повесткой: в среднем за исследуемый период более 72% всех материалов в программе были посвящены культурной тематике (см. таблицу 1).

Таблица 1

| месяц | материалы о культуре | | всего материалов |
|---------------------|----------------------|-------------------------------|------------------|
| | общее кол-во | доля от общ. числа материалов | |
| июнь | 232 | 66,86% | 330 |
| июль | 239 | 72,21% | 331 |
| август | 52 | 77,61% | 67 |
| сентябрь (01-15.09) | 138 | 73,40% | 188 |
| за 4 месяца | 661 | 72,16% | 916 |

Для освещения культурных тем в «Утре в Петербурге» используются разные форматы: *сюжеты, прямые включения, интервью с гостем в студии, тематические рубрики.*

Сюжет – классический формат для освещения культурной тематики в программе «Утро в Петербурге» хронометражем от полутора до двух-трёх минут. Он может быть посвящён как определённому событию, так и не привязанной к конкретному месту и/или времени теме.

Например, в сюжете «Праздник “а ля рюсс”: фестиваль “Аллея времён” в старинной Демидовской усадьбе» от 5 сентября 2023 г. [8] в центре повествования находится мероприятие, посвящённое истории традиционных промыслов и народных ремёсел. Сюжет строится на стендапах, в которых корреспондент самостоятельно пробует всё то, что организаторы фестиваля предлагают посетителям. Так, во вступительном стендапе на 0:06 корреспондент стоит в кокошнике, а затем в закадровом тексте рассказывает о традиционных головных уборах и нарядах, представленных на фестивале. В стендапе на 1:29 корреспондент, разговаривая с дизайнером о панно из цветов, которое она демонстрирует, нюхает цветы и комментирует ощущения: *Ммм, отлично! Такой медовый летний аромат. На весь год, наверное, хватит.* Также сюжет содержит синхроны (интервью) с ремесленниками, представляющими на фестивале свои работы.

Таким образом, через несколько «активных» стендапов, в которых корреспондент непосредственно взаимодействует с окружающей средой, и ряд синхронов, в которых герои передают свои «живые», а не пересказанные корреспондентом эмоции, авторы программы пытаются «погрузить» зрителя в атмосферу события. Как отмечают В. В. Маслова и В. А. Матанис, «действие в кадре, которое подаётся зрителю как кусок жизни, делает сюжет более интересным и захватывающим», а главное здесь, по мнению исследователей, в том, чтобы «не рассказывать о каком-то событии, а показать его и тем самым вызвать у зрителя “эффект присутствия”» (курсив наш) [6]. Следовательно, пытаясь максимально полно передать аудитории атмосферу городских культурных мероприятий, авторы программы «Утро в Петербурге» ставят целью подробно рассказать зрителям о культурной жизни города и «включить» их в неё, то есть поддержать образ «культурной столицы».

Помимо сюжетов в программе активно используется формат прямого включения. В каждом выпуске двое корреспондентов выходят в прямой эфир как минимум по два раза – суммарно включений бывает от четырёх до, в редких случаях, шести. В отличие от сюжетов, прямые включения имеют более продолжительный хронометраж (от трёх до четырёх минут) и представляют собой, главным образом, интервью. Тематику включений чаще всего становятся культурные события. Например, в выпуске программы от 7 сентября 2023 г. журналист выходила в эфир из выставочного пространства

Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна, где в это время проходила выставка, посвящённая свету в разных его проявлениях [9].

По аналогии с сюжетом, «включённость» журналиста в тему и его взаимодействие со средой (например, во время рассказа куратора выставки о том, как зеркала, представленные в экспозиции, отражают и уличный свет, и тех, кто в него смотрит, и таким образом создают «объём в пространстве», журналист посмотрелась в зеркало на протяжении нескольких секунд и тем самым «проиллюстрировала» слова героини) должны вызвать у зрителя ощущение собственного присутствия на месте. Такие особенности формата прямого включения, как задержки в трансляции (когда корреспондент в начале эфира начинает говорить только через несколько секунд после того, как ведущие в студии передали ему слово), съёмка одним дублем и, соответственно, отсутствие склеек – призваны усилить у зрителей впечатление от прямого эфира и того, что это происходит «здесь и сейчас». Кроме того, для дополнительного информирования аудитории используется экранный текст: всё время включения на экране отображается титр *Как устроен свет, который нас окружает*, призванный заинтересовать зрителя, который видит включение не с самого начала. И. Лева предлагает для этого приёма термин *логовизуализация* [7]. Всё это работает на поддержание повышенного интереса к происходящему на экране и, следовательно, к культурной повестке.

Также этому способствует *вёрстка программы*. Чередование в эфире *сюжетов* и *прямых включений*, которые чаще всего идут одно за другим, позволяет поддерживать «тонус» программы, варьировать её темп: сюжет – активное повествование с разнообразным визуальным рядом (обилие склеек, частая смена планов, использование средств логовизуализации и т.д.), прямое включение – имеет больший хронометраж, а также оно менее «активное» за счёт отсутствия монтажа. Такой подход к расстановке материалов в эфире позволяет не допустить однообразия программы и приковать к ней дополнительное внимание зрителя.

Существенную часть программы «Утро в Петербурге» занимают интервью с гостем в студии. В каждом выпуске ведущие в прямом эфире общаются с несколькими приглашёнными героями. Например, 4 сентября 2023 г. одним из гостей программы стал пианист и лауреат международных конкурсов Илья Папоян [10]. Беседа была приурочена к его концертам по произведениям Рахманинова в Петербургской Филармонии. Вопросы ведущих были посвящены как предстоящим выступлениям, так и самому герою. Иван Папоян рассказывал и о феномене музыкальной литературы, и о своём собственном опыте взаимодействия с ней, а также о своих планах. Ведущие специально задавали вопросы так, чтобы получить полный ответ, который будет и раскрывать гостя, и формировать общий культурный контекст.

Такой формат – интервью с героем в студии – позволяет авторам программы познакомить зрителей как с деятелями культуры и искусства, так и с культурными событиями и феноменами в целом, что также способствует укреплению особого культурного образа Санкт-Петербурга.

Также в «Утре в Петербурге» представлен формат музыкальных номеров. Артистов приглашают в студию, где они в прямом эфире и с живым звуком исполняют музыкальные композиции. Например, в выпуске от 7 сентября 2023 г. выступила группа «POLE» [11]. Номеру предшествовало интервью с организатором мультикультурного фестиваля, на котором планируется выступление группы, а также солистка «POLE». Помимо этого, в рамках программы выходят рубрики «Утренние звёзды» и «Ориенти-

ры», в которых знаменитые деятели искусства и культуры рассказывают о своём утре, о том, чем особенно их начало дня в Петербурге, о своих жизненных «ориентирах» в литературе, кино, музыке и т.д.; рубрика в формате киноафиши на ближайшую неделю с кратким авторским обзором новинок проката, а также еженедельная рубрика о моде, автор которой – стилист – рассказывает о трендах в одежде и делится своими рекомендациями по внешнему виду.

Несмотря на то, что эти рубрики, за исключением «Утренних звёзд», не всегда связаны напрямую с Санкт-Петербургом и даже с Россией, они тематически помогают формировать общую культурно-просветительскую канву программы «Утро в Петербурге» и таким образом вносят свой вклад в поддержание «многосторонней культурной реальности» города [1, с. 220]. В этом тоже проявляется особая *вёрстка программы*. Небольшие рубрики или музыкальные вставки, которые появляются в эфире реже, чем ежедневные *сюжеты, прямые включения и интервью с гостем в студии*, «разбавляют» общий культурно-просветительский поток, привнося новое в чередование привычных форматов о петербургских культурных событиях и историях – это даёт возможность разнообразить эфир, привлечь большее количество зрителей за счёт более широкого набора тем и сохранить внимание зрителей постоянных, не допуская монотонности программы. «Утро в Петербурге» – уникальная для российского телевидения программа, использующая приёмы телеформатов и вёрстки для продвижения особой культурной тематики («культурная столица») на ежедневной основе.

Таким образом, «Санкт-Петербург», один из ключевых телеканалов региона, принимает активное участие в поддержании и распространении образа «культурной столицы». В программировании телеканала преобладают проекты, так или иначе связанные с культурой или искусством. Главная такая программа собственного производства – «Утро в Петербурге». Занимая один из главных эфирных слотов, то есть выходя в прайм-тайм, она соединяет совершенно разные телевизионные форматы для популяризации среди массовой аудитории культуры в целом, а в особенности – культуры именно в Петербурге или завязанной на Петербурге.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сиволан Т.Е. Образ Санкт-Петербурга в развитии межкультурных коммуникаций // *Studia Culturae*. 207. № 15. С. 219-220.
2. Попова Д., Шипулина Н. Образ Санкт-Петербурга в восприятии и культурном самосознании россиян // *News of Science and Education*. 2017. Т. 5. № 3. С. 69-78.
3. Санкт-Петербург и Ленинградская область: рейтинг СМИ за 2022 год // *Медиалогия* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.mlg.ru/ratings/media/regional/11954/> (дата обращения: 09.09.2023).
4. Телеканалы «Санкт-Петербург» и «ЛЮТ-Регион» приступают к вещанию на «21-й кнопке» // Роскомнадзор [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://78.rkn.gov.ru/news/news115475.htm> (дата обращения: 09.09.2023)
5. Селиванов Д.Н. Контент и программирование на региональных полноэкранных телеканалах Петербурга: опыт сравнения // *Век информации (сетевое издание)*. 2019. Т. 3. № 3 (8). С. 1-12.
6. Маслова В.В., Матанис В.А. Критерии психологического влияния компонентов телевизионного сюжета на зрителя // *Власть*. 2016. Т. 24. № 3. С. 197-200.
7. Лева И. Логовизуализация – письменная разновидность слова в телевизионном дискурсе // *Медиалингвистика*. 2019. Т. 6. № 1. С. 19-34.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

8. Фестиваль «Аллея времён» в старинной Демидовской усадьбе // Телеканал «Санкт-Петербург» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tvspb.ru/programs/stories/3140497> (дата обращения: 10.09.2023)

9. Как работает свет? Расскажут на выставке «Видеть, увидеть и смотреть» // Телеканал «Санкт-Петербург» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tvspb.ru/programs/stories/3142413> (дата обращения: 10.09.2023)

10. Рахманиновские концерты в Филармонии // Телеканал «Санкт-Петербург» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tvspb.ru/programs/stories/3139747> (дата обращения: 10.09.2023)

11. Искусство и традиции на фестивале «Стороны света» // Телеканал «Санкт-Петербург» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tvspb.ru/programs/stories/3142468> (дата обращения: 10.09.2023)

А 437 **Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе:** Сборник научных трудов / Санкт-Петербургский горный университет. СПб, 2023. 376 с. (IX международная научно-методическая конференция, 19-20 октября 2023 г.)

ISBN 978-5-94211-990-4

УДК 378.6:009

ББК 74.268.0:74.58

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

IX МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

19-20 октября 2023 г.

Сборник научных трудов

Тезисы докладов публикуются в авторской редакции
Печатается с оригинал-макета, подготовленного кафедрой русского языка и литературы

Сборник включен в базу данных РИНЦ
Научной электронной библиотеки elibrary.ru

Лицензия ИД № 06517 от 09.01.02

Подписано к печати 27.07.2023. Формат 60×84/8. Уч.-изд.л. 30.

Тираж 30 экз. Заказ 582.

Санкт-Петербургский горный университет
РИЦ Санкт-Петербургского горного университета
Адрес университета и РИЦ: 199106 Санкт-Петербург, 21-я линия, 2